

Narrativas distópicas e um olhar para o presente: um projeto de leitura para pensar a contemporaneidade

Dystopian narratives and a look to the present: a reading project to think about about contemporaneity

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira¹
Rafael Stoppa Rocha²

Resumo

O presente relato narra as atividades e as reflexões fomentadas pelo projeto "Literatura: Narrativas Distópicas e um olhar para o presente", desenvolvido para atender a chamada do Edital 04 de CBT - Seleção de Projetos de Extensão 2018 do departamento de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) *Campus* Cubatão. O projeto debruçou-se na leitura de três obras literárias: *A Revolução dos Bichos* (ORWELL, 1984 [1945]), *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 1993 [1953]) e *Minority Report* (DICK, 2012 [1956]), para debater a atualidade dos temas propostos pelos autores e desenvolver no *Campus* uma cultura baseada no ideário dos clubes de leitura, que, além de promover o hábito de ler, também contribui para formação de vínculos de comunidade. No presente relato, ainda serão discutidos aspectos que englobam o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), destacando os efeitos positivos (MODESTO, 2016) e negativos (ZUBOFF, 2019) do uso de redes sociais para fins acadêmicos, e conceitos fundamentais para estudos literários propostos por Candido (1972) e Tinoco (2010).

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Literatura. Projeto de Extensão.

Abstract

This report narrates the activities and reflections promoted by the project 'Literatura: Narrativas Distópicas e um olhar para o presente' developed based on the call of Edital 04 of CBT - Selection of Extension Projects 2018 from the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) *Campus* Cubatão. The project focused on reading three literary works: *Animal Farm* (ORWELL, 1984 [1945]), *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 1993 [1953]) and *Minority Report* (DICK, 2012 [1956]) to discuss the topicality of the themes proposed by the mentioned authors and also to work on the reading culture in the *Campus*, which, in addition to promoting the habit of reading, also contributes to the formation of community bonds. This report also debates the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), highlighting the positive (MODESTO, 2016) and negative (ZUBOFF, 2019) effects of social media use for academic purposes, and fundamental concepts of literary studies proposed by Candido (1972) and Tinoco (2010).

Keywords: Digital Information and Communication Technologies. Literary studies. Extension Projects.

1 Introdução

O projeto aqui relatado buscou aproximar os alunos da comunidade do IFSP, *Campus* Cubatão, da literatura e das reflexões críticas que elas podem gerar sobre a própria sociedade. Para isso, propõe debater obras distópicas que transitam por diversos temas, como política, tecnologia e o cerceamento de liberdade. O projeto teve participação de bolsistas que auxiliaram os encontros presenciais e

¹ Mestre em Educação e doutoranda em Linguística (UFSCar). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Cubatão. Cubatão/SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4633-632X>. E-mail: anaelisaferreira@ifsp.edu.br

² Mestre em Linguística (USP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Cubatão. Cubatão/SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1774-8026>. E-mail: stoppa@ifsp.edu.br

fomentaram as discussões que continuavam por *Facebook* e *WhatsApp*. A fim de compreender os interesses da experiência e as bases que a sustentaram, é importante tratar da importância da literatura para a formação do indivíduo e para sua atuação na sociedade.

No prefácio do livro “Como e Por que ler”, Bloom afirma que “[c]aso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria” (BLOOM, 2000, p. 17). A escola tem um papel fundamental na formação de leitores, pois é um espaço onde os alunos podem iniciar suas leituras e discutir sobre elas, com seus pares e com professores, relacionando-as com suas próprias experiências.

Nesse mesmo espírito, acerca da prática escolar, Azevedo enfatiza a importância do texto literário na formação de leitores competentes e a relação disso com a própria escola da seguinte forma: “[s]e um dos objetivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplar, por excelência, da potencialidade criadora do código, desempenha, nesse contexto, um papel relevantíssimo” (AZEVEDO, 2002, p. 01).

A linguagem literária, portanto, estabelece um diálogo crítico com a realidade, possibilitando a interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem, como aponta Thiesen (2008):

A interdisciplinaridade, como fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. (THIESEN, 2008, p. 552).

Na prática, então, trabalhar literatura na escola pode ir além de discutir resumos de livros indicados para vestibular. Partindo da premissa de que a leitura é capaz ser emancipadora (JAUSS apud TINOCO, 2010), deve-se explorá-la para além da análise superficial da trama ou de pretexto para lições gramaticais, como Guinski (2008) aponta ser um destino comum dos textos literários em aulas de português. Além disso, este projeto foi de encontro ao canônico ensino de literatura, cujas análises decorrem apenas da memorização de características de períodos recortados (TINOCO, 2010), do qual excluem-se frequentemente o próprio leitor.

A fim de alcançar tais objetivos educacionais, a discussão que faz Candido (1972) acerca dos enfoques em estrutura ou função nos estudos de literatura é fundamental, entendendo a literatura como algo que exprime o homem e que atua em sua própria formação. Para ele, a função principal da literatura é a de humanizar o leitor, uma vez que as experiências compartilhadas são as da condição humana;

somam-se a essa, ainda, outras: psicológica, formadora e social (CANDIDO, 1972; GUINSKI, 2008). A psicológica relaciona-se à necessidade de fantasiar, de ficção e imaginação. A formadora, como o próprio nome anuncia, atua na construção da personalidade e do caráter do leitor; a social, por sua vez, permite apurar a sensibilização do indivíduo à sociedade ao seu redor, já que a literatura representa ou apresenta percepções de uma determinada realidade humana e social.

Essas características que recaem sobre a obra não estão isoladas na dinâmica da leitura; considerando-a a partir da tríade literária, como aventada por Candido (apud GUINSKI, 2008), em que autor, obra e leitor são partes do processo, pode-se inferir que as funções exploradas no projeto se dão, em especial, na interface obra-leitor.

Assim, o projeto propôs estudar distopias ficcionais que abordam tais funções, em especial a humanizadora e a social. Ler, refletir e discutir obras que preveem um futuro aterrorizante em que o recrudescimento das opressões estatais ou de vigilância são enfatizadas pode ser uma ferramenta não só para a formação do caráter do leitor, mas também no processo da compreensão da sociedade atual e dos caminhos que ela pode tomar. Busca-se, portanto, uma leitura emancipatória (TINOCO, 2010).

Sempre que se lê uma nova obra, no momento da recepção, o leitor a atualiza, por fazê-lo na posição de ser mais um elemento do texto, uma vez que as lacunas deixadas pelo autor são preenchidas pelo leitor (JAUSS apud TINOCO, 2010). Para ele, a literatura apresenta um simulacro da sociedade que possibilita que os leitores busquem compreender a realidade por meio da comparação entre passado e presente, mesmo que ficcionais.

O leitor-receptor, quando lê, incorpora informações das obras como elementos pessoais, mesclando conhecimentos do mundo real (do autor), do mundo ficcional (da obra, que compõe o simulacro citado acima) e do mundo convergente (do leitor, no momento da atualização); essas informações entram no repertório do indivíduo, que pode utilizá-las para compreender e refletir acerca da própria sociedade.

As distopias, contudo, não narram um passado, mas ou uma realidade alternativa fabular - como em *A Revolução dos Bichos* (ORWELL, 1984 [1945]) - ou um futuro - como em *Minority Report* (DICK, 2012 [1956]); para o leitor contemporâneo, em geral, esse futuro é distante, já que são narrativas de um futuro mais que ficcional, um futuro imaginado em décadas distantes.

Isso não invalida a apreensão ou experiência catártica suscitada pelo mundo ficcional frente ao real e ao convergente, tendo como exemplo a atualidade distópica (AGAMBEN *et al.*, 2020), fruto da

pandemia de COVID-19, que, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), já matou mais de 1,5 milhão de pessoas ao redor do mundo³.

A experiência catártica reflete o processo de identificação (JAUSS apud TINOCO, 2010), que pode ser facilitado ou dificultado, dependendo de como a mediação se dá. No caso deste projeto, a intenção foi proporcionar recursos para compreensão dos textos e dos contextos de produção e autonomia de escolha em certos momentos.

Essas características do projeto coadunam com as intenções de uma educação libertadora, e não com uma concepção bancária da educação, nas palavras de Freire (2017 [1970]). Em primeiro lugar, uma das preocupações foi a de descentralizar o poder de decisão dos educadores na escolha dos roteiros do projeto. Os participantes tiveram, em diversos momentos, autonomia na decisão de leituras seguintes e complementares; também puderam ditar, ocasionalmente, o ritmo de leitura, em oportunidades de discussão acerca do cronograma e do roteiro. A possibilidade de interação pela internet, em qualquer horário, contribuía para diminuir as forças das relações hierárquicas, o que já era um objetivo nos encontros presenciais, criando cenários em que as discussões e as opiniões tivessem peso igual, mesmo sem resposta ou estímulo dos educadores. Para isso, tiveram papel fundamental os alunos bolsistas, cuja atuação será debatida ao longo deste relato.

Em segundo lugar, o projeto recebeu não apenas alunos do ensino médio, mas também alunos do ensino superior; cada um com suas próprias expectativas e objetivos diante das leituras. As discussões, portanto, se preocuparam em encontrar pontos comuns com as experiências de vida dos participantes, fossem experiências pessoais ou percepções sobre o mundo que já vieram formadas. Ou seja, os encontros trouxeram para o debate suas experiências passadas (FREIRE, 2017 [1970]), explorando conhecimentos antigos, tanto enciclopédicos como os de esquema ou *frames* (KOCH, 2015).

Os conhecimentos enciclopédicos são aqueles que relacionam conhecimentos diretos, como *Brasília é a capital do Brasil*. O conhecimento de procedimentos, chamados de esquemas ou *frames*, reflete aquela sabedoria que se constrói pela experiência própria ou indireta de procedimentos sociais já estabelecidos, como os que acontecem, de modo geral, em uma consulta médica, numa aula ou numa visita a um museu (KOCH, 2015). Esses tipos de conhecimento são importantes para o debate de obras literárias, em especial, as propostas no projeto, que visam fazer pensar acerca da própria sociedade. Os *frames* que internalizamos acerca dos acontecimentos políticos e sociais permitem que os confrontemos com aqueles que ocorrem no mundo ficcional das obras distópicas. Na atualização que o leitor faz das

³ Número referente a 9 de outubro de 2020: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/09/mundo-registra-mais-de-350-mil-casos-de-coronavirus-em-24h-e-bate-novo-recorde-de-infeccoes.ghtml>>.

narrativas está a ferramenta de completar as lacunas e de relacionar o simulacro ficcional ao mundo convergente, completando, inclusive, o circuito da tríade literária, e cumprindo, enfim, as funções humanizadora, formadora e social da literatura.

Tendo como base esses conceitos, o projeto apoiou-se no tripé “educação, leitura crítica e interdisciplinaridade” para aprofundar o debate sobre narrativas distópicas.

2 Relato de experiência: *Narrativas Distópicas e um olhar para o presente* - Reflexões

O projeto *Literatura: Narrativas Distópicas e um olhar para o presente* foi desenvolvido para atender a chamada do Edital 04 de CBT - Seleção de Projetos de Extensão 2018 do departamento de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - *Campus* Cubatão, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Pró-reitora de Extensão do IFSP.

Essas diretrizes também são conhecidas como os 5 Is da extensão (Interação dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, Impacto na formação do estudante, Impacto e transformação social). Assim, para que o projeto fosse aprovado como extensão, foi preciso preencher alguns requisitos, como: estabelecer um diálogo entre comunidade interna e externa; apresentar uma proposta que estivesse de acordo com as áreas temáticas, como comunicação, cultura, direitos humanos e justiça - sendo que todas as ações contaram com o protagonismo dos estudantes.

O objetivo do projeto aqui relatado foi desenvolver uma leitura crítica e uma relação entre ficção e cotidiano. Para isso, analisamos as obras *A revolução dos bichos* (ORWELL, 1984 [1945]), *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 1993 [1953]) e *Minority Report* (DICK, 2012 [1956]).

O projeto, com caráter interdisciplinar (THIESEN, 2008), abordou também fatos históricos relacionados a governos totalitários e como eles podem ter influenciado esse tipo de narrativa, trazendo à tona a discussão sobre a importância da educação e o papel da escola em períodos de opressão. As crises da contemporaneidade tornam-se oportunidades de incentivar a leitura de obras clássicas da vertente distópica, possibilitando o aprofundamento na discussão sobre esse tipo de literatura e suas influências no mundo atual.

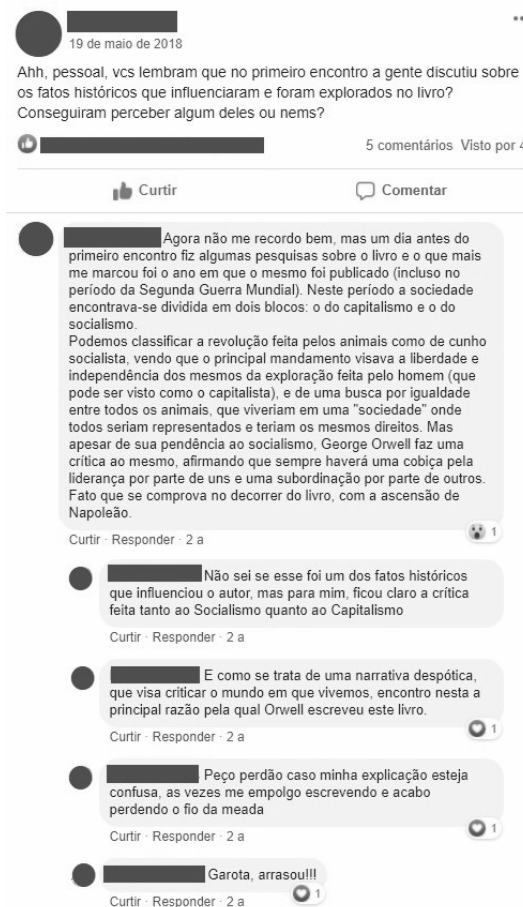


Figura 1. Interação entre os participantes no *Facebook* 1.
Fonte: Os autores.

A figura acima é um exemplo de como outras matérias escolares, a tomar como exemplo a História, foram inseridas nos debates tendo gancho a própria temática do livro analisado.

Ao propor um espaço onde a comunidade interna e externa pôde se reunir para discutir livros e filmes, retomamos a ideia de um “clube de leitura”, que fortalece o hábito de ler e cria laços de comunidade, fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Os dados de leitura e discussão foram coletados durante esses encontros e analisados posteriormente com o auxílio dos monitores. Os objetivos foram: mapear o perfil de leitores que participaram do projeto e fazer um levantamento para novas iniciativas na área da literatura.

O projeto foi desenvolvido de março a novembro de 2018 e contou com cerca de 15 participantes⁴ e 7 encontros presenciais no *Campus* Cubatão. A princípio, os encontros seriam de acordo com o cronograma abaixo, disponibilizado no blog do projeto.

⁴ A frequência nos encontros variava de acordo com datas e horários propostos; entretanto, o certificado só foi entregue aos participantes que obtiveram 75% de presença.

DATA	HORÁRIO	ACONTECIMENTO
04/05/18	12:00	Encontro inicial: Introdução ao livro 'A Revolução dos Bichos' de George Orwell
23/05/18	12:00	Discussão e análise do livro 'A Revolução dos Bichos' de George Orwell
08/06/18	12:00	Introdução à leitura de 'Fahrenheit 451'
21/06/18	12:00	Discussão e análise do livro 'Fahrenheit 451' de Ray Bradbury
04/07/18	12:00	Início da leitura das coletâneas de contos 'Realidades Adaptadas' e 'Sonhos Elétricos' de Philip K. Dick
02/08/18	12:00	Discussão sobre o escritor Philip K. Dick e suas obras
A DEFINIR	A DEFINIR	Palestra sobre as narrativas distópicas

Figura 2. Cronograma original dos encontros.
Fonte: Os autores.

Entretanto, algumas mudanças foram necessárias, já que o intuito era promover engajamento e acolher o maior número de participantes possíveis para que as leituras também favorecessem laços de comunidade e pertencimento ao *Campus*.

Além da preparação que cada encontro presencial exigia, os monitores continuaram com as análises em mídias digitais, levantando dados sobre os participantes e oferecendo sugestões de leituras que dialogavam com o projeto. Destacamos que o grupo do *WhatsApp* continuou ativo até dezembro de 2018, e que monitores e participantes mantiveram conversas sobre obras literárias, inclusive sobre a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que ocorreu entre os dias 4 e 11 de novembro daquele ano.

O tema da redação, *Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet*, resgatou o debate sobre a obra *Fahrenheit 451*, como vemos na conversa a seguir⁵:

⁵ Para preservar a identidade dos participantes, nomes e telefones foram ocultados.



Figura 3. Interação entre os participantes no *WhatsApp*.
 Fonte: Os autores.

Nosso projeto contou com dois monitores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, cuja participação foi fundamental para o desenvolvimento da parte digital do programa. Eles desenvolveram um blog na plataforma *Wordpress*⁶, onde eram postadas pesquisas sobre os livros e seus autores, nosso cronograma e etapas de desenvolvimento do projeto.

Os monitores também foram responsáveis pela criação e manutenção da página do projeto na rede social *Facebook*, na qual eram postados comentários com objetivo de fomentar o debate durante a leitura e pesquisas sobre os próximos encontros.

O aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp* também foi um recurso utilizado pelos monitores e provou ser o mais eficaz na troca de mensagens ao decorrer do projeto. Nossa hipótese é que esse aplicativo está relacionado à construção de um imaginário de prontidão de acesso e disponibilidade do usuário, talvez porque a proposta do *WhatsApp* se assemelhe mais ao serviço de SMS (*short message service* ou serviço de mensagens curtas, em português), que teve início em 1992 e se popularizou com a portabilidade dos telefones e com a conexão à internet via 3G.

A imagem abaixo, recortada em duas partes de um *post* maior, ilustra uma enquete proposta por um dos monitores em nosso grupo do *Facebook*, mostrando a preferência pela comunicação via *WhatsApp*.

⁶ Endereço eletrônico original: <<https://projetonarrativasdistopicas.wordpress.com>>.

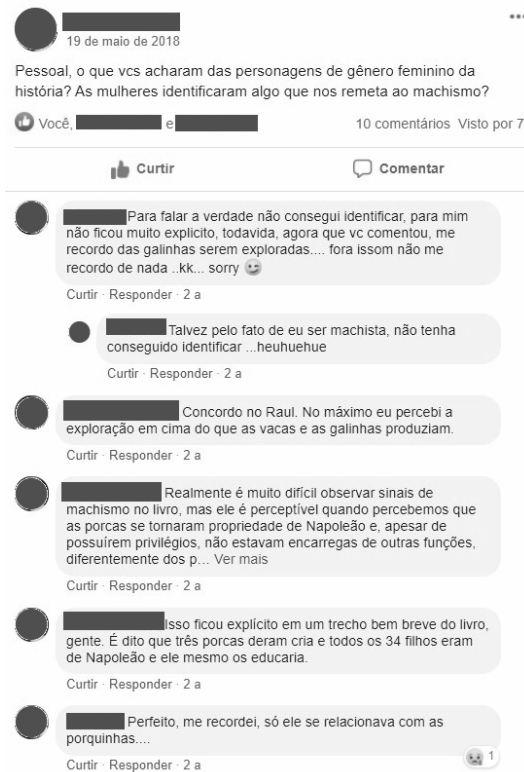


Figura 5. Interação entre os participantes no Facebook 3.
Fonte: Os autores.

O exemplo acima foi retirado da página do *Facebook*, na qual os monitores propunham reflexões sobre a leitura. Uma característica dessa plataforma é a interação via reação, derivada do botão *like* (curtir), algo que não é possível via *WhatsApp*. No último comentário da figura, por exemplo, a reação triste é caracterizada por um *emoji* (sinais tipográficos) de um *smile* com uma lágrima.

Além disso, quanto à linguagem - nas interações por *Facebook* e *WhatsApp* - ficam explícitas as pistas de contextualização, ou seja, “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais” (MODESTO, 2016, P. 36). Esses e outros traços ficam evidentes nas interações das diversas figuras acima, como nas formas abreviadas “vc(s)” e “rs”; em marcadores conversacionais, como “né”; na informalidade expressa junto do léxico característico da internet: “sorry”, “textão” e “enquetezinha”; e na prática de caracterizar o contexto e expressar reações faciais por meio de *emojis*.

O uso das TDIC não ficou restrito à interação a distância. Durante os debates, os monitores fizeram uso de aplicativos como o *Kahoot!*⁷, com o qual é possível propor votações e enquetes ao vivo. Esse tipo de aplicativo apoia-se no conceito de gamificação da aprendizagem (KAPP, 2012) que promove

⁷ <<https://kahoot.com>>

um aprendizado engajado e significativo utilizando jogos para estimular o envolvimento dos alunos, convidando-os a pensar fora do paradigma tradicional da educação bancária (FREIRE, 2017 [1970]).

Para compartilhar os resultados do projeto com a comunidade, os monitores apresentaram os dados relativos às leituras e aos debates em formato de pôster em uma feira acadêmica realizada no *Campus*, a Feira de Ciências e Tecnologia (FECITEC), no dia 23 de outubro de 2018. Essa apresentação serviu para convidar novos participantes para futuros projetos de extensão que envolvessem literatura, fomentando o intercâmbio de experiências nas quais os participantes têm autonomia e formam vínculos de amizade por meio de livros.

3 Conclusão: a distopia nossa de todos os dias

Enquanto escrevemos este relato, estamos confinados na quarentena decorrente da pandemia de COVID-19, que teve início no Brasil em março de 2020, e já matou mais de 150 mil brasileiros até o momento⁸. Escrever durante essa tragédia sem antecedentes é doloroso, mas nos mostra como o projeto *Literatura: Narrativas Distópicas e um olhar para o presente* continua atual e torna-se cada vez mais necessário, uma vez que a pandemia nos forçou a olhar para aspectos que antes pertenciam somente à literatura distópica.

A pandemia de COVID-19 acelerou diversos processos, como a implementação do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), o controle dos Estados sobre seus cidadãos por meio de geolocalização (Global Positioning System), o abismo das desigualdades no tratamento das doenças, e a desestabilização econômica mundial.

Esse controle surge da necessidade de conter a contaminação, porém estabelece precedentes para um poder totalitário que esbarra na questão do livre arbítrio, como discutem Ferreira & Guirau (2020) em uma análise do conto *Minority Report*:

Logo nas primeiras linhas do conto, instala-se uma dialética entre livre-arbítrio e Estado em que a autonomia individual é abolida em nome do interesse público e da garantia de funcionamento perfeito do sistema pré-crime. Dessa forma, o conto constrói uma aporia: pressupondo que o sistema funcione, a intervenção policial antes do fato, dado como certo, permite a salvação da vítima e a prisão do criminoso; por outro lado, o preso pagará por um crime que não cometeu e que poderia ter desistido de cometer. Dessa forma, o sistema, ao intervir na iminência do crime, tira do indivíduo a autonomia do julgamento sobre sua ação (FERREIRA & GUIRAU, 2020, p. 235).

Tal sistema assemelha-se ao *Sesame System* adotado na China, que, segundo Zuboff (2019), traça um perfil holístico dos cidadãos e determina acesso a empréstimos bancários ou matrículas em

⁸ Dados da Universidade de Washington, atualizados em 11 de outubro de 2020: <<https://hgis.uw.edu/virus/>>.

escolas de acordo com o comportamento de cada um. Harari (2019) afirma que rumamos para uma sociedade que estará disposta a sacrificar a liberdade em nome da segurança, isto é, cada vez mais os sistemas digitais de vigilância fiscalizarão os cidadãos e isso não será feito, necessariamente, de uma maneira democrática. Nas palavras do autor, em breve, “alguns governos e algumas empresas poderão saber o que cada um de nós está a pensar e a sentir” (HARARI, 2019, s/p), e isso é algo que deve também ser debatido nas escolas, seja por meio da literatura, seja através de outras disciplinas.

Por causa da pandemia, as escolas seguem fechadas em grande parte dos países, obrigando alunos e professores a interagir e produzir conteúdo online. Esse uso da internet para fins educacionais produz dados que deveriam ser sigilosos; entretanto, eles estão nas mãos de grandes empresas, como *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft (GAFAM)*, como aponta o projeto *Educação Viglada*⁹.

Atualmente, sabemos que os botões de reação do *Facebook*, por exemplo, servem para que a plataforma consiga medir engajamento de seus usuários e minerar dados (TIAN *et al.*, 2017) que posteriormente podem ser vendidos a terceiros e até mesmo usados para modulação de comportamentos (ZUBOFF, 2019; SILVEIRA, 2017).

O controle, em suas diversas manifestações, foi tema central em todas as obras debatidas durante o projeto. Partindo da distopia de Orwell, em *A revolução dos bichos*, passando pela sociedade incendiária de Bradbury, em *Fahrenheit 451*, e finalmente no conto *Minority Report*, de Phillip K. Dick. As discussões, portanto, sempre gravitavam dentro dessa temática. O alerta de Zuboff (2019) e Silveira (2017) dialoga, inclusive, com as práticas adotadas durante esse projeto, apontando como a naturalização de determinadas plataformas podem ocultar mecanismos de controle muito semelhantes aos das narrativas estudadas em nosso projeto.

Portanto, o emprego de TDIC (principalmente de redes sociais) em futuros projetos de extensão deve considerar o uso de dados e metadados tanto dos servidores envolvidos (docentes e técnicos administrativos), quanto dos participantes (discentes e público externo).

Referências

AZEVEDO, Fernando José F. O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo em *Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica*, 2002. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>>. Acesso em: 01/03/2018.

AGAMBEN G, ZIZEK S, NANCY JL, BERARDI F, PETIT SL, BUTLER J, *et al.* *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); 2020.

⁹ <<https://educacaoviglada.org.br>>

- BLOOM, Harold. *Como e por que ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. ed. 40º aniversário. New York: Simon & Schuster, 1993 [1953].
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 4, p. 803-809, set. 1972.
- DICK, P. K. *Realidades adaptadas: contos de Philip K. Dick*. São Paulo: Aleph, 2012 [1956].
- FERREIRA, Ana Elisa S. C. da S. & GUIRAU, Marcelo C. Minority Report e o governo da distopia algorítmica. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 232-248, sep. 2020. ISSN 2237-1508. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/42292>>. Acesso em: 15 sep. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v10i19.42292>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1970].
- GUINSKI, Lilian. *Estudos literários e culturais na sala de aula de língua portuguesa e estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.
- HARARI, Yuval. *Em breve, alguns governos e algumas empresas poderão saber o que cada um de nós está a pensar e a sentir*. Diário de Notícias 28 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.ynharari.com/pt-br/category/artigos/>>. Acesso em: 15 sep. 2020.
- KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>>.
- KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MODESTO, Artarxerxes. *Análise da conversação digital: fundamentos*. Praia Grande/SP: Edição do Autor, 2016.
- ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. Trad. Wilson Velloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984 [1945].
- SILVEIRA, Sergio A. *Tudo sobre tod@s: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais*. São Paulo, SP: SESC São Paulo. 2017.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. vol.13, n.39, pp.545-554, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010>. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em: 01/03/2018.
- TIAN, Ye et al. Facebook Sentiment: Reactions and Emojis. *Proceedings of the Fifth International Workshop on Natural Language Processing for Social Media*. Valência, Espanha, abril 3-7, p. 11-16, 2017. Disponível em <<https://www.aclweb.org/anthology/W17-1102.pdf>>. Acesso em: 09/10/2020.

TINOCO, Robson. *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas*. São Paulo: Editora Horizontes, 2010.

ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism*. v. 1. New York: PublicAffairs, 2019.

Data de submissão: 20/09/2020. Data de aprovação: 22/10/2020.