

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Faculdade de Letras da UFMG
Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura
e de Produção de Textos

Teresa Pricila Pereira Sanches

**PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIVULGADOR CIENTÍFICO POR
MEIO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO**

Belo Horizonte

2023

Teresa Pricila Pereira Sanches

**PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIVULGADOR CIENTÍFICO POR
MEIO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e de Produção de Textos, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para aprovação e obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Leitura e Produção de Textos

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA TERESA PRICILA PEREIRA SANCHES

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2023, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Professor de Língua Portuguesa: divulgador científico por meio do campo jornalístico-midiático*, apresentado por TERESA PRICILA PEREIRA SANCHES, número de registro 2020741479, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira - Orientador, Prof. Luciano Magnoni Tocaia (UFMG), Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (Doutor)

Prof. Luciano Magnoni Tocaia (Doutor)

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo, em 01/03/2023, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 01/03/2023, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior, em 01/03/2023, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2082399 e o código CRC 9526A17A.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, toda honra e glória para sempre!

Eterna gratidão:

Ao meu professor orientador, Jairo Venício Carvalhais Oliveira, que gentilmente, e com tamanha generosidade, orientou-me, não apenas para o trabalho acadêmico, mas também para uma vida com mais espiritualidade;

À coordenação do curso e a todos os professores do Proleitura, que nos fazem acreditar como vale à pena investir em qualificação por uma educação melhor;

Aos colegas Cacilda e Ricardo Bruno, da secretaria do Proleitura, cuja solicitude e paciência enobrecem ainda mais as funções exercidas pelos técnico-administrativos da UFMG;

Aos meus caros colegas de turma, cujas histórias de prática profissional são verdadeiras declarações de amor aos seus alunos, pelos quais se empenham bravamente, para que tenham condições de reconhecer e ocupar seu próprio lugar no mundo;

Ao meu esposo Natan, aos meus filhos Clarice e Cassiano, aos meus familiares, à minha sobrinha Kelly, aos amigos do trabalho, especialmente à Cecília e Josiane, que sempre me ajudaram e incentivaram;

Ao meu pai Joaquim (*in memoriam*), à minha mãe Zélia e à minha irmã Mara que faleceram no decorrer desse curso, que nunca mediram esforços para me fazer acreditar que estudar é bom demais!

“ [...] uma das tarefas mais importantes do educador consiste em mostrar ao educando a relevância daquilo que vai ser o assunto ou trabalho a ser desenvolvido. Não se trata de simplesmente dizer que o assunto é importante. Trata-se de um “aperitivo” para “abrir o apetite” que torne “palatável”, desejável o trabalho ou assunto que se vai começar. Parece-me indispensável que as pessoas, especialmente os jovens, sintam que empenharão seu esforço em alguma coisa que vale a pena, seja pela utilidade, seja pela beleza, ou pelo prazer lúdico envolvidos no assunto. Mesmo para um adulto é penoso fazer algum tipo de esforço sem saber para que e o por que o faz (CNIATO, 2006, p. 80 *apud* CARNEIRO, 2014, p. 82).

RESUMO

A divulgação da ciência para públicos não cientistas ganhou espaço com o aumento do nível de escolarização, especialmente após o surgimento da imprensa, no século XV. Desde então, jornais e revistas desempenham papel fundamental na popularização da ciência e tecnologia, e esse papel tem ganhado certo protagonismo com o advento das mídias digitais, sobretudo quando se intenciona atingir o público jovem. Neste contexto, cabe a questão que orientou este trabalho: qual lugar ocupa o professor de língua portuguesa na interface entre divulgação científica, alfabetização plena e formação de leitores, em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para investigar essa questão, serviu-nos de base teórica a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1981) e a Teoria Semiolinguística – análise do discurso (CHARAUDEAU, 1983). Trata-se de uma pesquisa documental (que retrata um determinado momento da sociedade e do ensino) e de análise qualitativa-interpretativa das representações sociais da ciência feitas pelos professores de várias regiões brasileiras – alunos do curso de Especialização em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e de Produção de Textos, da Universidade Federal de Minas Gerais. Em linhas gerais, observa-se que os professores criaram uma representação de divulgação científica como atribuição exclusiva da mídia e de colegas que ministram a disciplina ciências. Eles afirmaram desconhecer a proposta da BNCC de considerar o jornalismo-midiático como um dos cinco campos de atuação na área de Linguagens. Apesar de utilizarem, frequentemente, notícias e reportagens nas suas aulas, os professores reconheceram que é necessário motivar os alunos trabalhando com temas de interesse da juventude relacionados à ciência e tecnologia e com textos multissemióticos. Com base nesses apontamentos, há de se reconhecer a importância de propiciar aos professores oportunidades de conhecer melhor o texto da BNCC para que o campo jornalístico-midiático, que tem como uma das especialidades o jornalismo científico, seja um importante instrumental para a formação de leitores e produtores de textos sobre ciência nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: Jornalismo-midiático. Base Nacional Comum Curricular. Divulgação científica.

ABSTRACT

The popularization of science for non-scientific audiences has gained traction with the increase in education levels, particularly after the emergence of the press in the 15th century. Since then, newspapers and magazines have played a fundamental role in popularizing science and technology, and this role has gained certain prominence with the advent of digital media, especially when targeting young audiences. In this context, the question that guided this work arises: what role does the Portuguese language teacher play in the interface between scientific communication, full literacy, and reader formation, in line with the proposal of the National Common Core Curriculum (BNCC)? To investigate this question, we relied on the theoretical basis of Social Representations Theory (MOSCOVICI, 1981) and Semiolinguistics – discourse analysis (CHARAUDEAU, 1983). This is a documentary research (which portrays a specific moment in society and education) and a qualitative-interpretive analysis of the social representations of science made by teachers from various regions of Brazil – students of the Specialization Course in Reading Teaching Theories and Practices and Text Production at the Federal University of Minas Gerais. In general terms, it is observed that the teachers have created a representation of scientific communication as an exclusive responsibility of the media and colleagues who teach the subject of science. They stated being unaware of the BNCC proposal to consider media journalism as one of the five fields of action in the Language area. Although they frequently use news and reports in their classes, the teachers acknowledged the need to motivate students by working with topics of youth interest related to science and technology, as well as with multisemiotic texts. Based on these findings, it is important to recognize the significance of providing teachers with opportunities to better understand the BNCC text, so that the field of media journalism, which includes scientific journalism as one of its specialties, becomes an important tool for the formation of readers and text producers about science in basic education schools.

Keywords: Media-journalism. Common National Curriculum Base. Scientific dissemination.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características da comunicação e divulgação científica e jornalismo científico.....	15
Quadro 2 - Procedimentos da construção enunciativa.....	27
Imagem 1- slide apresentado na aula inaugural do Proleitura.....	32
Gráfico 1: Faixa etária dos professores.....	35
Gráfico 2: Instituições cursadas.....	35
Gráfico 3: Tempo de prática.....	36
Gráfico 4: Redes de atuação.....	36
Gráfico 5: Influência de jornalistas/grande mídia.....	37
Gráfico 6: Influência do poder público (governos, universidades, institutos de pesquisa).....	38
Gráfico 7: Influência dos cientistas/pesquisadores.....	38
Gráfico 8: Influência dos professores de Ciências.....	39
Gráfico 9: Influência dos professores de Língua Portuguesa.....	39
Gráfico 10: Conhecimento da BNCC.....	40
Gráfico 11: Frequência de uso dos gêneros textuais discursivos.....	41
Quadro 3- Categorização dos dados qualitativos das questões abertas 1, 2 e 7 Fonte: elaborado pela autora, 2023.....	42
Quadro 4: Questão 1 - Para você, especialista em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, o que é ciência?.....	42
Quadro 5: Questão 2 – O professor de Língua Portuguesa tem lugar ativo.....	44
na divulgação científica?.....	44
Quadro 6: Questão 7 - A aquisição das habilidades, próprias e transversais, do campo jornalístico midiático na educação básica, não pressupõe formar jornalistas, mas fomentar bons perguntadores, que sejam capazes de se posicionar de forma crítica, ética e respeitosa frente às diferentes opiniões e aos fatos sociais, tanto na leitura quanto na produção de textos. Para você, quais são os maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa como mediador e motivador desse processo?.....	47

LISTA DE SIGLAS

AD	ANÁLISE DO DISCURSO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PA	PROFESSOR ATUANTE
PISA	PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
PNA	PROFESSOR NÃO ATUANTE
PROLEITURA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
TRS	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 Ciência e divulgação científica	10
2.2 Jornalismo científico.....	13
2.3 Os desafios da formação de leitores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	17
2.4 Ensino da Língua Portuguesa e o campo jornalístico-midiático.....	20
2.5 Teoria das Representações Sociais	22
2.6 Teoria Semiolinguística e a Análise do Discurso	25
2.7 O modo enunciativo de organização do discurso	26
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
3.1 Tipo de pesquisa e sujeitos participantes	31
3.2 Instrumento de coleta de dados	32
3.3 Etapas do processo de análise dos dados	33
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
4.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	35
4.2 Representações sociais de ciência e divulgação científica e seus reflexos na prática.....	37
4.2 Análise e discussão das questões abertas.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, a educação básica brasileira passou a ser orientada, nos seus três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pelo texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em 2018. Em consonância com a Constituição Federal, a BNCC prima pela alfabetização plena e a formação de leitores de todos os gêneros textuais, disponíveis em diferentes mídias e formatos, para alcançar o objetivo da aprendizagem e desenvolvimento integral dos indivíduos.

Mediante a importância do campo jornalístico-midiático nesse processo, inclusive para a popularização do conhecimento sobre ciência e inovação tecnológica, este estudo tem o objetivo de responder a seguinte questão: Qual lugar o professor de Língua Portuguesa da educação básica ocupa na interface da formação de leitores e produtores de textos e a divulgação/popularização da ciência?

Estudos avaliativos sobre a qualidade da educação básica, coordenados tanto por órgãos oficiais, vinculados ao Ministério da Educação, quanto por organizações não governamentais e movimentos internacionais em defesa da educação, indicam o agravamento da qualidade da capacidade de leitura e da produção de textos dos estudantes brasileiros, especialmente após a pandemia da covid-19.

Contudo, a pesquisa "O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia" realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT), em 2020, revela que o tema está entre os preferidos dos brasileiros de 15 a 24 anos, tanto quanto o tema esportes. Diante dessa demanda real por divulgação científica, acreditamos que o jornalismo científico (especialidade do jornalismo-midiático exercida pela autora desse estudo) deve se constituir, definitiva e legitimamente, a partir da BNCC 2018, como importante aliado dos professores de Língua Portuguesa para o ensino de leitura e produção de textos dos gêneros discursivos, multimodais, multisemióticos, e com temas de interesse dos jovens brasileiros.

A partir de uma pesquisa qualitativa, realizamos a coleta de dados por meio de um questionário on-line, aplicado aos cursistas de três turmas (2021 e 2022) da Especialização em Língua Portuguesa — Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos (Proleitura), ofertada na modalidade a distância, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tomamos como referência a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (AD), de Patrick Charaudeau, para a análise dos 17 questionários respondidos.

O objetivo foi identificar as representações sociais que os professores de Língua Portuguesa fazem de ciência e de divulgação científica, e qual é o reflexo de tais representações na sua prática em sala de aula, especialmente no ensino de leitura e produção de textos por meio de gêneros discursivos próprios do campo jornalístico-midiático, proposto pela BNCC. Também buscamos respostas para as seguintes subquestões: Quais atores e mídias consideram mais influentes na divulgação científica junto aos jovens? Quanto conhece sobre o campo jornalístico-midiático proposto pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa? Com qual frequência utiliza/utilizaria os gêneros discursivos (notícia, reportagem, crônica, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, entre outros) para ensinar estratégias linguístico-discursivas e semióticas aos alunos? E, por fim, quais são os maiores desafios enfrentados como mediador da formação de leitores e produtores de textos?

Acreditamos que este estudo pode contribuir para aprofundar a discussão sobre a função social do jornalismo midiático/jornalismo científico, na formação plena de leitores e produtores de textos na língua materna. E, ainda, para chamar a atenção sobre a necessária aproximação entre cientistas, jornalistas e professores, para a busca de caminhos que levem à ampliação da profissionalização da divulgação científica no país, visando à promoção de condições para uma verdadeira apropriação do conhecimento científico pela sociedade.

No que diz respeito à estruturação textual, a presente monografia foi organizada em três capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, fizemos a contextualização da divulgação científica e do jornalismo científico, dos desafios da alfabetização brasileira, da proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa e o campo jornalístico-midiático e, por fim, um breve apanhado das teorias que embasam este estudo. No segundo capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados e caracterizamos os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados, a discussão dos resultados e as considerações finais encontram-se no terceiro e último capítulo do trabalho.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ciência e divulgação científica

O paradoxo da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento da ciência e tecnologia e seu acesso restrito pela população. Essa é uma proposta de reflexão trazida por Carneiro (2014), em sua tese de doutorado “Divulgação Científica: as representações sociais de pesquisadores brasileiros que atuam na área de Astronomia”, e que nos ajuda a ampliar o debate sobre o real papel da divulgação científica junto às sociedades democráticas.

Em sua tese, Carneiro destacou a ideia defendida por Kulesza (1998, p.49) de que “a ciência é possivelmente a maior realização da nossa cultura e o povo merece conhecê-la”. Além disso, a ciência afeta a nossa vida cotidiana e envolve diversas políticas e recursos públicos, motivos que justificam a necessidade e o direito de a sociedade obter, pelo menos, conhecimento mínimo, não apenas contedista sobre a produção científica, mas também sobre suas condições de produção, divulgação, aplicação e impactos.

Afinal, como argumenta Luckesi (1996, p.51),

O conhecimento é uma capacidade disponível a nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a capacidade da realidade em caminho “iluminado”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão. (Apud CARNEIRO, 2014, p. 15).

Mas o paradoxo da sociedade do conhecimento está exatamente na inalterada relação de poder que se estabelece nesse processo, que nem mesmo a revolução industrial e tão pouco a informacional, que tanto contribuem para a “maximização do trabalho e da comunicação entre os homens” conseguiram transformar (CARVALHO e KANNISKI, 2000, p. 38).

Por isso, vale à pena retomar as “especulações” sobre a origem do conceito de divulgação científica, que segundo Reis (2007), talvez venha desde quando o filósofo francês Fontenelle defendeu a aristocratização da ciência, ao invés de massificá-la, num tempo em que a maioria da população era analfabeta. Outra especulação é que possa ter surgido quando os antigos sofistas iam de cidade em cidade, levando aos gregos o ensinamento de que “o pensamento é uma das maiores forças da vida”. E poderia ainda ter sido em 1.830, com a publicação dos primeiros livros sobre a natureza em termos objetivos, “quando as escolas pouco faziam para dar aos estudantes um efetivo preparo científico” e esses livros eram como “verdadeira benção” para quem se interessava pelo tema.

Ainda nessa retrospectiva sem consenso, Reis destaca a década de 1940, com o advento das novas tecnologias, como marco a partir do qual a divulgação científica teria ganhado relevância mundial, embora ainda sem amplo alcance. E somente com o aumento da escolarização é que os jornais passaram a dedicar mais espaço à informação científica e alguns jornalistas e pesquisadores, inclusive o próprio José Reis, começaram a dedicar tempo na especialização dessa atividade.

Contudo, vale ressaltar que o paradoxo da sociedade do conhecimento, onde “saber é poder”, talvez tenha encontrado combustível nas próprias barreiras que se interpõe entre a descoberta do conhecimento científico e sua comunicação e a absorção pelo público (barreira do próprio conhecimento limitado do cientista, barreira de linguagem, barreira do segredo profissional, barreira natural do auditório (REIS, 2007).

Nessa tentativa de definir um conceito para a divulgação da ciência, que deixasse clara a sua função e a sua abrangência, vários conceitos foram criados: difusão, disseminação, vulgarização, divulgação, popularização e comunicação pública da ciência. Bueno (2009), também contribuiu para essa busca, alertando para a necessidade de se considerar diversos aspectos, como o perfil do público, o nível do discurso, a natureza dos canais ou ambientes utilizados para sua veiculação e a intenção explícita de cada processo em particular.

A divulgação científica compreende a utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo. A comunicação científica, por sua vez, diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento. (BUENO, 2009, p. 162).

Atualmente, no Brasil, a designação “divulgação científica” é consensual e utilizada, por exemplo, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). E aqui destacamos o jornalismo midiático científico como uma das modalidades de divulgação científica, conforme será mais detalhado na próxima seção. Também o termo “comunicação pública da ciência” vem sendo utilizado com frequência, para dizer sobre a disponibilização de atividades de conteúdo científico para públicos não especialistas, em ambiente externo ao da educação formal.

Neste trabalho, embora não entremos no mérito de eleger o marco ou o melhor conceito, optamos pela definição de “divulgação científica” proposta por Bueno, mas com destaque para o que aqui mais nos importa: o propósito do processo da divulgação científica, que de forma bem simplificada é estimular o pensamento e a dúvida no público não cientista, para

cumprimento da função primordial de democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica.

Pois, assim como Caldas (1999, p.190-191), acreditamos que a chave para romper o paradoxo da sociedade do conhecimento passa pelo

Exercício pleno da cidadania que está diretamente relacionado com a democratização do saber, da transformação do discurso competente num discurso acessível à maioria da população brasileira. Cabe, portanto, a jornalistas e cientistas trabalharem juntos, em regime de parceria, por uma comunicação pública da ciência que possibilite ampliar o número de atores sociais no processo decisório e reduza substancialmente a massa de coadjuvantes que a história tem reservado à grande maioria da sociedade brasileira. (*Apud* CARNEIRO, 2014, p. 43).

Em todo o mundo, anualmente, são publicados cerca de dois milhões de artigos científicos, em aproximadamente 30 mil periódicos. Do Brasil, entre 2015 e 2020, apenas na base *Web of Science* (WOS) — plataforma que reúne a base de dados de todas as publicações científicas no mundo — foram registradas 372 mil publicações, que cobrem 154 áreas de pesquisa. Em 2020, a participação nacional alcançou 3,2% da produção mundial, segundo dados consolidados pelo Observatório em Ciência, Tecnologia e Inovação (OCTI) e pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) (SANTOS, 2021, p.22).

Esse pequeno recorte sobre o volume das publicações dá uma mostra da complexidade a que chegou a produção do conhecimento científico e o tamanho do desafio que jornalistas, cientistas e educadores precisam enfrentar para tornar esse conhecimento acessível também pelos públicos não cientistas. E se não bastasse o volume de publicações, novas barreiras vêm sendo interpostas entre a produção do conhecimento e o acesso dos públicos, como as articulações de grupos empresariais e políticos negacionistas que, nos últimos anos, intensificaram a divulgação de *fake news* sobre ciência, especialmente, nas mídias sociais.

Para se ter uma ideia, durante a pandemia da covid-19 no Brasil, em apenas dois portais brasileiros na internet, no G1, das Organizações Globo e no Ministério da Saúde foram registradas 329 notícias enganosas sobre a doença, de janeiro a junho de 2020, com maior disseminação pelas redes sociais *WhatsApp* e *Facebook*. (BARCELOS et al 2021; 45:e 65).

Entretanto, o grande volume de publicações indexadas por milhão de habitantes não pode ser visto como um dado negativo, mas ao contrário, pois reflete uma correlação exponencial com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou o atualizado Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado pela Desigualdade (IDHAD) de um país — índices que contemplam três dimensões: vida longa e saudável, grau de conhecimento e padrão de vida decente.

O Brasil ocupa a décima quarta posição nos *rankings* que ordenam os países pelo número de publicações científicas, mas cai para a 80ª posição mundial em número de publicações *per capita*. Esses dados, conforme avaliação do professor Hernan Chaimovich, emérito do Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP), fazem acender o alerta sobre o quanto a produção científica e tecnológica tem influência significativa no desenvolvimento de bens e serviços, na modernização do setor público e no incentivo a uma sociedade mais igualitária na distribuição dos bens.

Melhor educação para todos, qualidade e expectativa de vida são componentes centrais para que um país, ao produzir conhecimento, possa ser mais rico e, ao mesmo tempo, socialmente mais justo, respeitando o ambiente. (CHAIMOVICH, 2021).

E como acrescenta Vogt (2006), cabe à divulgação científica apresentar-se como um dos maiores canais de apropriação da ciência e da tecnologia pela sociedade do conhecimento, com o envolvimento de diferentes atores:

A cultura científica envolve as áreas produtoras de conhecimento, as instituições, os pesquisadores, o ensino de ciências e seus respectivos professores e alunos, as políticas públicas em Ciência e Tecnologia e seus editais, as ações desenvolvidas no âmbito dos centros de ciência e nos museus, e ainda os veículos de comunicação, por meio dos jornais, rádio, TV e Internet. (VOGT, 2006, p.19-26 apud CARNEIRO, 2014, p.31).

Nesse contexto, entendemos que é urgente a construção de uma rede de saberes, onde os atores principais sejam esses sujeitos, diretamente envolvidos com a construção do processo de democratização do conhecimento, corresponsáveis pela formação de leitores e também de produtores/autores de textos sobre ciência, tecnologia e inovação.

2.2 Jornalismo científico

Reis (2007) afirma que, em países em busca do desenvolvimento, a divulgação e a popularização da ciência por meio do jornalismo científico ainda estão em processo de construção, mas é um fenômeno que vem se mostrando como um meio necessário e de certa forma eficiente para “suprir as lacunas da formação básica ou mesmo específica sobre ciência”. Ainda que os próprios jornalistas estejam incluídos nessa base de formação científica deficitária, na maioria das vezes é por meio do esforço desses profissionais que o público jovem, não cientista, tem acesso a informações e curiosidades sobre esse universo.

Na última pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT), em 2020, sobre "O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia", 67% dos 2.206 jovens, com idade entre 15 e 24 anos, residentes em 79 cidades de todas as regiões do país, declararam ter interesse ou muito interesse em ciência e tecnologia, sendo que a internet é o principal meio para a busca desse tema. Outro dado que vale destacar desta pesquisa é que os professores são os principais interlocutores dos jovens que conversam sobre C&T (44%), seguidos pelos amigos (41%) e outros parentes (21%). E também são os professores as fontes mais confiáveis para falar sobre ciência, mais que os próprios cientistas e os jornalistas. (BRASIL/INCT, 2021, p. 81, 119).

Nesse contexto, concordamos com Carneiro (2014), quando defende que o jornalismo pode e deve servir de instrumento para o desenvolvimento regional, especialmente o jornalismo científico, cuja prática possibilita ao jornalista apropriar-se das novas tecnologias, que redimensionam sua atuação e ampliam suas possibilidades, tanto na pesquisa quanto na difusão de seus objetos de estudo.

Também acreditamos que o desafio da apropriação do conhecimento sobre ciência, tecnologia, e de seus produtos pela sociedade, passa pelo que poderíamos chamar de letramento científico, assim definido por Santos (2007):

Uma pessoa cientificamente letrada, além de compreender as diferentes linguagens usadas na ciência, perceberá que, apesar de haver semelhanças funcionais, estruturais e utilitárias entre Ciência e outros tipos de conhecimento (mitos, religião, entre outros) e não pode confundí-los com Ciência. O conhecimento científico possui um conjunto de peculiaridades que, juntos, permitem diferenciá-las dos outros: sistematização e rigor lógico, possibilidade de permanente revisão/atualização, necessidade de corroboração de hipóteses, entre outras. (SANTOS 2007, apud GOMES e ALMEIDA, 2016, p. 5).

E ainda, como complementado pelo Inep (2010):

(...) Também faz parte do conceito de letramento científico a compreensão das características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas". (INEP,2010).

Esse letramento científico, para que leve ao engajamento social, prescinde de uma perspectiva já defendida por Paulo Freire, e que Soares (1998) bem definiu: a formação de leitores deve passar pela "natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística" à qual é preciso acrescentar "os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que a condicionam". (SOARES, 1998, p. 58).

Contudo, a formação de leitores depende das “responsabilidades dos que promovem e desenvolvem programas de alfabetização”, e que deveriam estar inseridas em “um objetivo maior, que é o de participar da construção de uma sociedade mais justa, e da constituição de uma identidade política e cultural para o conjunto do povo brasileiro, filiando-se à luta contra as discriminações e as exclusões. (SOARES, 1998, p. 59).

Assim,

O ofício jornalístico no prisma da ciência deve ser uma atividade educativa, direcionada à massa, promovendo sempre a popularização do conhecimento acadêmico e dos centros de pesquisas. E deve gerar o desejo do conhecimento permanente, despertando o interesse pelos processos científicos e não pelos fatos isolados e seus personagens. (MELO, 2006, p. 118 *apud* CARNEIRO, 2014).

A familiarização com os códigos e linguagem específicos da área também se torna fundamental. Desde os primórdios da divulgação científica, o conflito entre cientistas e jornalistas, na maioria das vezes ocorre por causa da linguagem. Cientistas criticam a exagerada simplificação, ou até sensacionalismo expresso nos textos jornalísticos de divulgação da ciência. E os profissionais da imprensa, por sua vez, não ficam satisfeitos com tantos jargões e termos técnicos utilizados nos discursos científicos.

Para ilustrar algumas diferenças e características próprias de cada um, retomamos a proposta de conceituação de comunicação científica e divulgação científica feita por Bueno (2009), e elaboramos o quadro comparativo abaixo. Incluímos também as diferenças, algumas tênues, entre divulgação científica e uma de suas modalidades, o jornalismo científico.

Quadro 1 – Características da comunicação e divulgação científica e jornalismo científico

Comunicação /difusão científica	Divulgação Científica	Jornalismo Midiático Científico
Produzido por cientistas	Produzido por divulgadores/ educadores/professores	Produzido por jornalistas
Compromisso com a ciência	Compromisso com a veiculação/transmissão do conhecimento científico e tecnológico	Compromisso com a veiculação de informação sobre as descobertas científicas e tecnológicas
Publicação para pares	Publicação para públicos leigos	Publicação para públicos leigos e cientistas
Princípios éticos da ciência; prestação de contas	Princípios éticos da divulgação da ciência	Princípios éticos do jornalismo científico;
Discurso científico; linguagem matemática, estatística, lógica, jargões técnicos; impessoalidade	Discurso formal ou informal conforme a fonte e o meio de divulgação; análise; impessoalidade	Discurso jornalístico e (em tese) imparcial, linguagem clara, metafórica, concisa
Circula em espaços delimitados (periódicos, revistas, congressos e relatórios científicos)	Circula em espaços educativos formais (livros didáticos, feiras de ciências, aulas) e informais (museus, teatro, cursos, HQ, blogs e mídias digitais	Circula em espaços midiáticos impresso, digital e tecnológico (jornais, revistas, rádio, televisão)
Contexto de produção de base científica	Recontextualização da produção de base científica em relação aos públicos	Situa a base de produção científica no contexto dos públicos
Gêneros do domínio científico Menos multissemióticos; estrutura textual limitada	Gêneros do domínio didático/pedagógico, ou midiático Multissemióticos e hipertextuais	Gêneros do domínio midiático com intencionalidade pedagógica Multissemióticos e hipertextuais
Envolve hipóteses e experimentação	Envolve fidelidade às fontes da informação	Envolve checagem da informação em fontes diversas
Pesquisas vinculados à governos e centros de pesquisa/financiadores	Divulgação vinculada à governos, centros de pesquisa, cientistas/divulgadores, editoras	Matérias vinculadas à política e à linha editorial do veículo/instituição

Foco na legitimidade/credibilidade/propriedade intelectual	Foco educativo/pedagógico/informativo	Foco na credibilidade/fidelização dos públicos; função social, econômica, político-ideológica
Objetiva troca de conhecimento científico entre os pares; dar publicidade	Objetiva democratizar o conhecimento científico entre os públicos leigos; educar, ensinar	Objetiva informar, aproximar os públicos leigos das descobertas científicas; educar

Produzido pela autora, 2023

No que diz respeito aos modelos de comunicação, é primordial a ruptura com o chamado modelo de comunicação de déficit – aquele que pressupõe o público como homogêneo, um receptor passivo e desprovido de conhecimentos. Como bem comparou o jornalista científico do New York Times, Willian Lauren, em 1930: como se os escritores de ciência fossem descendentes de Prometeu que levavam o fogo do Olimpo, o conhecimento científico dos laboratórios e universidades, para o povo, lá embaixo. E primordial também é a construção de modelos interativos e mais democráticos de comunicação, para que os públicos tenham condições não somente de ler (decodificar) conteúdos sobre o tema, mas também de compreender as suas implicações no contexto da política, economia, meio ambiente e processos decisórios.

Afinal, como afirma Moscovici (1978), sempre é bom lembrar que a mídia é difusora de valores e opiniões, e exerce papel importante na formação das representações sociais, inclusive de ciência. Por isso, acreditamos na corresponsabilidade dos atores envolvidos nesse processo, especialmente dos cientistas, jornalistas e professores.

2.3 Os desafios da formação de leitores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O projeto intitulado “Futuro da Educação e Competências 2030”, criado em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propõe algumas reflexões importantes sobre os desafios da educação para o século XXI, especialmente para os países em busca de desenvolvimento:

Como podemos preparar os estudantes para empregos que ainda não foram criados, para enfrentar desafios sociais que ainda não podemos imaginar e para utilizar tecnologias que ainda não foram inventadas? Como podemos equipá-los para prosperarem num mundo interligado onde precisam de compreender e apreciar

diferentes perspectivas e visões do mundo, interagir respeitosamente com os outros e tomar medidas responsáveis em prol da sustentabilidade e do bem-estar coletivo? (OCDE, 2015).

Considerando o contexto brasileiro, as respostas à essas questões realmente parecem desafiadoras, pois quase a metade dos estudantes do ensino fundamental (43,2%), ainda não alcançaram nem o nível mínimo de leitura (nível 2, numa escala de 1 a 6) de acordo com o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018, realizado pela OCDE e coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Desde que foi criado, em 2000, o Pisa avalia a proficiência em leitura, matemática e ciências, focando em uma dessas áreas a cada três anos. (Em 2022, o foco da avaliação foi sobre matemática e a divulgação dos resultados estava prevista para dezembro do mesmo ano).

Nesses 18 anos do Pisa, a área-foco “letramento em leitura” ocorreu por três vezes, e o conceito de leitura veio passando por modificações importantes. Atualmente, leitura “refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”. (BRASIL, 2019, p. 51).

Os estudantes que obtiveram nível 2 em leitura são capazes de identificar a ideia principal de um texto de tamanho moderado e podem refletir sobre o objetivo e a forma dos textos quando recebem instruções explícitas.

A avaliação foi aplicada a 600 mil estudantes de 15 anos, em 79 países, com a participação de cerca de 10,7 mil estudantes brasileiros, de 597 escolas. A OCDE é composta por 36 países membros, e o Brasil é parceiro estratégico, no processo de acessão para se tornar país membro. (BRASIL, 2029, p. 75).

Na avaliação de 2018, o Brasil obteve, em média, 413 pontos em leitura (nível 2 de proficiência), 384 pontos em matemática e 404 pontos em ciências (ambas no nível 1 de proficiência), ficando abaixo das médias dos países da OCDE e atrás de países latino-americanos como Costa Rica, Chile e México. Apenas 2% dos brasileiros alcançaram as melhores notas e são capazes de compreender textos longos, lidar com conceitos abstratos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou fonte das informações. Entre os países da OCDE, 9% dos estudantes estão nos melhores níveis, mas os dados revelam que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura (BRASIL, 2018, p. 77-79).

Ainda vale destacar que a diferença de desempenho entre aqueles estudantes com nível socioeconômico alto e aqueles com nível baixo foi de 97 pontos em leitura, o que equivale a dois anos e meio a menos de escolarização em nível de proficiência de leitura.

Quanto aos resultados de matemática, apenas 1% dos brasileiros está no nível 5 ou 6 (eles podem resolver situações complexas matematicamente), enquanto a média da OCDE é de 11%.

Em ciências, o Pisa também avalia o nível de letramento científico dos estudantes, como

A capacidade de se envolver com as questões relacionadas à ciência e à ideia de ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para explicar fenômenos, avaliar e planejar investigações e interpretar dados e evidências cientificamente. (BRASIL, 2018, p. 24).

E a média de proficiência obtida entre os jovens brasileiros foi de 404 pontos, 85 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (489), o que significa 55% dos brasileiros abaixo do nível 2, contra 21% dos estudantes dos países da OCDE.

Atingir pelo menos o nível 2 é particularmente importante, uma vez que este é considerado o nível básico de proficiência que se espera de todos os jovens, a fim de que possam tirar proveito de novas oportunidades de aprendizagem e participar plenamente da vida social, econômica e cívica da sociedade moderna em um mundo globalizado. (BRASIL, 2018, p. 136).

Levando-se em conta dados como esses, e a pandemia da covid- 19, cujas sequelas para a educação ainda são imensuráveis, neste ano de 2022 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por atualização. Por meio da Lei nº. 14.407 de julho de 2022, que “estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura”, ao Artigo 4º da LDB foi acrescentado o inciso XI:

A alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica são requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (BRASIL, 2022).

Com esse novo texto que rege a BNCC, fica demarcada a maior ênfase na necessidade de uma alfabetização para a formação integral dos estudantes, que se concretizará com a formação de leitores.

A Lei nº. 14.407/ 2022 também inseriu o seguinte parágrafo único ao Artigo 22 da LDB: “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo”. (BRASIL, 2022).

Ainda referindo aos desafios da formação de leitores brasileiros, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada, pelo Instituto Pró-livro (outubro/19-janeiro/20), com 8.076 pessoas, em 208 municípios, confirma que os brasileiros ainda não são considerados leitores, pelos critérios do instituto:

Leitor é aquele que que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. E não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos três meses anteriores à realização da pesquisa, mesmo tendo lido nos últimos doze meses. (PROLIVRO, 2020, p.19).

Portanto, em 2019, segundo o Pró-livro (2022, p.41) “todos os entrevistados alcançaram, no máximo, a leitura de cinco livros por ano, incluindo 2,5 inteiros e 2,4 em partes”, o que mantém a preocupação com a formação de leitores, considerando-se os novos desafios, como pondera Cafiero (2014):

A leitura já foi considerada apenas como uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Ao se pensar desse modo, a crença era a de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto. Hoje já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. (CAFIERO/CEALE, 2014).

Diante desse cenário, o projeto Futuro da Educação e Competências 2030 da OCDE, ainda que tenha recebido críticas em relação ao que seria seu cunho mercantilista da educação, faz um importante alerta sobre a urgência na adequação da formação dos professores e dos currículos escolares para atender algumas das competências necessárias para o século XXI como: pensamento crítico, criatividade, investigação e pesquisa, autodireção, iniciativa e persistência, utilização de informação, ensinamento sistêmico, comunicação e reflexão.

2.4 Ensino da Língua Portuguesa e o campo jornalístico-midiático

O compromisso da BNCC (Brasil, 2018, p.14) como documento normativo da educação infantil, ensino fundamental e médio, de todas as redes de ensino, é de orientar as escolas a focar nas competências e aprendizagens essenciais: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizar, articular e integrar, que todos os alunos devem desenvolver, progressivamente, em todas as etapas de ensino.

No componente Língua Portuguesa, da área de Linguagens, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de

linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p.136).

O texto é o motor central, pois materializa a linguagem, tomada no contexto das práticas sociais. Por isso, as habilidades são adquiridas progressivamente, pois se expressam pela complexidade de novos gêneros discursivos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

A BNCC para o ensino fundamental e para o ensino médio está estruturada em três áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias), e cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do ensino fundamental, com a denominação campo da vida pública.

E ainda de acordo com a BNCC (2018)

As habilidades de leitura, adquiridas por meio desses campos, exigem processos mentais cognitivos que vão da recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas). (BRASIL,2018, p.75).

E o campo jornalístico-midiático, que faz interface com os demais campos de atuação, está caracterizado “pela circulação dos discursos/textos informativos e opinativos da mídia (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário”. (BRASIL, 2018. p. 489).

Contudo, as habilidades a serem desenvolvidas nesse campo extrapolam a leitura e a produção de textos do gênero jornalístico, e incluem as práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar, curar, entre outras, utilizadas nos meios digitais. Os estudantes adquirem condições para diferenciar opinião de informação, liberdade de expressão de discurso de ódio, para analisar fenômenos das *fake news* e de pós-verdade, para comparar diferentes enfoques sobre um mesmo assunto e ainda para reconhecer o papel da mídia e a sua impossibilidade de neutralidade discursiva.

Algumas habilidades específicas para a leitura e produção de textos dos gêneros discursivos de divulgação científica também são estabelecidas pela BNCC, como as habilidades (EF69LP29), a (EF69LP35) e a (EF89LP28), que de modo resumido tratam do planejamento, produção e divulgação de textos multimidiáticos e multissemióticos sobre ciência. E nas orientações para os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, tais habilidades aparecem no

eixo estruturante “Investigação científica”, como (EMIFCG01), (EMIFCG02) e (EMIFCG03), que compreendem desde a identificação e seleção de dados, inclusive com apoio de tecnologias digitais, até a utilização de evidências científicas para posicionamentos éticos e argumentativos, com proposição de soluções para problemas diversos.

Por meio do campo jornalístico-midiático pretende-se ainda despertar o interesse dos adolescentes e jovens pelos fatos que ocorrem em suas comunidades e no mundo, para que a escola também seja lugar da produção de um jornalismo participativo e independente. Vale ressaltar que, desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já recomendavam seis temas transversais para a formação dos jovens estudantes. Em 2017/2018, a BNCC determinou a utilização do termo “temas transversais contemporâneos”, que se ampliaram para 15 temas, incluindo ciência e tecnologia na formação básica.

O jornalismo midiático é um campo que se compromete com o ensino da Língua Portuguesa para:

Alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498).

Na experiência do orientador pedagógico, Robson Peixoto Barbosa, da escola municipal Maria Pavanatti Fávora, de Campinas, a participação ativa dos estudantes no processo de produção contribui fundamentalmente para sua formação integral: “quando o aluno assume o papel de produtor, torna-se um leitor mais crítico e ético”. (Informação verbal).¹

Sob esse ponto de vista, entendemos que o jornalismo midiático encontrou na BNCC a legitimação definitiva para sua interface com a educação, não somente para continuar entrando nas salas de aula, mas servindo como importante campo de atuação para a plena alfabetização e letramento, inclusive o letramento científico.

2.5 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi idealizada na década de 60, pelo sociólogo e doutor em psicologia social, Serge Moscovici, que investigou a problemática de como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo homem comum (leigo). Moscovici ampliou o termo “representação coletiva”, da perspectiva sociológica de

¹ Fala do professor Robson Peixoto Barbosa durante o Ciclo de Debates BNCC- campo jornalístico-midiático, Unicamp, nov. 2018.

Émile Durkheim, para a perspectiva da Psicologia Social, que de forma bem resumida, significa “o estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, ou seja, de como elas transformam ideias em prática”. (MOSCOVICI, 1990, p. 169).

Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como um indivíduo social, polifônico, multifacetado, que interage e se comunica em diferentes instâncias sociais, e é afetado por “condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. (MOSCOVICI, 2005, p. 35 *apud* BERTONI e GALINKIN, 2017, p.102).

Para Moscovici, as representações sociais que temos do mundo são como heranças transmitidas, impostas sobre nós, resultantes de elaborações de gerações sucessivas, e que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Carregam o elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2007, p. 37).

Ademais, esse ser social, que inevitavelmente prescinde de interagir e de se comunicar, tem a necessidade de tornar familiar o que não lhe é familiar, por meio da categorização, classificação e nomeação, para tornar concreta as novas informações que recebe, seja pela ciência (reificação) ou pelo senso comum (consenso). Para essa conformação, segundo a TRS ocorrem dois processos: o de ancoragem e o de objetivação.

A ancoragem é o processo através do qual o indivíduo integra o que é estranho, sejam ideias, sejam acontecimentos, relações, objetos, etc., a um sistema de pensamento social preexistente, cujas antigas representações acolhem as novas, levando o não familiar a se tornar familiar. (FARR, 2009, *apud* Rocha, 2017, p.57).

Um exemplo clássico de ancoragem ocorreu quando o vírus HIV, causador da Aids, foi ancorado nas ideias de que era um vírus próprio de homens homossexuais, o que levou a ser denominado como a “peste gay”. A ancoragem rotula, classifica e, muitas vezes implica em juízo de valor.

O outro processo sociocognitivo de formação das RS é a objetivação, que “transforma as noções abstratas em algo concreto, visível, materializando-se a palavra” (Rocha, 2017, p.57). Na objetivação, as ideias tornam-se concretas, reais e nunca fundadas fora do contexto histórico, cultural e social em que são objetivadas. Um exemplo, é a ideia de Deus, que ao ser objetivada remete à imagem de pai.

Os processos de objetivação e ancoragem servem para nos familiarizar com o ‘novo’, primeiro colocando-o no nosso quadro de referência, onde pode ser comparado e interpretado, e depois reproduzindo-o e colocando-o sob controle. (MOSCOVICI, 1981, p. 192).

Essa aproximação com o que antes era estranho ao sujeito, e agora passa a pertencer ao que é convencionado pelo grupo, o senso comum, contribui para “fortalecer a identidade grupal”, na avaliação de Rocha (2017).

Nesse processo, como afirma Moscovici, um dos fenômenos mais marcantes do nosso tempo é a “união da linguagem e da representação”. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação duma estrutura anterior. E como na era moderna o conhecimento é legitimado e comunicado coletivamente e não mais de forma autocrática e teocrática, como ocorria na era pré-moderna (feudal), a comunicação tem papel fundamental, pois ajuda a destacar essa heterogeneidade dos conflitos que partem da “tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos direitos do homem e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade”. (MOSCOVICI, 2007).

Por isso, Wagner (2009) salienta que o conceito de representação social é:

Multifacetado, já que a representação social pode ser concebida como um processo que envolve comunicação e discurso, através do qual significados e objetos são construídos e elaborados, e que, por outro lado, envolve o conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, nas quais as representações sociais são (...) operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre pessoas em grupos ou sociedades. (WAGNER, 2009, p. 149 *apud* ROCHA, 2017, p. 56).

Assim, pela TRS compreende-se que o sujeito é autor, autônomo e criativo na constituição das representações, cujos elementos estruturantes são sempre referenciados pela cultura comum e linguagem do grupo social ao qual ele pertence.

Parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62 *apud* CARNEIRO, 2014, p. 85).

Nessa construção, não há separação entre o que é interno e o universo do sujeito e, portanto, ele não apenas reproduz um objeto, mas o reconstrói com as marcas de suas próprias representações, explicitando também a sua ideologia.

É pacífico que as representações sociais devem sempre ser remetidas ao contexto de produção; como psicólogos sociais, o contexto é importante, porque sem ele não é possível compreender as construções dele originadas, uma vez que a atividade de

reinterpretação que nasce do processo de elaboração das representações no espaço de interação apresenta-se como principal objeto de estudo dos psicólogos sociais. (SPINK, 1995 *apud* ROCHA, 1017, p. 60).

E é sob a luz dessa perspectiva teórica que analisaremos as representações que os professores de Língua Portuguesa fazem de ciência e divulgação científica.

2.6 Teoria Semiolinguística e a Análise do Discurso

Na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, compreendemos que o conhecimento é sempre produzido por meio da interação e comunicação, e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. Nessa perspectiva, a Teoria Semiolinguística, proposta por Patrick Charaudeau (1983, 1992, 2008), como arcabouço metodológico da Análise do Discurso, ajuda-nos a melhor compreender a expressão das ideias desses sujeitos sociais, de forma textualizada, por meio de diferentes cenas languageiras.

Também para o linguista francês, o sujeito é um ser polifônico, multifacetado, que atua em diferentes contextos em sua vivência social, concreta, em que a linguagem também está em movimento e se manifesta por meio dos gêneros discursivos, verbais ou não verbais. “Trata-se de resgatar o cotidiano da linguagem traduzindo seus modos de funcionamento em termos de prática social de sujeitos históricos”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 178).

Até a proposta de Charaudeau, as teorias da análise do discurso correspondiam, segundo Paveau e Sarfati (2006, p.202 *apud* Xavier, 2011, p.9) “ao estudo das trocas verbais orais ou escritas, cujo postulado é que “todo discurso é fundamentalmente interativo”.

Ademais, segundo Lysardo-Dias (2010), a ideologia era a questão central do discurso, e considerava-se que todo texto mascarava o real, com vistas à manipulação.

As teorias do discurso emergiam sob a égide de uma preocupação de cunho político com os alcances da linguagem em termos de poder, em uma época em que o marxismo indicava a supremacia da estruturação econômica na organização social. (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 163).

Mas Charaudeau, sem desprezar os interesses dos grupos no funcionamento da linguagem, deslocou a centralidade na ideologia para as crenças e valores, que também envolvem toda atividade humana. E ele ainda enfatizou que em todo e qualquer evento comunicativo também há o ineditismo e o grau de imprevisibilidade e a subjetividade dos que interagem.

Tanto que Charaudeau trata o ato comunicativo como “contrato”, que sinaliza um jogo comunicativo, regido por exterioridade, em que os sujeitos transitam entre normas e convenções

sociais (instância situacional, o espaço do fazer psicossocial) e o espaço da individualidade (a instância discursiva, do dinamismo das interações verbais).

Lysardo-Dias (2010), em seu artigo sobre as contribuições de Charaudeau para a Análise do Discurso (AD) no Brasil, aponta a seguinte questão sobre a identidade dos sujeitos que participam de uma interação linguageira: “a identidade é construída na relação com o outro, porque é através da ação que o sujeito se constitui; os interlocutores são sujeitos que participam da construção dos sentidos na e pela interação verbal”. (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 173).

Também como observam Pauliukonis *et tal* (2019), Charaudeau propõe o texto como resultado de uma *mise-en-scène* (performance) da linguagem, ou ainda como lugar do discurso, que é produzido por sujeitos em situação de interação social, e que determinam as condições de produção e de compreensão dos diversos atos de comunicação. Esses atos, por sua vez, são regidos por contratos específicos, ou seja, por regras que regem a interação, para que os sujeitos reconheçam suas posições sociais no ato de linguagem (ato comunicacional, onde um EU fala a um TU), e também identifiquem a finalidade (ato situacional) e as circunstâncias que determinam tal ato (ato discursivo).

Portanto, pela Teoria Semiolinguística, podemos entender que o ato de linguagem é dinâmico como a própria vida e, dependendo da intencionalidade dos sujeitos na enunciação, os discursos se organizam em quatro grandes modos, a saber: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo.

2.7 O modo enunciativo de organização do discurso

O próprio Charaudeau (2008, p. 140) explica que a materialidade linguística é dada como resultado de uma operação discursiva estratégica e, de outro, a construção dos sentidos é um processo que não se dá no nível do enunciado, mas sim no nível da enunciação.

Enunciar refere ao fenômeno que consiste em organizar as categorias da língua, ordenando-as de forma a que deem conta da posição que o sujeito falante ocupa em relação ao interlocutor, em relação ao que ele mesmo diz e em relação ao que o outro diz”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 82).

E, por isso, Charaudeau (2008) afirma que o modo de organização enunciativo não deve ser confundido com a Situação de Comunicação (que trata dos parceiros do ato de linguagem), nem com a Modalização, que reúne os procedimentos “estritamente linguísticos” do ato de linguagem e que permitem desvendar o ponto de vista do locutor (categoria de língua). Segundo ele, o modo enunciativo, embora seja intimamente ligado à Modalização, é uma categoria de

discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação.

Portanto, esse modo perpassa todos os outros três modos de organização do discurso, porque indica a posição e a maneira pela qual o sujeito se posiciona na *mise-en-scène*. Assim, esse comportamento, ou posição do locutor em seu ato de fala, permite a distinção de três funções do modo enunciativo: (i) elocutiva (revela o ponto de vista do locutor); (ii) alocutiva (revela a relação de influência entre locutor e interlocutor) e (iii) delocutiva (locutor apresenta um ponto de vista externo e comporta-se como uma testemunha da forma como os dizeres sobre o mundo se impõem a ele).

Na função elocutiva, o sujeito falante revela seu ponto de vista sobre o mundo, que se manifesta na maneira pela qual ele tem conhecimento de um propósito, qual avaliação ou julgamento ele faz do mesmo, qual motivação o leva a realizar o conteúdo do propósito, até que ponto ele adere a esse propósito e de qual tipo é a sua decisão em relação ao ato enunciado.

Quando o locutor age sobre o interlocutor para fazer-fazer, fazer-dizer, ocupando uma posição de superioridade ou de inferioridade, tem-se a função alocutiva, que utiliza da injunção e da interpelação, ou da interrogação e da petição, respectivamente, para marcar a relação do locutor com o interlocutor.

Na função delocutiva, o sujeito falante encena um apagamento no ato de linguagem e não implica o interlocutor. Agindo dessa forma, ele testemunha a maneira pela qual os discursos provenientes de um terceiro se impõem a ele. Em outros termos, o sujeito expõe um ponto de vista externo, por meio de evidências, probabilidades e relato do que o outro diz.

No quadro abaixo, é possível visualizar como Charaudeau organizou os procedimentos da construção enunciativa:

Quadro 2 - Procedimentos da construção enunciativa

Comportamentos enunciativos	Especificações enunciativas	Categorias de língua
-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p style="text-align: center;">Relação de influência</p> <p style="text-align: center;">(relação do locutor ao interlocutor)</p>	<p style="text-align: center;">Relação de força</p> <p style="text-align: center;">(locutor/interlocutor)</p> <p style="text-align: center;">+ -</p>	<p>Interpelação</p> <p>Injunção</p> <p>Autorização</p> <p>Aviso</p> <p>Julgamento</p> <p>Sugestão</p> <p>Proposta</p>
<p>ALOCUTIVO</p>	<p style="text-align: center;">Relação de pedido</p> <p style="text-align: center;">(locutor/interlocutor)</p>	<p>Interrogação</p> <p>Petição</p>

<p>Ponto de vista sobre o mundo</p> <p>(relação do locutor consigo mesmo)</p> <p>ELOCUTIVO</p>	<p>Modo de saber</p> <p>-----</p>	<p>Constatação</p> <p>Saber/ignorância</p> <p>-----</p>
	<p>Avaliação</p> <p>-----</p>	<p>Opinião</p> <p>Apreciação</p> <p>-----</p>
	<p>Motivação</p> <p>-----</p>	<p>Obrigação</p> <p>Possibilidade</p> <p>Querer</p> <p>-----</p>
	<p>Engajamento</p> <p>-----</p>	<p>Promessa</p> <p>Aceitação/recusa</p> <p>Acordo/desacordo</p> <p>Declaração</p> <p>-----</p>
<p>DELOCUTIVO</p> <p>Apagamento do ponto de vista</p> <p>(relação do locutor com um terceiro)</p>	<p>Como o mundo se impõe</p> <p>-----</p> <p>Como o outro fala</p>	<p>Asserção</p> <p>-----</p> <p>Discurso relatado</p>

Fonte: Charaudeau, 2008

E como afirma Charaudeau (1992, p.57 *apud* Xavier, 2011, p.27), no modo enunciativo podemos observar marcas linguístico-discursivas formais explícitas, por meio de: verbos (acho que, tenho que, duvido que); advérbios e locuções adverbiais (verdadeiramente, sem dúvida) adjetivos em construções pessoais (é lindo, é espantoso) ou impessoais (é duvidoso que, é surpreendente que); nomes nas construções perifrásticas (fazer uma declaração, dar uma

ordem); marcas nas frases (entonação, pontuação, ou forma interrogativa ou imperativa). E também pela organização particular do contexto, vinculada à situação de comunicação (que pode não ser expressa por nenhuma marca linguística).

E assim, conclui Lysardo–Dias sobre a Teoria Semi linguística:

Ela orienta a análise das práticas de linguagem para o domínio comunicacional dos usos efetivos da linguagem, o que amplia o entendimento do teor social das interações verbais. Ao agregar essa ênfase comunicacional aos estudos sobre o discurso, a proposta de Charaudeau surge como um modo de pensar a linguagem como forma de ação sócio-interlocutiva e revela o comprometimento ético e político de considerar a vivência das relações sociais em diferentes contextos da Sociedade. (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 176)

Vale registrar que, neste estudo, mesmo reconhecendo a importância dos modos descritivo, narrativo e argumentativo na organização dos discursos sociais, não teceremos aprofundamentos sobre eles, uma vez que faremos uso de algumas categorias analíticas do modo enunciativo proposto pela Teoria Semi linguística, a qual, em conjunto com outras correntes, sustenta teoricamente a análise dos dados coletados na pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa e sujeitos participantes

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e se propôs a realizar uma análise interpretativa das respostas de 17 professores de Língua Portuguesa, coletadas por meio de um questionário on-line. O referencial teórico que embasa as análises são as Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici e a Teoria Semiolinguística – Análise do Discurso (AD), de Patrick Charaudeau, no contexto em que a Base Nacional Comum Curricular propõe o campo jornalístico-midiático para o ensino de Linguagens.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de três turmas (2021 e 2022) do curso Especialização em Língua Portuguesa – Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (Proleitura), ofertado na modalidade a distância, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Vale pontuar que o Proleitura é direcionado a professores da educação básica em atuação, mas aberto a outros profissionais com interesse na área. O objetivo do curso é qualificar professores para o aprimoramento da competência em leitura e produção de textos, tendo em vista as novas modalidades e realidades dos textos na contemporaneidade, especialmente nos meios digitais.

A opção pela coleta de dados junto aos colegas cursistas foi providente e se justifica pelo perfil profissional desses sujeitos, cuja prática possibilita as representações sociais que se configuram como objeto deste estudo. Além disso, a modalidade a distância promove o encontro de profissionais de diferentes regiões brasileiras, a exemplo da turma 1/2022, com alunos de 14 diferentes estados, conforme levantamento realizado pela secretaria do Proleitura.

Imagem 1- slide apresentado na aula inaugural do Proleitura



Fonte: Secretaria do Proleitura, 2021

3.2 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, elaboramos um questionário on-line, na plataforma Google Forms, que permite salvar e armazenar automaticamente as respostas. O questionário foi enviado do e-mail do Colegiado do Proleitura ao e-mail pessoal dos cursistas.

Organizado em duas partes, esse instrumento teve o objetivo de coletar dados sobre o perfil dos cursistas, como a idade, o tempo que se passou entre a graduação e a pós-graduação, a instituição de ensino que cursaram, o tempo de prática ou não em sala de aula, a (as) rede (s) de ensino que atuavam.

Mas descrever um pouco o perfil dos sujeitos, como afirma Moscovici (1978, p.76-77 apud Carneiro, 2014, p. 101), não é suficiente para perceber as representações que eles produzem. Portanto, “é mais instrutivo saber por que se produzem”. Assim, na segunda parte do questionário, buscamos conhecer as representações que esses sujeitos, do seu lugar de especialistas de ensino de leitura e produção de texto, fazem de ciência e de divulgação científica.

As perguntas dessa segunda parte nos deram informações sobre a trajetória desses sujeitos e das representações que faziam do processo de divulgação da ciência, incluindo os atores e as mídias que consideravam mais influentes na divulgação científica junto aos jovens; o quanto conheciam sobre o campo jornalístico-midiático proposto pela BNCC; a frequência com que utilizam/utilizariam gêneros textuais discursivos (notícia, reportagem, crônica, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, entre outros) para ensinar estratégias linguístico-discursivas

e semióticas aos seus alunos, e quais são os principais desafios que encontram como mediadores da formação de leitores e produtores de textos nas escolas de educação básica.

3.3 Etapas do processo de análise dos dados

Como o questionário foi estruturado em questões abertas e fechadas, a partir da primeira análise das respostas, optamos pela formulação de gráficos para facilitar a visualização dos dados quantitativos, correspondentes às questões fechadas. Os dados qualitativos, correspondentes às questões abertas (1, 2 e 7), foram categorizados em grupos G1, G2, G3, assim por diante. O número de categorias por pergunta foi definido após a identificação de marcas linguísticas semelhantes e que se repetiam nas respostas.

Para as respostas da primeira pergunta, “Para você, especialista em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, o que é ciência?” foram definidos quatro grupos de respostas: G1 - Ciência é conhecimento; G2 - Ciência é método/sistema para buscar conhecimento; G3 - Ciência é método/sistema para produzir conhecimento; G4 – Ciência e Sociedade/melhoria da qualidade de vida.

As respostas à questão número 2 foram organizadas em três categorias. A pergunta foi:

“Divulgação científica é um processo educativo/comunicativo que tem o objetivo de tornar o conhecimento sobre ciência, tecnologia e inovação mais acessível aos públicos não cientistas. Na sua percepção, o professor de Língua Portuguesa da educação básica tem lugar ativo nesse processo? Justifique”.

As respostas afirmativas (Sim) ficaram na categoria G1; as respostas negativas (Não) na categoria G2; e as respostas “É possível” na categoria G3, acompanhadas de suas respectivas justificativas.

E, por fim, a questão número 7: “A aquisição das habilidades, próprias e transversais, do campo jornalístico-midiático na educação básica, não pressupõe formar jornalistas, mas fomentar bons perguntadores, que sejam capazes de se posicionar de forma crítica, ética e respeitosa frente às diferentes opiniões e aos fatos sociais, tanto na leitura quanto na produção de textos. Para você, quais são os maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa como mediador e motivador desse processo? ”.

Tendo em vista que não são poucos os desafios encontrados pelos professores nas suas práticas em sala de aula, nessa questão, algumas respostas foram totalmente classificadas em uma única categoria, enquanto outras tiveram que ser divididas e se classificaram em mais de uma categoria, como por exemplo: “os maiores desafios são os materiais didáticos e o

cronograma escolar”. Essa resposta foi dividida entre as categorias G1- currículo/carga horária/ avaliações, e G2 – material didático, tecnologias.

Ainda para essa pergunta foram criadas mais quatro categorias: G3-aluno desinteressado; G4-comprometimento do professor; G5-volume de informações/fake news/pós-verdade; G6-polarização da sociedade/educação desacreditada.

Outra característica, que logo foi identificada, diz respeito ao fato de todos os respondentes do questionário serem graduados em Letras ou Pedagogia, mas três responderam “não atuo em sala de aula”. Sendo assim, e para resguardar a identidade dos respondentes, identificamos esses três professores como PNA (professor não atuante), e os demais 14 que atuam em sala de aula como PA (professor atuante).

A separação nesses dois grupos tornou possível uma análise entre sujeitos que se encontram em contextos diferentes. Como afirma Alves-Mazotti (1994, p.70),

[...] As conotações sociais do pensamento não se devem tanto a sua distribuição entre muitos indivíduos e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que outros também pensam da mesma forma. (Apud Carneiro, 2014, p. 99).

Na perspectiva da TRS, o contexto em que se encontra o sujeito faz parte da sua própria constituição e do grupo ao qual ele pertence, o que justifica conhecer a representação de cada um dos grupos.

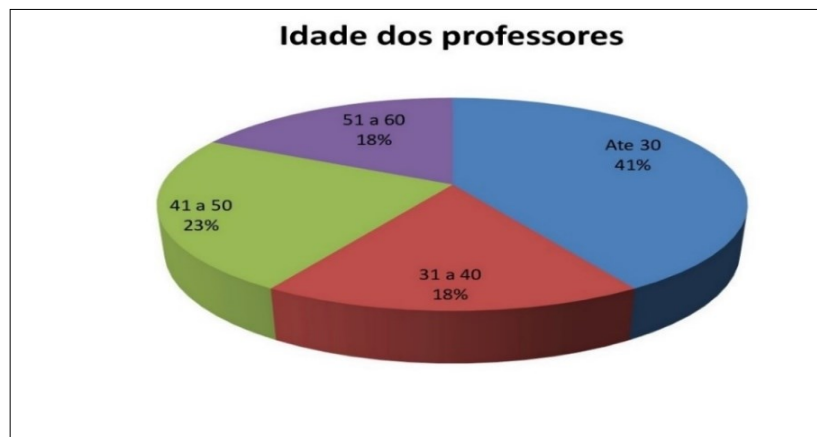
Após a formulação dos gráficos e a categorização das respostas, passamos à segunda parte da análise dos dados, sempre embasados pelas TRS e AD, conforme o próximo capítulo.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Dos 17 professores que responderam ao questionário, a maioria é jovem, de até 30 anos de idade; três têm entre 31 e 40 anos; quatro entre 41 e 50 anos; três tem idade entre 51 a 60 anos.

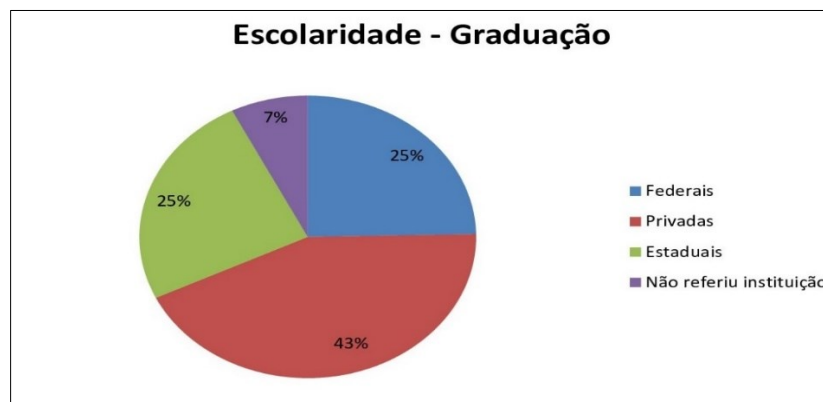
Gráfico 1: Faixa etária dos professores



Fonte: elaborado pela autora, 2023

A pós-graduação desses profissionais foi realizada, em grande parte, no máximo, dez anos após a conclusão da graduação, sendo que 43% deles graduaram-se em instituições privadas e 50% em institutos federais e estaduais.

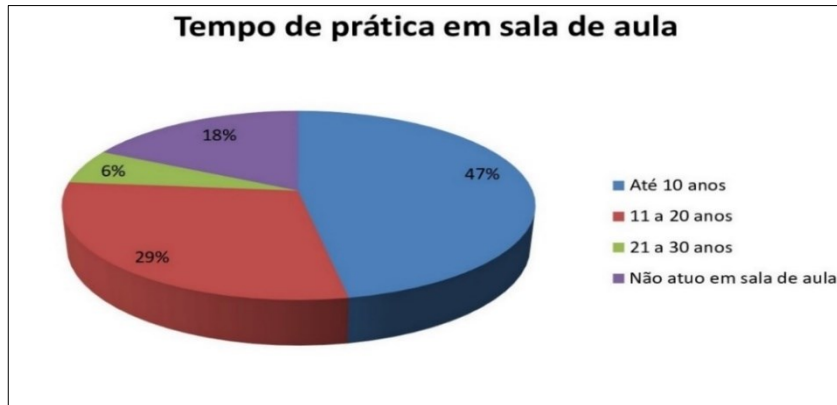
Gráfico 2: Instituições cursadas



Fonte: elaborado pela autora, 2023

Quatro professores graduaram-se há mais tempo, em 1998, 1999, 2008 e 2013 e, quando cursaram o Proletura, em 2021, ou 2022, já possuíam duas e até três especializações, sendo que um deles já havia concluído também o mestrado.

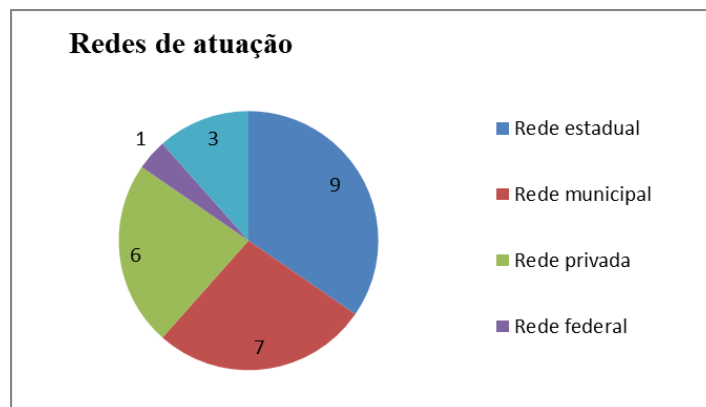
Gráfico 3: Tempo de prática



Fonte: elaborado pela autora, 2023

Como a maioria dos professores é de jovens até 30 anos, o tempo de prática também vai até dez anos. Cinco professores têm entre 11 e 20 anos, e apenas um professor tem entre 21 e 30 anos de prática. Outros três responderam não atuar em sala de aula. Esses foram identificados na segunda parte da análise dos dados, como grupo PNA, para uma análise comparativa de suas representações em relação aos professores que atuam PA.

Gráfico 4: Redes de atuação



Fonte: elaborado pela autora, 2023

As redes de ensino que mais contam com a atuação dos professores são as redes estaduais (com nove professores) e as municipais (sete professores). Aqui é interessante observar que a atuação em dois cargos ocorre quando o professor atua, pelo menos, em uma

rede pública. A rede federal conta com um professor e a privada com seis professores. Os outros três professores não atuam em sala de aula.

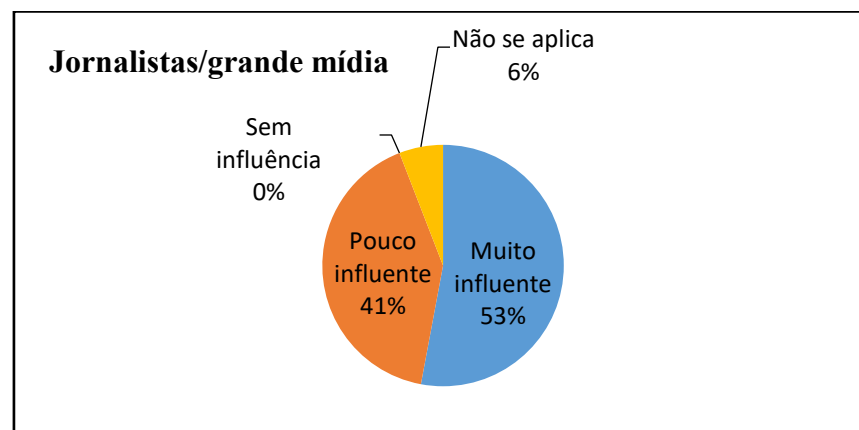
4.2 Representações sociais de ciência e divulgação científica e seus reflexos na prática

Para uma melhor análise da segunda parte do questionário, que trata das representações que os professores fazem de ciência e de divulgação da ciência e de como essas representações influenciam em sua prática em sala de aula, as questões abertas (1, 2 e 7) foram organizadas por categorias ou grupos de respostas, conforme as marcas linguísticas provenientes do modo enunciativo da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, que se repetiram para cada uma das questões. Para as questões fechadas produzimos gráficos e tabelas.

Primeiramente, apresentaremos as análises das questões fechadas e, logo depois, das questões abertas (1, 2 e 7).

Assim, na questão fechada de número 3, os professores classificaram diferentes sujeitos quanto à influência na divulgação da ciência junto aos jovens, como: muito influentes, pouco influentes, sem influência ou não se aplica. Para mais da metade dos professores (53%) os jornalistas/grande mídia são muito influentes na divulgação científica

Gráfico 5: Influência de jornalistas/grande mídia

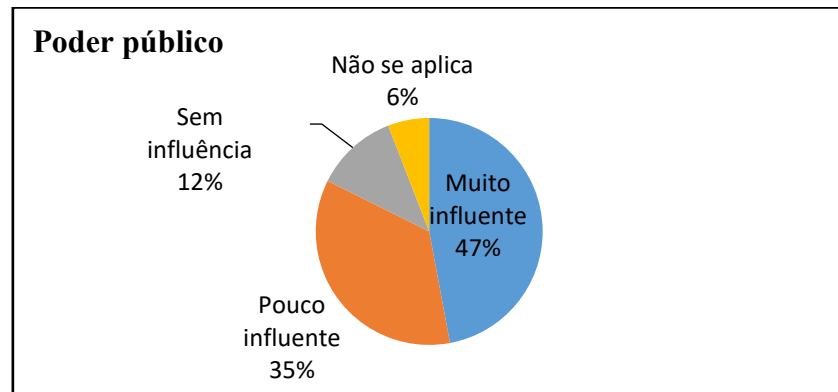


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Essa representação da função social da mídia vem ao encontro da percepção que o público jovem faz de ciência e tecnologia, sendo a mídia, especialmente a televisão e a internet, os principais meios de divulgação científica para o público jovem.

Quanto ao poder público (governos, universidades, institutos de pesquisa), 47% dos entrevistados consideraram esse grupo muito influente. Esse resultado, segundo marcas implícitas no discurso, pode revelar tanto a representação social que esses professores fazem da responsabilidade dos governos na divulgação científica, quanto sinalizar a expectativa que têm em relação a esse grupo, ao qual eles mesmos pertencem, na condição de professores da rede pública brasileira de ensino.

Gráfico 6: Influência do poder público (governos, universidades, institutos de pesquisa)

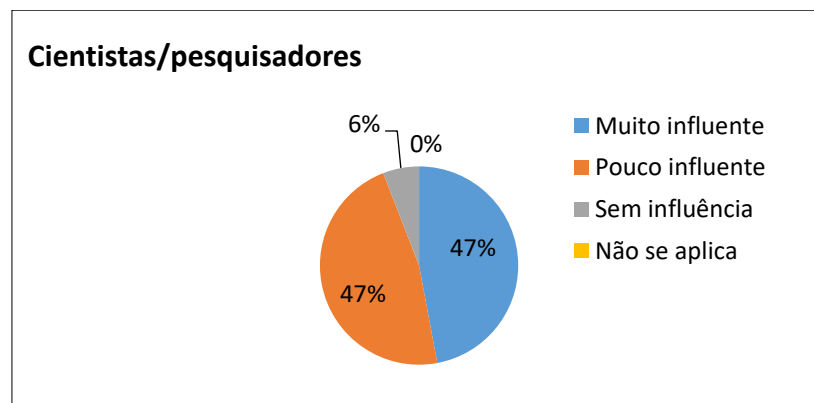


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Ainda podemos inferir, pelo Gráfico 6, que a representação dos professores sobre ciência, é de que ela está no “Olimpo das universidades”, distante dos públicos não cientistas, dependendo de um “descendente de Prometeu” para trazê-la para os leigos.

No gráfico seguinte, os entrevistados empataram suas opiniões sobre a participação dos cientistas/pesquisadores no processo.

Gráfico 7: Influência dos cientistas/pesquisadores

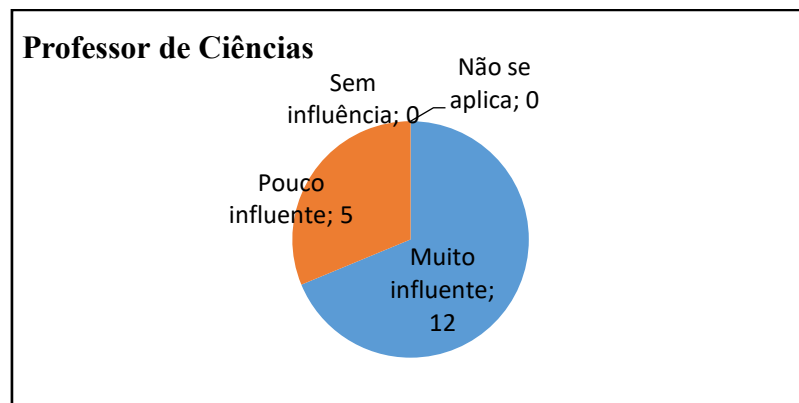


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Os dados presentes no gráfico 07 mostram-se relevantes, pois sob a ótica da TRS podemos inferir algumas possibilidades das respostas como: os professores de Língua Portuguesa ainda não têm uma imagem definida do papel do cientista na divulgação da ciência; o cientista/pesquisador ainda é um sujeito caricaturado como aquele que está distante, no Olimpo do conhecimento; o cientista/pesquisador não tem a função de divulgar a ciência que produz; ou ainda, que o próprio professor de Língua Portuguesa não se considera um cientista/pesquisador.

No gráfico a seguir, ocorre o oposto da situação: não há dúvida entre os entrevistados sobre a importância dos professores de Ciências no processo de divulgação científica. Dos 17 entrevistados, 12 consideram os colegas muito influentes, e apenas cinco afirmaram que os professores de Ciências são pouco influentes. Esse resultado remete a uma representação social de ciência como disciplina curricular e que, dentro da escola, cabe ao professor de Ciências a divulgação científica junto aos jovens estudantes.

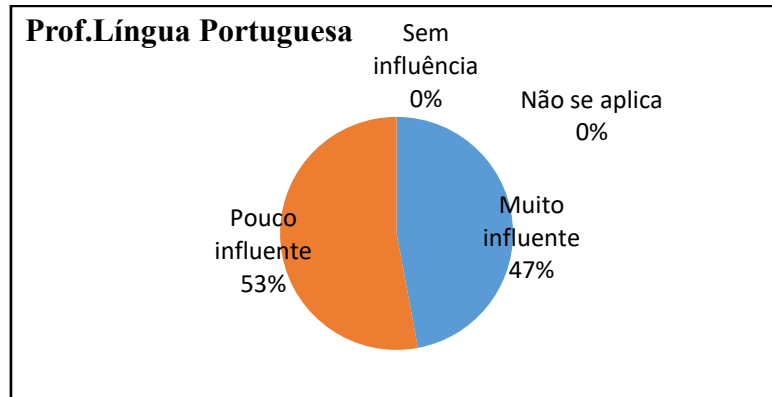
Gráfico 8: Influência dos professores de Ciências



Fonte: elaborado pela autora, 2023

No gráfico seguinte, podemos confirmar a expectativa criada sobre o professor de Ciências, quando os próprios professores de Língua Portuguesa se autodenominaram pouco influentes no processo de divulgação científica.

Gráfico 9: Influência dos professores de Língua Portuguesa

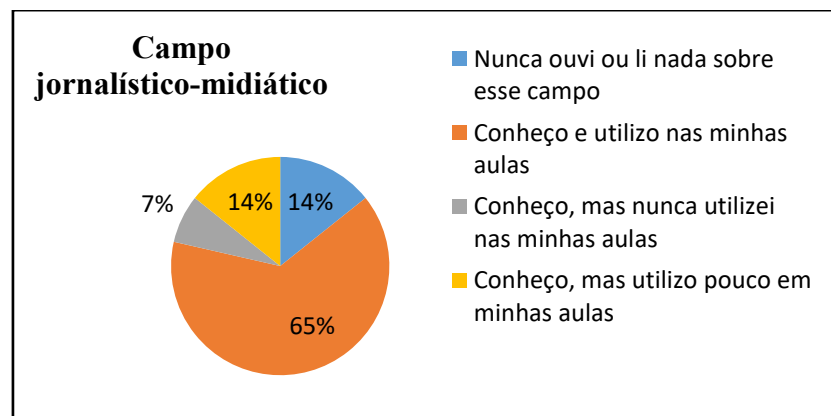


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Mais da metade (53%) dos professores de Língua Portuguesa se autotitulou como pouco influente. Esse dado complementa a análise que faremos mais à frente, sobre a pergunta central deste estudo, que indaga sobre a representação que o professor de Língua Portuguesa faz sobre a sua própria atuação na divulgação científica.

Ainda na análise dos componentes do processo de divulgação científica, os professores foram perguntados se conhecem o campo jornalístico-midiático proposto pela BNCC, e com qual frequência utilizam/utilizariam os gêneros textuais/discursivos para ensino de estratégias linguístico/discursivas e semióticas aos seus alunos.

Gráfico 10: Conhecimento da BNCC



Fonte: elaborado pela autora, 2023

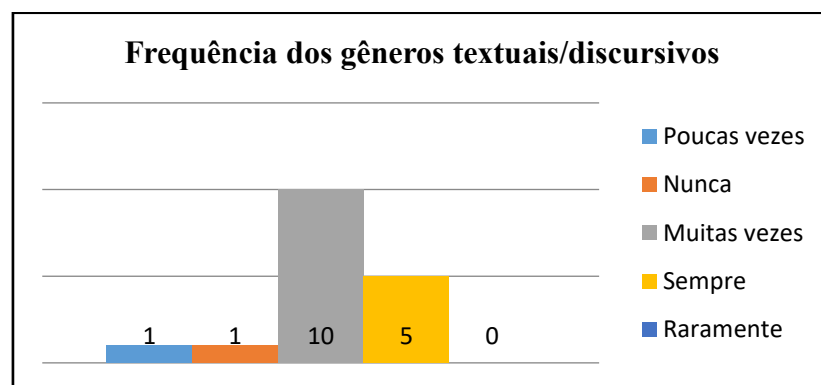
Conforme o gráfico acima, observamos que a grande maioria afirmou conhecer as orientações da BNCC sobre esse campo de atuação para aquisição de habilidades da área de Linguagens. Entre os 17 professores, 65% afirmaram conhecer e utilizar nas aulas. Entretanto, houve empate de 14%, entre os que nunca ouviram ou leram sobre esse campo e os que

conhecem, mas utilizam pouco. Outros 7% afirmaram conhecer o campo, mas nunca o utilizaram nas suas aulas.

Esses dados do Gráfico 10 revelam o quanto os professores (37%) não estão familiarizados com o texto da BNCC sobre o campo jornalístico-midiático. É interessante notar que, apesar de não conhecerem o campo, como está proposto na legislação, os gêneros textuais discursivos (notícia, reportagem, crônica, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, entre outros) próprios do campo, são utilizados para ensinar estratégias linguístico-discursivas e semióticas por quase a totalidade dos professores.

No gráfico seguinte, observamos que a diferença está entre os que utilizam os gêneros discursivos muitas vezes (10 dos 17 professores) e os que utilizam sempre (5 dos 17 professores). E apenas um professor, identificado como PNA (professor não atuante em sala de aula) afirmou que não utilizaria, e outro que utiliza/utilizaria o gênero poucas vezes.

Gráfico 11: Frequência de uso dos gêneros textuais discursivos



Fonte: elaborado pela autora, 2023

Assim, podemos notar que a representação social sobre o campo jornalístico-midiático, mesmo para os que afirmaram conhecê-lo, ainda depende de uma definição mais clara e precisa sobre o instrumental desse campo (que ultrapassa os gêneros discursivos e alcança habilidades dos meios digitais).

A seguir, apresentamos as análises das questões abertas 1, 2 e 7, que compuseram a segunda parte do questionário e cuja categorização foi definida conforme o quadro abaixo, de elaboração própria.

Quadro 3- Categorização dos dados qualitativos das questões abertas 1, 2 e 7

Questão 1: Para você, especialista em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, o que é ciência?					
G1 Ciência é conhecimento	G2 Ciência é método/sistema para buscar conhecimento	G3 Ciência é método/sistema para produzir conhecimento		G4 Ciência e sociedade/ qualidade de vida	
Questão 2: Divulgação científica é um processo educativo/comunicativo que tem o objetivo de tornar o conhecimento sobre ciência, tecnologia e inovação mais acessível aos públicos não cientistas. Na sua percepção, o professor de língua portuguesa da educação básica tem lugar ativo nesse processo? Justifique.					
G1 Sim		G2 Não		G3 É possível	
Questão 7: A aquisição das habilidades, próprias e transversais, do campo jornalístico midiático na educação básica, não pressupõe formar jornalistas, mas fomentar bons perguntadores, que sejam capazes de se posicionar de forma crítica, ética e respeitosa frente às diferentes opiniões e aos fatos sociais, tanto na leitura quanto na produção de textos. Para você, quais são os maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa como mediador e motivador desse processo?					
G1- currículo/carga horária/ avaliações	G2 Material didático/ tecnologia	G3 Aluno desinteressado	G4 Professor empenhado	G5 Volume de informação/ fake news/ pós-verdade	G6 Polarização/ Descrédito

Fonte: elaborado pela autora, 2023

4.2 Análise e discussão das questões abertas

Para a análise das representações do que é ciência, do lugar que o professor de Língua Portuguesa ocupa no processo de divulgação científica e dos desafios enfrentados para a formação de leitores e produtores de textos, podemos observar, na tabela seguinte, um resumo do quantitativo de respostas dos professores atuantes (PA) e dos professores não atuantes em sala de aula (PNA) a cada uma das questões.

Quadro 4: Questão 1 - Para você, especialista em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, o que é ciência?

G1 Ciência é conhecimento	G2 Ciência é método/sistema para buscar conhecimento	G3 Ciência é método/sistema para produzir conhecimento	G4 Ciência e sociedade/ qualidade de vida
4 PA	8PA	4PA	2 PNA
1 PNA			

Fonte: elaborado pela autora, 2023

No quadro 01, podemos observar que a representação social do que seja ciência, para a maioria dos PA, é o método científico de observação, análise, experimentação, comprovação de hipóteses (conforme termos em negrito).

PA: Uma forma, com **metodologia**, de analisar situações, casos, **fenômenos e fatos** sob uma **ótica racional** que possa ser **comprovada**.

Esse tipo de resposta também revela que ciência tem relação direta com o racional em busca de tornar familiar o que não é familiar no senso comum:

PA: Ciência é aquilo que **sistematiza** e aprofunda a **análise de uma informação**/de um dado que circula na sociedade, no **senso comum**.

PA: Conjunto de **conceitos e teorias** sobre algo desconhecido no **meio social**.

O uso dos verbos buscar, adquirir, aprofundar, confirmar, analisar, estudar, compreender e expandir, presentes em várias respostas para definir o que é ciência, também servem para indicar o sentido do discurso, pois, segundo a perspectiva semiolinguística de Charaudeau, na AD, “os interlocutores são sujeitos que participam da construção dos sentidos na e pela interação verbal” (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 173). Assim, podemos notar que a representação que os PA fazem de ciência ainda está associada com o modelo de comunicação de déficit, em que o conhecimento científico está no Olimpo do universo dos cientistas e será acessado pelos mortais leigos sob a condição de terem acesso ao método científico.

Além dos verbos indicados, também observamos a presença de substantivos e de locuções adverbiais no modo enunciativo do discurso, e a prevalência do comportamento delocutivo, a partir do qual os PA revelam o que está posto no senso comum: que a ciência é buscada ou produzida a partir de experimentos, análises, comprovação de hipóteses, explicação de fenômenos, fruto do trabalho de diferentes áreas.

PA: É o **conjunto de conhecimentos** produzidos por meio de **pesquisas, práticas e experimentos**, e que se divide em diferentes **áreas/campos de atuação e pesquisa**.

Quanto aos PNA, por unanimidade, eles afirmaram que ciência é o conhecimento produzido no interior da sociedade, ou é a ampliação dos saberes para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos. Vejamos, na sequência, algumas ocorrências que ilustram essas definições.

PNA: (...)Promover, **sem dúvida**, o conhecimento científico adequado às populações é **garantir um futuro melhor**. Portanto, a ciência está relacionada a produzir uma melhor **qualidade de vida**.

PNA: É buscar, a partir de referências envolvendo o conhecimento humano em determinadas áreas, a ampliação dos saberes visando **a melhoria da sociedade e da qualidade de vida de todos**. Dessa forma, obedecendo regras e métodos estabelecidos, a ciência pode ser considerada **via de acesso à emancipação** e/ou ao **domínio** por meio dos saberes, pois, nem sempre foi utilizada de modo ético.

É interessante notar que o discurso de quem está fora das salas de aula apresenta uma representação mais holística de ciência e da sua interdisciplinaridade, e enfoca a necessidade da ciência como bem social e da responsabilização dos atores sociais no seu processo de apropriação.

Nesses discursos, também é possível observar o comportamento elocutivo dos sujeitos da enunciação, revelado por marcas linguísticas, tais como o pronome possessivo, seguido por constatação e opinião pessoal.

PNA: A **meu ver**, **ciência** em se tratando de texto e leitura, é **produzir conhecimento**, levando em conta pressupostos da cidadania contemporânea, que começa **pela** interação do sujeito no seu âmbito particular (individual), social (a maneira como este interage com outros sujeitos), e, **sem dúvida**, como tal, age no contexto de vivência, evidenciando isso na escrita e leitura, que são objetos de estudos sob a ênfase da negociação de sentidos.

Além disso, nessa resposta, podemos destacar que apenas um dos PNA associou ciência com o próprio processo de ensino de leitura e de produção de textos, o que não ocorreu em nenhuma das demais respostas.

Portanto, a concepção de ciência para a maioria dos PA ainda parece estar associada a um conhecimento distante da maioria dos leigos e que, de fato, a ciência depende de um mediador, seja o próprio método científico ou a comunidade científica. E ainda que, em nenhum momento, o próprio ensino da Língua Portuguesa se configurou como conhecimento científico.

No quadro a seguir, que trata da questão central deste estudo, sobre o lugar que o professor de Língua Portuguesa ocupa na interface entre o ensino da língua e a divulgação da ciência, observamos que a maioria dos PA e a totalidade dos PNA está ciente de seu protagonismo nesse processo.

Quadro 5: Questão 2 – O professor de Língua Portuguesa tem lugar ativo na divulgação científica?

G1 Sim	G2 Não	G3 É possível
8 PA	4 PA	5 PA

2 PNA

1 PNA

Fonte: elaborado pela autora, 2023

No Quadro 2 acima, observamos que entre os 14 PA, oito responderam afirmativamente que o professor de Língua Portuguesa ocupa um lugar ativo no processo de divulgação científica, e os outros cinco disseram que é possível a ocupação desse lugar. Os três PNA também comungam da mesma opinião.

PA: Sim, **porque é papel do professor** da educação básica **levar para** o ambiente de sala de aula gêneros textuais que são de circulação científica, como ensaios, artigos, para que o estudante tenha o mínimo contato com o gênero de modo a se familiarizar com ele e iniciar o processo de letramento científico.

PNA: Sim. **O professor, enquanto mediador do conhecimento, pode e deve** utilizar de mecanismos que desperte o senso crítico dos alunos relacionado à ciência e tecnologia.

É interessante observar que nessa questão apenas dois professores, um PA e um PNA lançaram mão do comportamento elocutivo proposto pela teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, expresso por categorias da língua, tais como pronome possessivo e verbo em primeira pessoa “pela minha experiência”, “que conheço”. Todos os demais mantiveram o uso do modo delocutivo da enunciação, referindo-se ao professor de Língua Portuguesa por meio da terceira pessoa do singular, ou com substantivos que o identificam como professor, docente, educador, mediador, especialista da área de linguagem.

Também podemos observar, ainda pelas categorias da língua, marcas explícitas do comportamento delocutivo, quando os PA utilizam determinadas especificações enunciativas, conforme a organização que Charaudeau propõe para o modo enunciativo de organização do discurso. Dessa forma, enquanto professores atuantes, tais sujeitos procuram apontar e determinar o papel que deve ser ocupado pelo professor de Língua Portuguesa no processo de divulgação científica. Expressões como: “**é papel do professor** da educação básica **levar para** o ambiente de sala de aula (...)” e “o professor, enquanto mediador do conhecimento, **pode e deve** utilizar de mecanismos (...)” sinalizam a ocorrência do comportamento delocutivo na modalidade de “obrigação”. As formas linguísticas utilizadas evidenciam asserções ilocucionárias de obrigatoriedade, sinalizando um fazer utilitário por parte dos professores na mediação dos conhecimentos científicos.

Quando analisamos essas respostas, ainda pela ótica da AD e da TRS, notamos que os sujeitos entrevistados manifestam o conhecimento que têm sobre seu próprio lugar na interface entre o ensino de Língua Portuguesa e a divulgação científica, e qual a sua motivação para esse

propósito, sinalizando até que ponto ele adere a esse propósito e de qual tipo é a sua decisão em relação ao ato enunciado. Os exemplos a seguir ilustram essa questão.

PA: **Sim, porque** os gêneros da divulgação científica fazem parte do escopo de trabalho.

PNA: **Sim, pois ele**, como um especialista da área da linguagem, tem a função de tornar acessível aos alunos os conhecimentos produzidos dentro da academia.

Nesses exemplos, pela TRS, observamos que há uma consciência comum de que é papel do professor de Língua Portuguesa e que já faz parte do seu trabalho o tema de ciência por meio dos gêneros discursivos.

Da mesma forma, nas respostas que tratam da possibilidade de o professor atuar como protagonista nessa interface, o comportamento delocutivo prevalece, conforme atestam os exemplos a seguir.

PA: O professor de Língua Portuguesa **deve ter um papel ativo** nesse processo, **por meio de** ferramentas digitais e do trabalho com os novos gêneros que vêm surgindo por causa do avanço da internet.

PA: O professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico **pode ter papel ativo** nesse processo **a partir do momento** que estimula o pensamento científico em sala de aula. Um dos principais desafios envolve, por exemplo, a quebra do paradigma de que somente a área de ciências produz conhecimento científico.

PNA: Com uma gama variada de textos produzidos na internet e cada vez mais emergentes, **é possível sim os professores da educação básica** desfrutarem desse privilégio ainda com mais peso até **porque material de leitura** e novos meios de escrita em ambientes cada vez mais dinâmicos aparecem diariamente. Novos gêneros e mídias surgem com o advento da internet. Há certamente muito material para pesquisa nas escolas. Os alunos trazem isso na sua bagagem e levam para a escola.

A partir dos três exemplos apresentados, observa-se o comportamento delocutivo dos sujeitos professores atuantes. No primeiro desses exemplos, as formas linguísticas utilizadas sinalizam uma modalidade que caminha no terreno da obrigação, sobretudo por meio da forma verbal composta “deve ter”, presente no exemplo: “O professor de Língua Portuguesa **deve ter** um papel ativo nesse processo (...).”

Na sequência, os outros dois exemplos ilustram um comportamento delocutivo caracterizado pela possibilidade, uma vez que os professores atuantes fizeram uso de marcas linguísticas que sinalizam para a possibilidade “O professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico **pode ter papel ativo** nesse processo (...)” e, ainda, “Com uma gama variada de textos produzidos na internet e cada vez mais emergentes, **é possível sim** os professores da educação básica desfrutarem desse privilégio (...)”.

Entretanto, é curioso observar que quatro dos professores atuantes negaram o protagonismo do professor de língua portuguesa no processo de divulgação científica, o que se nota por meio de asserções delocutivas reveladoras de uma apreciação desfavorável, indicando, com isso, certa indignação, desabafo e até mesmo uma crítica ao sistema educacional brasileiro, conforme comprovam os exemplos a seguir.

PA: **Não, posto que** o educador não há espaço algum na sociedade. É desmerecido por falácias populares.

PA: **Não. O professor de educação básica**, muitas vezes, **tem que** se desdobrar em vários empregos e por esse e outros motivos, deixa de lado a carreira acadêmica.

A fala desses professores, de alguma forma, como bem pontua Moscovici (2009), expressa não apenas os preconceitos sobre essa categoria, mas também a “aversão ou desprezo a que eles estão indissolavelmente ligados”. Para Bueno (2008), expõem o que temos discutido neste estudo, que é o distanciamento da Língua Portuguesa como ciência, e a divulgação científica como atribuição do poder público, mídia, ou do professor de ciências. Ainda nessas falas, podemos perceber a heterogeneidade intergrupala, que permite a expressão da ancoragem na tradição de descrédito social à educação.

E, por fim, apesar dos desafios encontrados, como revela o quadro 03, a seguir, os professores reafirmaram ser cientes de sua responsabilidade como mediadores da formação de leitores e produtores de textos, contribuindo para o letramento científico dos jovens da educação básica.

Quadro 6: Questão 7 - A aquisição das habilidades, próprias e transversais, do campo jornalístico midiático na educação básica, não pressupõe formar jornalistas, mas fomentar bons perguntadores, que sejam capazes de se posicionar de forma crítica, ética e respeitosa frente às diferentes opiniões e aos fatos sociais, tanto na leitura quanto na produção de textos. Para você, quais são os maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa como mediador e motivador desse processo?

G1- currículo/ carga horária/ avaliações	G2 Material didático/ tecnologia	G3 Aluno desinteressado	G4 Professor empenhado	G5 Volume de informação/ fake news/ pós-verdade	G6 Polarização/ Descrédito
3 PA	2 PA	3 PA	9 PA	2 PNA	2 PNA

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Entre os desafios apontados pelos PA na sua prática em sala de aula, surpreende a percepção da grande maioria de que vencer as próprias limitações como professor é o maior desafio encontrado. O currículo engessado, a carga horária reduzida para aulas que extrapolem o conteúdo curricular, a burocratização do sistema com elevado número de avaliações, além da falta de material didático apropriado e da falta de acesso às tecnologias foram apontados por cinco professores como desafios. O desinteresse dos alunos, que muitas vezes é consequência desses desafios estruturais, segundo as representações do sistema educacional delineado, também foi observado.

PA: A organização curricular, o excesso de avaliações internas e externas que sobrecarregam a carga horária e atrapalham o desenvolvimento de projetos mais consistentes.

PA: O desinteresse do aluno e a falta de acesso às tecnologias são os principais desafios.

Com esses dados, verifica-se uma crítica à própria estrutura do sistema educacional, como a elaboração dos currículos, a distribuição da carga horária, a falta de acesso à tecnologias e materiais didáticos, que conseqüentemente levam ao desinteresse dos alunos.

PA: A **organização curricular**, o **excesso de avaliações** internas e externas que **sobrecarregam a carga horária e atrapalham** o desenvolvimento de **projetos mais consistentes**.

PA: O desafio é **mediar o tempo**, de forma a **manter o planejamento** e não **extrapolar tanto os temas**, que costumam gerar muito interesse e ir **além das habilidades de língua portuguesa, migrando para outros campos do conhecimento**.

Os professores não se sentem confortáveis com o engessamento dos currículos e se veem presos ao planejamento da disciplina, sem condições para projetos interdisciplinares.

Entretanto, vale registrar que nove dos 17 professores afirmaram que o maior desafio a vencer cabe à própria categoria. O uso de verbos como “despertar”, “manter”, “estimular”, “aliar”, “levar a conhecer”, “assumir”, “abrir-se a” e “investir” são exemplos de atitudes a serem tomadas pelos professores de Língua Portuguesa no seu trabalho de mediação da formação dos leitores e produtores de textos. Nesses exemplos, mais uma vez, fica claro o uso do comportamento delocutivo, caracterizado por modalizações que indicam certo grau de desejabilidade daquilo que precisa ser feito.

PA: **Levar** o estudante a **conhecer** o máximo possível de possibilidades de escrita, leitura e interpretação dos textos.

PA: **Abrir-se** às novas metodologias e **investir** na formação continuada.

Vale ainda destacar a representação dos desafios colocados pelos professores que, de maneira consensual, percebem os jovens estudantes inseridos em contextos de comunicação e informação que os estimulam a novos posicionamentos e novas demandas, inclusive diante dos textos.

PA: Os estudantes gostam muito deste tipo de abordagem, que promove momentos de fala ativa, expressão, oralidade.

PA: Aliar o interesse dos alunos as práticas, lidando com jovens de interesses diversos.

Também chama a atenção as respostas dos PNA. Embora não tenham prática em sala de aula, consideraram os fenômenos sociais das *fake news*, pós-verdade e volume de informações como desafiantes.

PNA: Um dos principais desafios está na desinformação gerada, paradoxalmente, pela era da informação. Os estudantes possuem acesso a conteúdos noticiosos a todo momento, mas nem sempre conseguem discernir quais informações e fontes estão comprometidas com a "verdade". (...) Além disso, com o fenômeno da 'pós verdade', muitos tendem a confundir a realidade com aquilo que vai ao encontro de suas crenças pessoais, sem reflexão e sem averiguação, parando, inclusive, apenas na manchete.

Expressões como “polarização da sociedade”, “posicionamento que não pode ser questionado”, “discurso enraizado” revelam ainda o desafio da polarização da sociedade e do mito derrotista da educação:

PA: Hoje, o maior desafio é a **polarização da sociedade**, que, por vezes, **dificulta discussões de temas relevantes** em prol da defesa de "**um posicionamento**" que **não pode ser questionado**.

Vale frisar, ainda assim, que para a maioria dos PA e PNA, cabe ao professor de Língua Portuguesa o desafio de se empenhar para contribuir para a formação de leitores e produtores de textos, a partir de sua formação continuada, da motivação aos estudantes, da ampliação do repertório com novas possibilidades de textos multimodais e temas de interesse dos jovens alunos. Cabe ao professor despertar e manter os estudantes interessados em ler criticamente, e promover abordagens que estimulem a oralidade, expressão e fala ativa. Tais posicionamentos são caracterizados, linguisticamente, por asserções delocutivas que sinalizam certo grau de obrigatoriedade.

PNA: **Fazer** com que o aluno compreenda, de fato, a sua importância individual como sujeito crítico devido ao fato de muitas informações, hoje, por meio de redes sociais, já virem "prontas".

PNA: **Estimular** a criticidade na leitura multimodal de textos.

As marcas linguísticas, tais como verbos de ação expressos no infinitivo, contribuem para que se possa inferir representação social de um professor que seja resiliente, aberto às novas demandas de leitura e de produção de textos como formas de estimular e cativar seus alunos, buscando prepará-los para uma atuação positiva e crítica na sociedade.

Feitas essas análises, apresentamos, a seguir, algumas considerações que julgamos pertinentes para a conclusão deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, foi possível observar que os professores de Língua Portuguesa, na representação social que fazem do seu próprio papel de mediadores na formação de leitores e produtores de textos nas escolas de educação básica, estão sendo desafiados pelas novas demandas de leitura e escrita para o século XXI: “Aliar o interesse dos alunos às práticas, lidando com jovens de interesses diversos”. (PA).

Quando o Brasil ainda esbarra na conquista da alfabetização plena, os jovens estudantes necessitam, simultaneamente, de competências que os tornem capazes de compreender e atuar ativamente na sociedade da era digital. “Os estudantes gostam muito deste tipo de abordagem, que promove momentos de fala ativa, expressão, oralidade”. (PA).

Ademais, as desigualdades sociais e econômicas exigem um cuidado personalizado para cada região do país. As avaliações de letramento em leitura, realizadas pelo PISA 2018, confirmam o déficit de dois anos de escolarização na proficiência dos estudantes mais pobres, em relação aos mais ricos. Seguindo essa tendência, o letramento científico segue abaixo do nível 2, o mínimo esperado para que os jovens possam “tirar proveito de novas oportunidades de aprendizagem e participar plenamente da vida social, econômica e cívica da sociedade moderna em um mundo globalizado”. (BRASIL, 2018, p. 136).

Contudo, do ponto de vista legislativo, não parece haver atraso nessa percepção. A BNCC 2018 define com clareza para onde a educação brasileira deve caminhar. Mas, como percorrer esse caminho, vai depender, necessariamente, da união de esforços de todos os responsáveis por esse processo.

O campo jornalístico-midiático, proposto pela BNCC, como um dos cinco campos de atuação para o desenvolvimento de habilidades na área de Linguagens, tem potencial para ser um importante instrumental na motivação dos jovens estudantes por temas de seu interesse, bem como para acessar e produzir textos multimidiáticos e semióticos. Os gêneros discursivos, próprios desse campo, também ajudam a potencializar a formação crítica sobre os discursos representados nas mídias, inclusive sobre temas de preferência da juventude, como ciência e tecnologia.

Quanto ao papel que o professor de Língua Portuguesa ocupa na interface do ensino de leitura e produção de textos e a divulgação científica, sob a ótica da TRS e da AD, que embasaram teoricamente este estudo, tivemos a grata surpresa de deparamo-nos com jovens professores em busca da própria (re)construção identitária, como sujeitos responsáveis e colaboradores desse processo.

Sim, **porque é papel do professor** da educação básica **levar para** o ambiente de sala de aula gêneros textuais que são de circulação científica, como ensaios, artigos, para que o estudante tenha o mínimo contato com o gênero de modo a se familiarizar com ele e iniciar o processo de letramento científico. (PA).

Sim. **O professor, enquanto mediador do conhecimento, pode e deve** utilizar de mecanismos que desperte o senso crítico dos alunos relacionado à ciência e tecnologia. (PNA).

Outro aspecto importante observado ao longo da análise dos dados diz respeito à constatação dos processos de ancoragem e objetivação, próprios da Teoria das Representações Sociais (TRS), na elaboração das representações que os sujeitos da pesquisa fizeram da ciência e da divulgação científica. Foi possível observar como os sujeitos da pesquisa, ao experimentarem o dinamismo do próprio ato comunicacional, passaram da posição de coadjuvantes da *mise-em-scène*, ancorados pelo senso comum, para a posição de protagonistas. Nesse sentido, do ponto de vista da organização enunciativa do discurso, observamos a predominância do comportamento delocutivo, caracterizado por diferentes asserções e modalidades. Utilizando-se desse comportamento, os sujeitos procuraram emitir sua opinião de forma “camuflada”, na tentativa de imprimir uma pretensa objetividade nas respostas, o que pode ter relação com uma postura mais cientificista e menos subjetiva daquilo que afirmam. Vale pontuar, contudo, que essa forma de enunciação é apenas uma estratégia discursiva, haja vista que a opinião dos sujeitos, em maior ou menor grau, esteve presente na materialidade das respostas.

Nesse sentido, observou-se que a ciência foi representada como própria do “Olimpo científico”, cuja divulgação caberia ao poder público, mídia ou aos colegas professores da disciplina Ciências. As marcas linguísticas sinalizadas ao longo das análises e o próprio contexto da interação comunicacional revelaram que os professores, enquanto objetivaram a ideia de ciência e de seus principais atores no processo de divulgação, também se constituíram e se colocaram como sujeitos colaboradores empenhados nesse processo.

O professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico pode ter papel ativo nesse processo a partir do momento que estimula o pensamento científico em sala de aula. Um dos principais desafios envolve, por exemplo, a quebra do paradigma de que somente a área de ciências produz conhecimento científico. (PA).

Portanto, sem intenção de concluir essas discussões, pela própria natureza dinâmica das representações sociais aqui expostas, esperamos ter contribuído um pouco mais com os colegas jornalistas, cientistas e professores, especialmente os de Língua Portuguesa, para a urgente e

necessária colaboração recíproca, na busca da alfabetização plena e da formação de leitores e produtores de textos nas escolas de educação básica.

O campo jornalístico-midiático/jornalismo científico, proposto pela BNCC 2018, aparece como importante prerrogativa na tentativa de reduzir os impactos da paradoxal sociedade do conhecimento. Contudo, precisa ser mais bem divulgado, debatido e utilizado nas escolas de educação básica brasileiras, para que seu instrumental, que extrapola os gêneros textuais/discursivos, como as práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar, curar, entre outras, seja também mais bem aproveitado por todos os atores que participam ativamente desse processo, tais como cientistas, jornalistas, professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, T.N.; MUNIZ L.N.; DANTAS D.M.; COTRIM JR.D.F.; CAVALCANTE JR., FAERSTEIN E. Análise de *fake news* veiculadas durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**. 2021; 45:e65. Disponível em: [Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil - PMC \(nih.gov\)](#). Acesso em: 5 nov.2021.

BARBOSA, Luana Macieira. **Do pesquisador ao cidadão: o jornalismo científico como processo de recontextualização**. Orientadora: Ana Elisa Ferreira Ribeiro. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2017. p. 18-28. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307. Acesso em: 10 mar.2022.

BERTONI, L. M., and GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [on-line]. Ilhéus, BA: Editus, 2017, pp. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 05.nov.2021.

BRASIL. **Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art1. Acesso em 8 ago.2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_1_28.pdf. Acesso em 5 jul.2022

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL- Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC- contexto histórico e pressupostos pedagógicos- MEC,2019**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 14. Nov.2021.

BUENO, Costa Wilson. Comunicação Científica e Divulgação científica: aproximação e rupturas conceituais. **Inf.Inf.**, Londrina, v.15 n. esp, p.1-12,2010. DOI: 10.5433/1981-

8920.2010v15nesp.p1. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/44839>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CARNEIRO, Dalira Lúcia Cunha Maradei. **Divulgação científica: as representações sociais de pesquisadores brasileiros que atuam no campo da Astronomia**. Uberlândia, v.1, Tese (Pós-graduação em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13683/1/DivulgacaoCientificaRepresentacoes.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. **A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem?** **Scielo Brasil**, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652000000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/j9RG4gLkBGtqqfQ6LBxMwy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHAMOVICH H. O volume de publicações científicas dos países e bem-estar da população. **Associação Brasileira de Ciência**. 6 set. 2022. Disponível em: <https://www.abc.org.br/2022/09/08/volume-de-publicacoes-cientificas-dos-paises-e-bem-estar-da-populacao/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso modos de organização**. Ed. Contexto, 2014. p.11-62.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS- CGEE. **Panorama da ciência brasileira: 2015-2020**. Boletim Anual OCTI, Brasília, v.1, jun. 2021. 196 p. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/CGEE_Pan_Cie_Bra_2015-20.pdf. Acesso em: 13.jun.2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário CEALE -Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, Centro de Alfabetização, Letramento e Escrita (Ceale). 2014. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GOMES, Ana Silva Alves e ALMEIDA, Ana Cristina Carneiro de. Letramento científico e consciência metacognitiva de grupos de professores em formação inicial e continuada: um estudo exploratório. Amazônia | **Revista de Educação em Ciências e Matemática** | v.12 (24) Jan-jul. 2016. p.53-72.

INSTITUTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (IEL) UNICAMP. **Ciclo de Diálogos sobre a BNCC- Campo do Jornalismo Midiático**. YouTube, 19 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BDBQXLN9agA&list=PL28Xomry0aod4scBZrB2LE3f_mIpdME0xA&index=4&t=2040s. Acesso em 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, 2020.185 p.: il. ISBN 978-65-5801-039-5. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em 5 nov. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Coord.: Zoara Failla. **Retratos da Leitura no Brasil**. IPL,2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em 15 jun.2021.

LYSARDO-DIAS, D. **As contribuições de Charaudeau para o desenvolvimento da AD no Brasil**. In: PAUZA, L. DE; STAFUZZA, G. Da Análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico analíticas. Uberlândia. EDUFU, 2010, p. 161-180.

MASSARANI, Luisa; CASTELFRANCHI, Yuri; FAGUNDES, Vanessa; MOREIRA, Ildeu. (coords.). **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia?** Rio de Janeiro: Fiocruz/ COC, 2021. Disponível em: https://www.inct-cpct.ufpa.br/wp-content/uploads/2021/02/LIVRO_final_web_2pag.pdf . Acesso em: 3 abr.2021.

MOSCOVICI, SERGE. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 p. 4-106.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **OCDE Futuro da Educação e Competências 2030**, 2015. Disponível em <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em 5 nov. 2022.

PAULIUKONIS, Aparecida Lino; FERES, Beatriz dos Santos; GOUVÊA, Lúcia Helena M.; RIBEIRO, Patricia Neves; MONNERAT, Rosane Santos. A Enunciação Enunciada: reflexões sobre o diálogo entre linguística do texto e semiolinguística do discurso. **Revista (Con)Textos Linguísticos-Linguística Textual e Análise da Conversão: conceitos e critérios de análise**. V. 13 N° 25 (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/indexadores>. Acesso em: 15 abr.2021.

REIS, José. O conceito de Divulgação Científica. IN **Revista Espiral**, More Majorum. Ano 7-n.32. Jul.-Ago.-Set. São Paulo, 2007.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das Representações Sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014, 34 (1), 46-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ROSENICE, Guimarães Cordeiro. **Leitura de reportagens de divulgação científica a partir das capacidades de linguagem [manuscrito]: uma proposta de ensino sociointeracionista**. Orientador: Jairo Venicio Carvalhais Oliveira 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. p.52-57. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1zvbePB8lp4KNIm1mXwT_xex7TLagRII5. Acesso em: 10 mar.2021.

SANTOS, W. L. P. Educação científica: uma revisão sobre suas funções para construção do conceito de letramento científico como pratica social. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, v.12, n.36, 2007. p. 472-492.

SOUSA, Cidoval Morais de (org). **Jornalismo Científico e Desenvolvimento Regional- estudos e experiências**. Campina Grande: Eduerp, 2008.E-book (426p.). ISBN 978-85-7879-017-2. Disponível em: [ABNT NBR 6023 2018 -normasABNT.org.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 5 nov.2022.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. **Charaudeau na sala de aula: argumentação e publicidade nas séries iniciais**. Orientador: Beatriz dos Santos Feres. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. Bibliografia: f. 141-147. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/8502/dissertacao_glayci_xavier_2011_estudos_linguagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 3 mar.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pós-graduação em Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos. Belo Horizonte, 2022. 01 slide: color.