



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**REDES SOCIAIS, DESINFORMAÇÃO E LEITURA: COMO APROXIMAR O
ALUNO DA NOTÍCIA *ONLINE*?**

MAISA AVELINO DA CRUZ

RIO DE JANEIRO

2024

MAISA AVELINO DA CRUZ

**REDES SOCIAIS, DESINFORMAÇÃO E LEITURA: COMO APROXIMAR O
ALUNO DA NOTÍCIA *ONLINE*?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Danúsia Torres dos Santos

Rio de Janeiro
2024

EXAME DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: "*Redes sociais, desinformação e leitura: como aproximar o aluno da notícia online?*"

Candidato(a): Maísa Avelino da Cruz

DRE: 122015763

Em: 30/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Danúzia Torres dos Santos (ProfLetras/ UFRJ), presidente da banca.

Menção: Declaro para os devidos fins, de julgamento:

aprovação da dissertação

revisão da dissertação no prazo de 15 dias 30 dias 45 dias 60 dias 90

dias reprovação da dissertação

Assinatura:

 Documento assinado digitalmente
DANUSIA TORRES DOS SANTOS
Data: 20/08/2024 23:08:32-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cíntia Regina Lacerda Rabello - PosLing/UFF

Menção de julgamento:

aprovação da dissertação

revisão da dissertação no prazo de 15 dias 30 dias 45 dias 60 dias 90

dias reprovação da dissertação

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina do Amaral Tavares - ProfLetras/UFRJ

Menção de julgamento:

aprovação da dissertação

revisão da dissertação no prazo de 15 dias 30 dias 45 dias 60 dias 90

dias reprovação da dissertação

Assinatura:

Em decorrência da maioria/unanimidade das menções atribuídas ao trabalho de conclusão examinado, a tese foi: aprovada reprovada colocada em exigência.

 Documento assinado digitalmente
DANUSIA TORRES DOS SANTOS
Data: 20/08/2024 23:05:29-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Danúzia Torres dos Santos
Presidente da Banca Examinadora

CIP - Catalogação na Publicação

C957r CRUZ, Maisa Avelino da
Redes sociais, desinformação e leitura: como
aproximar o aluno da notícia online? / Maisa Avelino
da CRUZ. -- Rio de Janeiro, 2024.
188 f.

Orientadora: Danúcia Torres dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras (Letras Vernáculas), 2024.

1. Redes sociais. 2. Desinformação. 3.
Letramentos digitais. 4. Notícia online. 5. Leitura.
I. Santos, Danúcia Torres dos, orient. II. Título.

MAISA AVELINO DA CRUZ

REDES SOCIAIS, DESINFORMAÇÃO E LEITURA: COMO APROXIMAR O
ALUNO DA NOTÍCIA *ONLINE*?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 30/08/2024.

Presidente, Prof^a. Doutora Danúcia Torres dos Santos – UFRJ/ Profletras

Prof^a Doutora Cíntia Regina Lacerda Rabello

Prof^a. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares – UFRJ / Profletras

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, por todo o acolhimento e por abrir meus olhos para um mundo de novas possibilidades para ensinar. Sem dúvidas, sinto-me transformada como pessoa e como profissional para os meus bagunceiros favoritos: meus alunos.

À professora Danúzia Torres dos Santos, por ter aceitado me orientar nesta pesquisa e por ter sido tão paciente durante todo este processo. Obrigada por ter colaborado nesta incrível e árdua jornada que foi escrever esta dissertação.

Às professoras Cintia Regina Lacerda Rabello e Kátia Cristina do Amaral Tavares, por terem aceitado fazer parte da banca a que se submeteu este trabalho e pelas valiosas sugestões que, sem dúvidas, enriqueceram muito sua elaboração por meio dos novos caminhos pavimentados durante a pesquisa.

Ao amor da minha vida, meu marido Tiago, por atravessar as madrugadas comigo – em corpo físico e em pensamento – em todos os dias da nossa vida extraordinária. Obrigada por todo o incentivo, desde o dia em que decidi me inscrever neste processo, até os momentos finais de muita tensão e medo. Com você, meu amor, sei que nunca estou só.

À minha grande (e barulhenta) família por sempre acreditar em mim e no meu potencial. Agradeço, principalmente, aos meus pais, Altamiro e Marcia, e ao meu irmão, Andrei, pelo constante carinho oferecido e por lidarem tão bem com a minha ausência durante este período de muito estudo.

Aos grandes amigos que a UFRJ me deu, em especial Anderson e Francis, que são exemplos de força e muita determinação. Muito obrigada por tudo! À Priscila, minha amiga-irmã, por toda a sólida e bonita história que construímos desde a pré-adolescência e pelo presente que é ser madrinha do Heitor.

Aos meus queridos alunos, que me motivam a evoluir tanto pessoal quanto profissionalmente.

Ao meu companheiro canino, Bibó, o cachorrinho que, deitado ao meu lado, me acompanhou em quase todos os momentos de escrita (menos quando decidia que latir para os vizinhos parecia uma atividade muito mais divertida).

RESUMO

Em razão das transformações ocasionadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais no acesso à informação, é fundamental capacitar os estudantes a lidarem com a vasta carga informacional a que são submetidos constantemente na *internet*. Nesse aspecto, as redes sociais constituem-se como os espaços digitais nos quais a pesquisa se aprofunda, a fim de examinar as estratégias utilizadas na propagação de informações falsas, enfatizar a importância da notícia *online* e destacar a centralidade da leitura e da compreensão neste processo. O trabalho se destina, portanto, a investigar as contribuições dos estudos voltados à propagação de desinformações, amplamente conhecidas como *fake news*, sobretudo nas redes sociais, com a perspectiva de aproximar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da notícia *online*, de modo que seja um recurso para inibir o potencial lesivo dessas publicações. Para tanto, baseia-se em autores como Alves Filho (2011), Coscarelli (2013; 2016; 2021), Kalantzis *et al.* (2020), Kleiman (2004), Lévy (1993), Machado (2008), Monte Mór (2015), Pinheiro (2016), Recuero (2009), Rojo (2009; 2012; 2022), Santaella (2021) Soares (2002; 2009), Solé (1998), Tavares e Franco (2014), Zacharias (2016). Sua aplicação se dá em uma escola pública da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro e é dividida em seis etapas: aplicação de questionários cujo objetivo é traçar o perfil dos alunos; uma aula colaborativa, para introduzir a discussão sobre o uso das redes sociais como recurso informacional e suas consequências, além de abordar os resultados dos alunos nessa reflexão; a realização de confrontos entre publicações de redes sociais e notícias *online* que versam sobre o mesmo tema; uma aula prática para expandir os conhecimentos acerca das ferramentas de busca; um convite aos alunos a identificarem casos de desinformação para debaterem sobre o assunto; e a criação de uma cartilha com sugestões sobre como verificar informações na *internet*. Logo, as atividades pretendem aperfeiçoar a compreensão dos alunos sobre conteúdos falsos e estimular a busca por informações em notícias *online*.

Palavras-chaves: Redes sociais. Desinformação. Letramentos digitais. Notícia *online*. Leitura.

ABSTRACT

Due to the transformations brought about by the development of digital technologies in accessing information, it is crucial to equip students with the skills to manage the vast amount of information they constantly encounter on the internet. In this context, social media platforms serve as the digital spaces where the research deepens, aiming to examine the strategies used in the spread of false information, emphasize the importance of online news, and highlight the centrality of reading and comprehension in this process. Therefore, this study aims to investigate the contributions of research focused on the spread of misinformation, widely known as fake news, especially on social media, with the perspective of bringing 7th-grade Elementary School students closer to online news, so that it can be a resource to inhibit the harmful potential of such publications. To achieve this, the study is based on authors such as Alves Filho (2011), Coscarelli (2013; 2016; 2021), Kalantzis et al. (2020), Kleiman (2004), Lévy (1993), Machado (2008), Monte Mór (2015), Pinheiro (2016), Recuero (2009), Rojo (2009; 2012; 2022), Santaella (2021), Soares (2002; 2009), Solé (1998), Tavares and Franco (2014), and Zacharias (2016). Its application takes place in a public school in the Serrana Region of the State of Rio de Janeiro and is divided into six stages: the application of questionnaires aimed at profiling the students; a collaborative class to introduce the discussion on the use of social media as an informational resource and its consequences, as well as to address the students' results in this reflection; the confrontation of social media posts with online news covering the same topic; a practical class to expand knowledge about search tools; an invitation to students to identify cases of misinformation to discuss the topic; and the creation of a guidebook with suggestions on how to verify information on the internet. Thus, the activities aim to enhance students' understanding of false content and encourage the search for information in online news.

Keywords: Social networks. Disinformation. Digital literacies. Online news. Reading.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GNL	Grupo Nova Londres
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos.....	26
Figura 2 – Letramentos digitais, segundo Dudeney <i>et al.</i> (2016).....	37
Figura 3 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no X.....	83
Figura 4 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no X	85
Figura 5 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no X.....	86
Figura 6 – Resultado da oitava questão.....	109
Figura 7 – Resultado da nona questão.....	109
Figura 8 – Resultado da décima questão.....	110
Figura 9 – Resultado da décima primeira questão.....	110
Figura 10 – Resultado da décima segunda questão.....	111
Figura 11 – Resultado da décima terceira questão.....	111
Figura 12 – Resultado da décima quarta questão.....	112
Figura 13 – Resultado da décima quinta questão.....	112
Figura 14 – Capa da cartilha elaborada coletivamente pela turma.....	145
Figura 15 – Sugestões desenvolvidas pela turma durante a atividade.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das atividades.....	99
Quadro 2 – Registro de falas dos alunos.....	118
Quadro 3 – Respostas do grupo A na atividade 1.....	123
Quadro 4 – Respostas do grupo A na atividade 2.....	123
Quadro 5 – Respostas do grupo B na atividade 1.....	125
Quadro 6 – Respostas do grupo B na atividade 2.....	125
Quadro 7 – Respostas do grupo C na atividade 1.....	128
Quadro 8 – Respostas do grupo C na atividade 2.....	128
Quadro 9 – Respostas do grupo D na atividade 1.....	130
Quadro 10 – Respostas do grupo D na atividade 2.....	130
Quadro 11 – Respostas do grupo E na atividade 1.....	133
Quadro 12 – Respostas do grupo E na atividade 2.....	133
Quadro 13 – Respostas do grupo F na atividade 1.....	135
Quadro 14 – Respostas do grupo F na atividade 2.....	136
Quadro 15 – Respostas dos alunos.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo do resultado do questionário.....	113
Tabela 2 – Respostas dos alunos.....	117

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PERSPECTIVAS DOS LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL.....	18
2.1 Letramentos.....	18
2.2 Multiletramentos.....	20
2.2.1 Da teoria à prática.....	27
2.3 Letramentos críticos.....	30
2.4 Letramentos digitais.....	35
2.4.1 A importância dos letramentos digitais no ensino escolar.....	38
3. REFLEXÕES SOBRE A LEITURA.....	46
3.1 A leitura como um processo social... ..	46
3.1.1 Estratégias de leitura.....	49
3.2 Ler e navegar na <i>internet</i> : problemas e consequências.....	52
3.3 As tecnologias digitais nos documentos oficiais.....	55
3.4 A leitura em tempos de desinformação.....	59
3.4.1 A expressão <i>fake news</i> no âmbito da desinformação.....	59
3.4.2 Definições sobre o gênero notícia.....	64
3.4.3 A notícia <i>online</i>	67
4. AS REDES SOCIAIS COMO RECURSOS INFORMACIONAIS.....	72
4.1 Contextualizando as redes sociais.....	72
4.2 A estrutura das redes sociais.....	74
4.3 Redes sociais e a (des)informação.....	76
4.4 A movimentação das notícias nas redes sociais	81
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	88

5.1	Objetivos e caracterização do tipo de pesquisa.....	88
5.2	Contexto da pesquisa.....	90
5.3	O ensino de Língua Portuguesa na unidade escolar.....	93
5.4	Participantes da pesquisa.....	94
5.5	Instrumentos e procedimentos da geração de dados.....	95
5.6	Procedimentos de análise de dados.....	96
5.7	Perspectivas teóricas das atividades.....	96
5.7.2	Resumo das atividades.....	97
5.8	Descrição das atividades.....	100
6.	ANÁLISE DE DADOS.....	108
6.1	Primeira etapa: “Criando um perfil”.....	108
6.2	Segunda etapa: “Redes sociais na roda”.....	116
6.3	Terceira etapa: “Duelo de fontes”.....	120
6.4	Quarta etapa: “Caça às notícias”.....	138
6.5	Quinta etapa: “Detetives da informação”.....	141
6.6	Sexta etapa: “Cartilha de detetives digitais”.....	144
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – Questionário inicial.....	160
	APÊNDICE B – Atividades do grupo A.....	162
	APÊNDICE C – Atividades do grupo B.....	165
	APÊNDICE D – Atividades do grupo C.....	167
	APÊNDICE E – Atividades do grupo D.....	170
	APÊNDICE F – Atividades do grupo E.....	173
	APÊNDICE G – Atividades do grupo F.....	177
	APÊNDICE H – Material expositivo utilizado na etapa “caça às notícias”.....	180

1. INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa surgiu das minhas inquietações sobre a relação entre meus alunos e as mídias digitais, mais especificamente as redes sociais. Inicialmente, minha preocupação destinava-se à maneira geral como eles lidavam com essas plataformas *online*, sobretudo no que se refere à segurança e à privacidade deles. No entanto, ao passo que aprofundava minhas observações, outros fenômenos despertaram minha atenção, como, por exemplo: a percepção de que muitos desses alunos utilizavam as redes sociais como fontes exclusivas de informação, a despeito de meios mais confiáveis e completos nos itinerários informativos.

Partindo desse incômodo embrionário, as aulas e as reflexões teórico-metodológicas ofertadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – foram fundamentais no processo de amadurecimento da problemática eleita a ser investigada nesta dissertação. Daí em diante, compreendendo não apenas a importância do meu papel em sala de aula, mas na produção de pesquisas que visem à melhoria e ao desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa no ensino público brasileiro, assumi também o compromisso de pesquisadora. Nos últimos dois anos, portanto, atuei como professora-pesquisadora com o propósito de integrar nesta pesquisa a necessidade de aperfeiçoamento da minha prática docente e a pesquisa acadêmica.

Para Vermelho *et al.* (2015), a história da relação humana é marcada por tendências fervorosamente debatidas que espelham o contexto e o espírito da época. Por isso, ao examinar a organização social na contemporaneidade, cuja estrutura envolve aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade, é importante destacar o papel das tecnologias digitais e refletir sobre seu impacto nessas transformações (Claro; Castro-Grau, 2023). Essas mudanças refletem diretamente as relações sociais entre os sujeitos, sobretudo no âmbito da comunicação e informatividade.

Em resumo, ainda de acordo com Claro e Castro-Grau (2023), o desenvolvimento da *internet* se propõe à produção e à propagação de conteúdos, reforçando a centralidade dos espaços digitais na circulação de informações, nas formas de comunicação e no surgimento de novas habilidades linguísticas e culturais (Coscarelli, 2016; Coscarelli; Ribeiro, 2021). Isso significa dizer que a *internet* possibilita que sujeitos de diferentes origens e culturas se conectem, acessem informações alheias à sua realidade e rapidamente e compartilhem-nas em suas próprias redes.

Nesse sentido, pensar sobre as tecnologias digitais na contemporaneidade implica o reconhecimento de uma organização social mais igualitária quanto à expressividade, no sentido de que o acesso às informações e à produção de conteúdos é mais transversal. Relacionando tais características para o contexto das redes sociais, Recuero (2009) discorre sobre um modelo organizado por atores sociais e suas respectivas conexões, que se enlaçam em múltiplos “nós” e provocam novas leituras de mundo e mudanças marcantes na comunicação entre os indivíduos. Em complemento a esse entendimento, sob o viés da sua natureza social e cognitiva, Vermelho *et al.* (2015) discorrem sobre a existência de uma organização verticalizada nessas redes – apesar de continuarmos vivendo em uma sociedade altamente hierarquizada em outros aspectos.

Por essas razões, as redes sociais consolidam-se como um recurso popular entre os membros da sociedade, mesmo entre crianças e adolescentes (Global Kids Online, 2019), pois atendem às demandas de expressividade e de instantaneidade da vida moderna. E, como já destacado, esses circuitos relacionais desdobram-se para além de seus vieses de interação interpessoal, sendo utilizados ainda como transmissores de informações enquanto também são passados a ser utilizados como fontes de averiguação.

Na construção desta dissertação, o inevitável uso das redes sociais como recursos informacionais recebe grande atenção, devido à perigosa possibilidade de pré-adolescentes, em processo de formação educacional, estarem diante de conteúdos inverídicos, parciais, antiéticos, tendenciosos ou até imprecisos. À medida que se amplia o hábito de busca pela informação através desses ambientes de manifestação pessoal, provoca-se um distanciamento entre a notícia – gênero textual mais adequado ao desempenho do papel informativo na sociedade (Alves Filho, 2011) – e seu potencial leitor. Nesse sentido, pressupõe-se, em suma, que há maiores chances desse usuário conceber conclusões frágeis quanto à pertinência factual daquilo ao que é exposto, as quais não teria se a transmissão de conteúdos em que está envolto ocorresse em ambientes virtuais de moderação jornalística e profissional (Genesini, 2018).

Dessa forma, devido à crescente propagação de postagens que não se fundamentam necessariamente na veracidade dos fatos, as redes sociais constituem-se como ambientes favoráveis para a reprodução de desinformação. Neste ponto, cabe destacar que a desinformação que se propaga na esfera digital, amplamente conhecidas como *fake news*, é um tema trabalhado nas duas partes que dividem este trabalho: o aporte teórico e a proposta de intervenção. Tudo isso com objetivo de aplicar estratégias de

combate a essas desinformações e expandir tais conhecimentos para a vivência dos alunos.

Uma vez que esses canais de informação interativos se evidenciam como de consumo prioritário pelos alunos desde o ensino básico, é essencial que eles percebam as impropriedades informacionais que imperam nos ambientes virtuais, na perspectiva de que, para se contrapor às referidas desinformações, assimilem e pratiquem o hábito de leitura de notícias *online* como forma de ampliar a percepção concreta sobre os temas que circulam nessas redes.

Recorrendo novamente às conclusões sumárias de Genesini (2018), assevera-se a importância do jornalismo no combate aos diversificados sistemas de desinformação, pois trata-se do instrumento capaz de oferecer informações reportadas por um caráter profissional, que auxiliam o leitor a formar suas opiniões e conclusões com razoável rigor analítico. Bucci (2018) também defende essa visão taxativamente ao afirmar que apenas o jornalismo profissional pode combater a era da desinformação.

É necessário ainda pontuar que a digitalização da sociedade naturalmente deu a capacidade para que a produção de notícias *online* se expandisse em larga escala. Nesse sentido, a numerosa diversidade dos veículos permite o confronto de recortes, de abordagens e oferece maiores possibilidades de identificação entre os leitores as diferentes linhas editoriais.

Evidenciados todos esses fatores, a justificativa para a escolha da notícia *online* como ferramenta a ter sua utilização incentivada se dá em razão de sua ambientação no universo digital, já frequentado habitualmente pelo público ao qual se destina a pesquisa. Para obter eficácia a respeito desse desafio, entre outros muitos fatores, é necessário que as aulas de Língua Portuguesa preparem os alunos para a vasta carga informacional a que são apresentados ao utilizarem a *internet*, sobretudo as redes sociais. O processo de ensino e aprendizagem, portanto, precisa ser atravessado por atividades que trabalhem a leitura crítica nesses âmbitos e neles auxiliem os discentes a identificarem informações que não coadunem com os fatos, com a ética e com o bem-estar social. É fundamental também que os estudantes, de maneira autônoma, sejam capazes de buscar informações em espaços tecnológicos seguros e imparciais, sempre se valendo de fundamentos legítimos ao se informarem.

A autonomia desses educandos, por sua vez, deve se sobrepor em relação à mera produção e absorção de conteúdo. Por essa razão, é fundamental que o ensino de Língua

Portuguesa contemporâneo prepare indivíduos a estarem aptos a transitar nos ambientes de criação e de propagação de informações com independência intelectual, seja por meio de um olhar crítico sobre aquilo com o que se depara, seja considerando a devida razoabilidade crítica e informativa ao gerar conteúdo (Ribeiro, 2021). Para isso, as atribuições inerentes a conceitos como moral e ética, no que diz respeito a conteúdos, mais especificamente na *internet*, devem caracterizar-se como elementos fundamentais à vivência e ao universo temático desses cidadãos em formação, como apontam Kalantzis *et al.* (2020).

Com base nessas observações, esta dissertação tem como objetivo contribuir para os estudos voltados a práticas que aprimorem e estimulem a leitura de textos informativos, em especial a notícia *online*, ferramentas fundamentais para o contexto de disputas narrativas inerentes à realidade desta geração. Para isso, o trabalho consiste na inserção do gênero textual em questão nas atividades escolares, bem como na elaboração de um estudo acerca das possíveis abordagens com esse fim. Como consequência, pretende-se buscar que os alunos desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre o que leem e ao que assistem nas mídias sociais. Além disso, esta pesquisa busca fazer com que os discentes aproximem-se instintivamente da notícia *online* ao interagirem com o universo digital e que sua compreensão sobre as informações na *internet* se fundamente no contínuo questionamento crítico.

Para esta abordagem, elenquei duas questões gerais que norteiam a pesquisa. Elas se estabelecem como desígnios a serem pautados e revisitados para todas as projeções a serem trabalhadas nesta dissertação, são elas: De que maneira as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir no combate à desinformação propagada por meio dos canais de comunicação digital? Quais são os desafios do professor de Língua Portuguesa diante das transformações interativas impostas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade?

Certamente outras inquietações atravessam as perguntas introdutórias e as complexificam, como aquelas que envolvem a insistente propagação de desinformações nas redes sociais, assim como as que expõem essas mesmas redes sociais como fontes exclusivas de informações. Sob esse cenário no qual a realidade se impõe e subverte a maneira como os conteúdos transitam entre os indivíduos contemporâneos – de maneira que seja mais fácil atualizar-se através de (in)verdades do que por fatos –, a proposta interventiva foi aplicada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, a qual divide-se em seis etapas e foi implementada durante o período de um mês.

Além da introdução, que se caracteriza como o primeiro capítulo desta dissertação, três capítulos destinam-se ao aporte teórico que sustenta o fio referencial deste trabalho, um capítulo atribuído à metodologia, um capítulo reservado às observações e à análise de dados sobre o trabalho interventivo aplicado e um capítulo designado para as considerações finais estabelecidas por mim, professora-pesquisadora desta pesquisa.

De forma mais detalhada, o segundo capítulo intitulado “Perspectiva dos letramentos no mundo digital” trata dos conceitos de multiletramentos, letramentos críticos e letramentos digitais. Para isso, os conceitos de pluralidade cultural e linguística promovidos pelo desenvolvimento das tecnologias digitais são apresentados como os fatores determinantes de uma abordagem pedagógica que contemple tais transformações, isto é, a perspectiva dos multiletramentos. A abordagem dos letramentos críticos também é discutida no intuito de enfatizar a necessidade de engajar os estudantes a analisarem criticamente os contextos de produção dos textos. Além disso, em vista da grande influência do mundo digital na vida dos sujeitos, este capítulo também explicita os letramentos digitais para além do domínio técnico das ferramentas digitais, mas sim como habilidade que buscam levar os alunos a entender, a avaliar criticamente e a comunicarem-se de maneira eficaz e utilizar competências digitais em diferentes situações.

O terceiro capítulo evidencia a leitura como uma prática social. Com base nessa premissa, analisa-se a perspectiva sociointeracional do processo de leitura e a importância de estratégias de leitura que visem à incorporação dos conhecimentos extraídos no contexto social, cultural e histórico dos alunos. Neste capítulo, discute-se ainda a relação entre a leitura de textos digitais e a navegação, bem como se aborda o processo de leitura à luz da vasta carga de informações e desinformações nos ambientes digitais. Mais à frente, desencadeia-se um breve panorama das tecnologias digitais nos documentos oficiais, em vista da sua importância para esta pesquisa.

O quarto capítulo, “As redes sociais como recursos informacionais”, desenvolve um breve percurso sobre os conceitos dessas plataformas até seu aspecto principal para esta dissertação, que é o seu uso informativo por parte dos seus usuários. Para tanto, destacam-se os aspectos composicionais que os levam a se popularizar entre a sociedade e facilitar a troca de informações de forma dinâmica. Por fim, o capítulo também pontua

a circulação e a recirculação das notícias nesses espaços, com o objetivo explorar como esses canais são importantes meios de propagação de informações.

O quinto capítulo, “Percurso metodológico”, destina-se a descrever a metodologia aplicada nesta dissertação. Alguns aspectos são esclarecidos para que se compreendam os caminhos trilhados ao longo da aplicação da proposta de intervenção, como o contexto e a caracterização da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados. Ademais, é possível encontrar um breve resumo da unidade didática, um quadro resumido das etapas com suas respectivas motivações e objetivos e, por fim, uma explicação mais detalhada dos procedimentos que atravessam a construção do trabalho interventivo em sala de aula.

O sexto capítulo apresenta a análise dos dados extraídos na aplicação das seis etapas da unidade didática. Assim como o que o antecede, este capítulo é construído por uma estrutura narrativa na primeira pessoa do singular, visto que consiste no relato simultâneo da professora-pesquisadora deste trabalho. Cada seção representa a análise de uma etapa e todas seguem a ordem de aplicação.

O sétimo capítulo discorre sobre as considerações finais da pesquisa e apresenta as observações destacadas durante e depois da aplicação das atividades. Além disso, caracteriza-se como o momento no qual as reflexões extraídas dos resultados são apresentadas e avaliadas.

2. PERSPECTIVAS DOS LETRAMENTOS NO MUNDO DIGITAL

Neste capítulo, são apresentados pressupostos teóricos que expandem as perspectivas sobre o ato de ler e escrever na contemporaneidade, com ênfase inicial nos conceitos de letramentos, multiletramentos, letramentos críticos e, em especial, letramentos digitais. O capítulo também explora a taxonomia dos letramentos digitais e reconhece outros tipos de letramentos que se organizam e se interconectam em práticas necessárias para o domínio do mundo digital. A partir dessa visão abrangente, o estudo demonstra a importância dos letramentos nos processos de leitura na *internet*, demanda indispensável para a atuação ética, crítica e consciente dos leitores.

2.1 Letramentos

Com o amparo de Castrillón (2011), é possível indicar que a leitura consiste em um instrumento fundamental de mudanças educacionais e sociais na sociedade, na medida em que promove uma profunda transformação na vivência daqueles que se apoderam dela. Essa linha de pensamento possibilita entendê-la não somente como um processo ancorado na codificação e decodificação de códigos linguísticos, mas também na atribuição de significados e na construção de sentidos dos textos (Rojo, 2009). Nesse sentido, é possível compreender a leitura a partir do seu ponto de vista social, o qual requer o domínio de habilidades linguísticas e discursivas para a vida cotidiana.

Além de precisarem dominar a leitura e a escrita, os sujeitos contemporâneos devem incorporá-las nas diversas práticas sociais que transitam em suas vivências, bem como nas práticas que eventualmente surjam e se imponham ao modelo de sociedade a que estão sujeitos. Nesse contexto, Soares (2009, p. 18), destaca o letramento como “o estado ou a ‘condição’ que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, enfatizando o uso social da língua por meio do domínio efetivo da leitura e da escrita destinado a distintos grupos, isto é, a espaços de interação.

Para Rojo e Moura (2019, p.16), por sua vez, ele se caracteriza como o conceito que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não”. Assim, resta dizer que a articulação entre os símbolos alfabéticos e os níveis avançados de leitura e escrita deve ser desenvolvida na escola a fim de formar indivíduos capazes de acompanhar as

constantes mudanças socioeconômicas, as quais ressoam no contínuo surgimento de novas demandas linguísticas.

Os sujeitos letrados atendem às reivindicações acerca dessa apropriação da língua para um cotidiano de complexidade comunicativa, cujas exigências e facetas resultam na formação de cidadãos com distintas competências interativas. Logo, trata-se de membros inseridos efetivamente na sociedade, os quais se desenvolvem, se mobilizam e se reinventam a partir de suas reflexões acerca de suas leituras de mundo.

Sendo assim, o letramento consiste numa proposta essencial de educação cidadã em vista da valorização que algumas práticas sociais possuem em detrimento de outras. É o caso de atividades voltadas para o âmbito escolar, jornalístico, literário ou burocrático, que exigem o domínio de níveis avançados de leitura e de escrita (Rojo; Moura, 2019, p.16). Haja vista que as demandas impostas pelo domínio dessas práticas variam, dentre outros, em relação aos espaços, ao grau de complexidade, às categorias e à cultura em diversos momentos, os indivíduos são constantemente chamados a se valerem do letramento nas práticas sociais.

Isso posto, a proposta deve, portanto, ser construída por meio de uma visão plural – letramentos –, os quais se configuram como uma capacidade múltipla de suprir as demandas de um povo e as reivindicações comunicacionais de sua era. Por esse motivo, compreende-se que a proposta de letramentos recobre “contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (Rojo, 2009, p.98), o que significa contemplar tanto atividades mais valorizadas pela sociedade quanto aquelas menos prestigiadas, assim como práticas sociais mais complexas e as menos complexas do ponto de vista intelectual.

No entanto, conforme registram Rojo e Moura (2019), é necessária a consideração quanto à vivência das comunidades, não apenas o destaque a modelos enrijecidos e deslocados do contexto social. Os indivíduos devem utilizar a língua em todos os seus variados desdobramentos, seja para situações comunicacionais estabelecidas com regularidade quanto para atividades mais pontuais ou dotadas de maior exigência e prestígio. Nesse aspecto, devem acompanhar também as constantes mudanças socioeconômicas que ressoam no ininterrupto surgimento das novas demandas linguísticas e cognitivas, como as transformações geradas pela evolução das tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita no contexto de comunicação contemporâneo.

Logo, se por muito tempo foi suficiente que os indivíduos dominassem os modos grafocêntricos para uma vida de interlocução plena em sociedade, atualmente vem se impondo a necessidade de que sejam capazes de manejar a leitura e a produção de textos de acordo com o novo contexto linguístico e cultural, complexificado pelo acesso à *internet* (Kalantzis *et al.*, 2020). Isso implica a necessidade de desenvolvimento de abordagens capazes de abranger as novas habilidades requeridas aos sujeitos modernos, como se observa nas perspectivas dos multiletramentos e dos letramentos digitais. Da mesma forma, a descentralização de narrativas, linguagens e culturas demandam a urgência de preparar os indivíduos para que saibam refletir criticamente sobre o contexto dos discursos constantemente propagados nos ambientes digitais, como se observa na abordagem dos letramentos críticos.

2.2 Multiletramentos

A percepção de que os usos da língua na atualidade convocam sistematicamente diferentes saberes linguísticos e culturais não é recente. Em 1996, o chamado Grupo Nova Londres (GNL) concentrava, em um importante manifesto, debates significativos relacionados a letramentos que alcançassem as novas perspectivas de construção de significado, motivadas pelos avanços tecnológicos em ação no terreno comunicacional àquela época. O referido grupo, embebido das transformações que atravessavam o panorama dos países desenvolvidos, questionava o tradicionalismo que encabeçava o ensino escolar e atribuía as novas demandas aos professores. (Ribeiro, 2020)

Segundo Ribeiro (2020), os membros do GNL entendiam que os textos estavam passando por profundas modificações e assumiam, desde então, um caráter plural. Também, em razão da ascensão das mídias digitais, os textos já não se organizavam fundamentalmente através da escrita, mas também pela atuação de modos visuais, espaciais, auditivos e gestuais em sua constituição (Kalantzis *et al.*, 2020)¹. Por isso, à luz dessa diversidade linguística e da pluralidade cultural observada, o grupo endossava o papel central da escola na relação entre os sujeitos e o complexo mundo que a eles se apresentava (Rojo, 2022).

¹ Os fundamentos apresentados por Kalantzis *et al.* (2020) possuem como base os conceitos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres (1996).

Acerca da pluralidade cultural, Rojo (2022) argumenta sobre as razões pelas quais se tratava de um aspecto muito importante nas pautas discutidas. Desse modo, esses estudiosos debatiam sobre a necessidade de a escola encarregar-se da variedade linguística e cultural que se impunha no panorama sociocomunicativo, na tentativa de impedir a difusão de discursos de intolerância entre jovens que experienciavam o mundo globalizado. Isso significa dizer que, para o GNL, o negligenciamento de temas como a diversidade cultural era um fator determinante para o aumento da violência e da falta de perspectiva no futuro por parte da juventude (Rojo, 2022).

Diante do cenário de progressivas transformações, Pinheiro (2016) destaca a importância da imersão dos estudantes em experiências cada vez mais abrangentes. Isso porque a vivência desses alunos atravessa uma ampla gama de interações mais complexas, vinculadas à diversidade linguística e cultural, o que provoca uma incessante ampliação de situações comunicativas inéditas. Nesse contexto, as reflexões sobre a paisagem comunicacional legitimam a existência de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos indivíduos em diferentes facetas. Em resumo, validam “um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (Pinheiro, 2016, p. 526).

O manifesto, nesse sentido, discute demandas pedagógicas orientadas pelos efeitos da lógica socioeconômica contemporânea, como a ampliação da comunicação de massa, que atualmente alcança escala mundial, e a popularização de tecnologias interativas (Pinheiro, 2016). Para Ribeiro (2020), ainda que a nova pedagogia se proponha a atender às exigências da sociedade e do mercado de trabalho, os riscos propostos pela sua dialética não podem ser ignorados. Pinheiro (2016), por sua vez, compartilha dessa visão e explica que, embora as transformações sociais, políticas e culturais decorram de transformações globais e resultem em alterações do mercado de trabalho, tal alinhamento não deve ser analisado sob um viés estritamente mercadológico.

A partir dessa reflexão, compreende-se que as propostas debatidas precisam considerar diversas especificidades para não sucumbir às perspectivas reducionistas impostas pela produção capitalista. Dessa forma, primeiramente é fundamental reconhecer que tendências mercadológicas, muitas vezes ditadas por entidades corporativas ou grupos empresariais, não devem figurar como diretrizes para a prática pedagógica. Logo, a efetiva educação não deve atuar sob concepções determinadas por um discurso neoliberal “de competitividade, produtividade e utilitarismo” (Pinheiro,

2016, p. 528), mas sim para que os indivíduos participem plenamente da vida profissional, pessoal e cívica da sociedade em que se situa (Kalantzis *et al.*, 2020).

Em termos práticos, esses apontamentos consolidam naturalmente a ideia de que um ensino que contemple as contínuas transformações tecnológicas trata-se de uma estratégia educacional indispensável nos dias de hoje. No entanto, é igualmente importante preservar uma educação amparada em princípios basilares de senso comunitário. Em razão de se conceber um ambiente global cada vez mais interconectado, as dinâmicas da vida moderna constantemente evoluem e reivindicam especial atenção aos fatores que regem a vida em uma sociedade pluralizada. Para que os estudantes estejam aptos a lidarem com esses desafios, Rojo (2022) ressalta o domínio das esferas linguísticas e culturais na assimilação das situações comunicativas, cada vez mais multimodais, sobretudo àquelas emergentes das novas mídias digitais.

Kalantzis *et al.* (2020) expõem a ocorrência da diversidade de padrões que compõem os discursos. Segundo os autores, a contemporaneidade transforma a produção de sentidos tradicional, conhecida pelo uso exclusivo de modos grafocêntricos. A construção desses significados é, então, atravessada por diversas semioses – orais, sonoras e verbais – que podem incorporar um mesmo texto e que coincidem em variados modos de significá-lo (Dias *et al.*, p.76, 2022). Essa nova perspectiva, de acordo com Dias *et al.* (2022), indica que os textos contemporâneos requerem do leitor novas habilidades de leitura, cuja necessidade de aquisição amplia o contexto educacional para a abordagem dos múltiplos letramentos.

Compreende-se, portanto, que, além de concentrar-se em “fundamentos básicos tradicionais” (Kalantzis *et al.*, 2020, p.24), a escola deve se dedicar ao exercício das habilidades impostas pela atual conjuntura, desmistificando o paradigma de que a educação formal deve reter-se somente a conteúdos consagrados no programa discente. Por essa razão, os multiletramentos se inserem como um importante cerne para o devido desenvolvimento de habilidades consoantes às necessidades pedagógicas e comunicativas da contemporaneidade, uma vez que capacita os alunos a frequentarem diferentes espaços e vivenciarem o multifacetado mundo contemporâneo (Rojo, 2012; Rojo, 2022).

Ainda que a pedagogia dos multiletramentos baseie-se no desenvolvimento econômico, tecnológico e comportamental de outras nações, Ribeiro (2020) assevera que as transformações coordenadas por essa nova visão de trabalho e de educação, mesmo que tardiamente, também refletiram no Brasil. Assim, a autora explicita que, enquanto

diversas mudanças nesse sentido já permeavam o imaginário social em outros países, o panorama brasileiro formava-se a partir de uma população que ainda aprendia a lidar com computadores e com a *internet*.

Com a incessante chegada de novas tecnologias ao Brasil, bem como a crescente popularização delas, é possível observar que se amontoam inúmeros desafios no campo educacional. A respeito dessa complexidade, Ribeiro (2020) assinala a existência de restrições relacionadas à ausência de políticas educacionais centradas em infraestrutura física e institucional para a incorporação das tecnologias digitais no ensino escolar. Os mesmos anseios, projetados da binaridade “como fazer e o que fazer”, são registrados por Rojo (2022), que também pontua problemas organizacionais referentes à efetiva implementação da pedagogia dos multiletramentos no ensino escolar. Assim, para a autora, as pesquisas não devem pautar-se apenas em definições e instruções sobre o que deve ser feito em sala de aula, mas difundirem-se em estratégias eficazes na realização de atividades pedagógicas alinhadas aos múltiplos desdobramentos que o uso da linguagem oferece.

As diversas possibilidades comunicacionais, além de adaptarem-se às tecnologias que atravessam a experiência em um mundo interconectado, devem considerar a vivência das comunidades e não somente a perseguição a modelos enrijecidos e deslocados do contexto social. Acerca dessa articulação, Rojo e Moura (2019) assinalam o seguinte:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral ou escrita etc.) (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Em correlação a essa necessidade, cabe dirimir a distinção entre o conceito de multiletramentos e o que se compreende como letramentos múltiplos. Para Rojo (2022, p.13), enquanto este se empenha no reconhecimento da “multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, aquele é mais abrangente, de modo a considerar a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica”.

Em outros termos, tal como explica Pinheiro (2016), o conceito de multiletramentos diz respeito às práticas letradas multimodais que envolvem variedades

de modos de representação, feitas em situações comunicativas e contextos de uso distintos, podendo envolver tecnologias, além de diferentes gêneros e mídias. Dessa forma, a ideia projetada por essa perspectiva é a de que os alunos sejam formados e capacitados de maneira que estejam habilitados a analisar e debater autonomamente acerca da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação com os quais necessariamente conviverão, com ênfase às esferas pessoal, profissional e de participação cívica (Kalantzis *et al.*, 2020).

Em relação a um dos princípios que regem o conceito de multiletramentos, Rojo (2022) analisa que a multiplicidade de culturas preceitua a experiência de ruptura com o paradigma idealizado de cultura única, cuja relevância pode ser erroneamente considerada superior em relação àquelas que estão à margem de seu circuito fechado de reconhecimento. As características inerentes à sociedade globalizada, por sua vez, evidenciam a pluralidade cultural, a qual se contrapõe às relações de poder que veiculam a concepção de cultura também como monopólio. Esse entendimento é basilar para a compreensão da prevalente dicotomia entre comportamentos considerados populares ou eruditos “tão caros ao currículo tradicional que se propõe a ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (Rojo, 2022, p.14).

Quanto a esse tema, Kalantzis *et al.* (2020) chamam atenção para o fato de que os textos variam de acordo com as circunstâncias comunicacionais que os diferentes contextos sociais evocam, como “experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (Kalantzis *et al.*, p.19, 2020). Dessa forma, ao estabelecer um diálogo com as reflexões sobre o terreno interativo na atualidade, é possível observar que a pluralidade de contextos vem se tornando cada vez mais relevante na exploração e na compreensão dos processos comunicativos. É nesse sentido que o cenário tem sido capaz de produzir novas possibilidades e limitações nas trocas interativas entre os indivíduos.

Em correlação a essa visão de multiculturalidade, Rojo (2022) ao citar García Canclini (2008[1989]), esclarece que a paisagem comunicacional moderna desperta uma espécie de descentralização de narrativas, linguagens e culturas. Dessa forma, a oposição entre pares antagônicos como “cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa” (Rojo, 2022, p.13) são constantemente transgredidos. Como cerne de tudo isso, os avanços das tecnologias digitais, também são responsáveis pela expansão linguística e

cultural, uma vez que os espaços digitais se constituem como um espaço fértil à manifestação da diversidade.

Em se tratando da multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, para Rojo (2022), tanto na versão impressa, audiovisual e, por vezes, digital, os textos são formados por variadas linguagens. Ao se valer das considerações de Ribeiro (2020) sobre a trama discursiva, a autora entende o processo multissemiótico como variados modos de linguagem que convergem na construção de significados. Logo, conforme Kalantzis *et.al*, (2020, p.181), a multimodalidade refere-se ao “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado”, visto que o processo de compreensão e de apreensão de textos escritos é concebido em contextos específicos e as múltiplas linguagens que se unem aos modos grafocêntricos de um texto.

Portanto, a escolha de elementos verbais e não verbais – assim como a consequente produção de sentidos decorrente da combinação desses elementos – se desdobra em processos interpretativos próprios e específicos dos textos multissemióticos existentes no mundo. Além disso, Rojo (2022) faz importantes observações sobre as características que perpassam o processo de multimodalidade, a saber:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2022, p.23).

Assim, a relação entre leitor e texto se intensifica a partir da lógica interativo-colaborativa que desafia as relações de poder até então dominantes. Por isso, Rojo (2022) assinala que o domínio exclusivo de canais de comunicação e informação é transgredido devido à ascensão e à popularização das mídias digitais, de maneira que surge uma alteração significativa na dinâmica comunicacional insurgente. Isso porque, segundo a autora, as mídias digitais possibilitam ao usuário a interação com distintos e diversos interlocutores. Consequentemente, o acesso a informações é maior, mais completo e complexo, sobretudo se comparado às convenções informativas transmitidas nas mídias pré-digitais (impressa, radiofônica e televisiva).

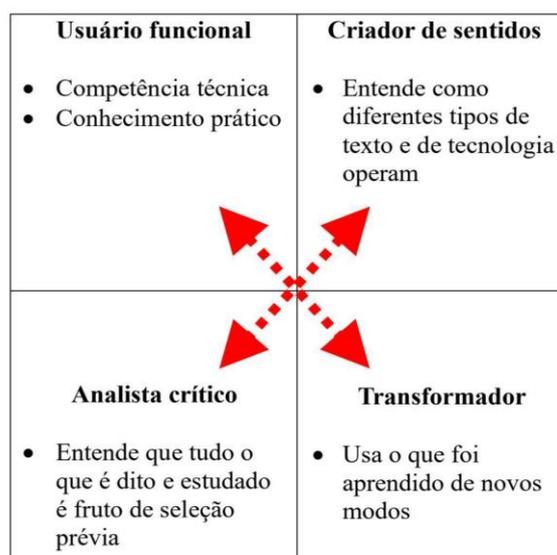
Diante da nova dinâmica, o leitor, cujas habilidades envolvem o domínio dos aspectos múltiplos desses discursos, vale-se de seus conhecimentos durante a leitura de arranjos textuais que “podem ser percebidos, lidos ou inferidos conforme a configuração do próprio texto, mas sempre em interação com as habilidades leitoras de quem lê.”

(Ribeiro, 2020, p. 107-108). O processo de leitura, nesse sentido, caracteriza-se como uma prática mutável e interativa, por meio da qual o leitor assume um papel ativo na criação de significados da trama discursiva.

No que se refere, por exemplo, às notícias “tradicionais” e às notícias *online*, gênero que se estabelece como um dos objetos centrais desta dissertação, o texto verbal é responsável por esclarecer e narrar acontecimentos reais e atuais. Já o texto não verbal (imagens estáticas ou não, vídeos, áudios e gráficos) tem o potencial de complementar conhecimentos atribuídos pelo texto verbal, visto que pode combinar novas construções de sentido ou agregar informações sobre o que é lido. A associação desses elementos resulta em composições específicas, capazes de influenciar positiva ou negativamente, estimular emoções ou suggestionar pontos de vista (Alves Filho, 2011). Logo, a rica interação entre texto verbal e não verbal amplia a percepção do leitor e delinea a maneira de compreender e interpretar dos eventos apresentados.²

Em razão do aprofundamento dessas mudanças, que envolvem as práticas letradas numa sociedade que se renova, novas habilidades são requeridas no campo atual da comunicação (Kalantzis *et al.*, 2020). Atenta a esses distintos aspectos de competência demandados e baseando-se nos princípios destacados pelo grupo GNL, Rojo (2022) propõe o seguinte diagrama:

Figura 1 –Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2022, p.29)

² Em vista da importância do gênero notícia para esta pesquisa, este gênero será abordado com mais profundidade na subseção 3.4.3 do capítulo 3.

A partir deste modelo, a ausência de linearidade e de hierarquização entre os princípios é explicitada. Segundo a autora, a formação de um usuário funcional se dá através da sua competência técnica, isto é, “o saber fazer” relacionado às ferramentas, aos textos, às práticas letradas contemporâneas. A eficácia desta competência seria a responsável por assegurar o êxito da pedagogia dos multiletramentos no ensino escolar, bem como centralizar o trabalho escolar em uma perspectiva voltada para a transformação dos alunos em criadores de sentido. No entanto, para que isso se realize, a autora é categórica: “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.” (Rojo, 2022, p. 29).

2.2.1 Da teoria à prática

Para que o trabalho escolar se relacione com as demandas contemporâneas, o GNL propõe uma abordagem metalinguística do conceito de *design*, na perspectiva de trabalhar a construção de sentidos para além de formas estáticas, como se observa nos estudos puristas da gramática tradicional e do cânone literário (Cazden *et al.*, 2021). Nessa visão, a concepção de *design* manifesta dupla compreensão, podendo representar “um padrão de significado e também um processo de construção de significado” (Kalantzis *et al.*, 2020, p.172). Essa dualidade, no entanto, não ignora o vínculo entre a forma e representação, mas, ao contrário, intensifica a interação entre eles, promovendo uma dinâmica produtiva e complexa da linguagem.

Na prática, Kalantzis *et al.* (2020, p. 173) apresentam o conceito de *design* vinculado a um sentido mais estrito, isto é, como a forma e a estrutura de algo (textos escritos, falados ou uma imagem), na qual há uma preocupação com os componentes dos significados e como eles se conectam. Por outro lado, *design* também pode ser compreendido por um sentido mais amplo, em uma perspectiva voltada para a interlocução entre indivíduos. Logo, essa segunda abordagem de *design* se concentra na intenção comunicativa, assim como se debruça nas respectivas interpretações extraídas delas (Kalantzis *et al.*, 2020).

Diante disso, os padrões linguísticos adotados pelos falantes, cuja disponibilidade resulta de patrimônios culturais e ambientais herdados por um povo, representam os *designs* disponíveis, bem como se caracterizam como recursos existentes nos processos

comunicativos. Esses *designs* disponíveis podem constituir, respectivamente, significados no mundo e significados para o mundo. A partir dessa articulação, envolve-se o procedimento contínuo de reinterpretação, adaptação e recriação de convenções de linguagem, imagem, som, gesto, espaço etc., correspondendo ao processo de *redesigned* (Kalantzis *et al.*, 2020).

Para além dessas teorias iniciais sobre a construção de sentidos, quatro movimentos pedagógicos são apresentados com vistas à aplicação da pedagogia dos multiletramentos em sala de aula, sendo eles: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora³. Segundo Cazden *et al.* (2021, p. 136), “cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis”. Entende-se, portanto, que os componentes não se organizam numa espécie de hierarquia, tampouco representam estágios de aprendizagem. Na realidade, eles se conectam em um ciclo contínuo e complexo, visando a constituir processos de ensino-aprendizagem dinâmicos, pertinentes com o universo dos alunos e capazes de transformar a realidade deles de maneira crítica.

Com o amparo de Rojo (2022, p.30), a *prática situada* pode ser compreendida como um “projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas”, de forma que seja possível relacioná-las com outras, mesmo que de espaços culturais distintos. Isso posto, o objetivo é abranger as experiências extraescolares dos discentes e utilizá-las nas atividades de aprendizagem. Cazden *et al.* (2021) destaca ainda que as ferramentas avaliativas não devem ser interpretadas meramente como um método para julgar os conhecimentos dos alunos. Essas avaliações precisam ser empregadas em favor do desenvolvimento dos estudantes, orientando as experiências que já fazem parte de seu mundo e assegurando o desenvolvimento delas.

A instrução explícita⁴ compreende análises sistemáticas colaborativas e conscientes dos *designs* disponíveis. A execução deste componente se dá por meio de processos metalinguísticos sobre as regras e padrões de linguagem. No entanto, é

³ Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelos quatro componentes inicialmente apresentados pela pedagogia dos multiletramentos. Esses elementos, abordados pelo Grupo Nova Londes (1996), também foram utilizados na construção das unidades didáticas da proposta de intervenção.

⁴ Embora Rojo (2022) refira-se a esse movimento como “instrução aberta”, nesta pesquisa, o termo inicialmente destacado pela pedagogia dos multiletramentos, também conhecido como “instrução explícita”, foi mantido.

importante que esse elemento não seja confundido com atividades mecânicas de repetição e memorização. O professor é imbuído do papel essencial no fornecimento de atividades, de fato, metalinguísticas, mas que situem as experiências linguísticas e culturais dos alunos na construção das aprendizagens. Dessa maneira, os discentes são incentivados a realizar atividades às quais possivelmente não acessariam de forma independente (Cazden *et al.*, 2021).

Quanto ao “enquadramento crítico”, Rojo (2022) explica se tratar de um movimento que analisa e interpreta as práticas sociais e culturais nos quais os *designs* e enunciados se manifestam. Retomando as definições de Cazden *et al.* (2021), percebe-se que este elemento tem como propósito auxiliar os discentes a reconhecerem os conhecimentos adquiridos e incentivá-los a analisarem e estabelecer reflexões sobre os contextos em que estão inseridos. Essa visão crítica possibilita aos estudantes o exercício não apenas identificar, mas questionar influências culturais, sociais, ideológicas e políticas dos contextos de interação, além de refletirem sobre essas implicações nas práticas sociais. Para tanto, é necessário que os alunos sejam capazes de analisar o objeto de estudo por meio de um distanciamento pessoal, sob um prisma teórico.

Assim, ao ser explorado por meio desse afastamento, o enquadramento crítico cria a possibilidade de uma análise construtiva, pois permite que os estudantes ampliem as nuances do foco de pesquisa e o posicionem culturalmente em relação ao seu contexto. Além disso, essa abordagem os estimula a protagonizarem inovações nos contextos relacionados ao objeto. Nesse cenário, os novos conhecimentos podem contribuir com transformações criativas nas práticas sociais e culturais da sociedade (Cazden *et al.*, 2021).

Por fim, a prática transformada caracteriza-se como o resultado da articulação e da recriação dos significados, fundamentadas na mediação inovadora. Esse movimento também evidencia a “construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada” (Pinheiro, p. 527, 2016). Nessa conjuntura, visa à transformação do repertório dos *designs* disponíveis, de maneira que não se detém à aplicação do conhecimento, como também abrange um ciclo contínuo de adequação, inovação e produção de novos sentidos.

Segundo Pinheiro (2016, p.527), “toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada”. Por essa razão, é importante destacar que os processos de *desing*, *desing* disponíveis e *redesign* não são

exclusivos da construção de conhecimentos correspondente ao uso dos quatro movimentos ora citados. Isso significa dizer que a correspondência entre as atividades e o modelo da abordagem dos Multiletramentos é efetivada quando os quatro elementos integram o processo de *design*. Ainda de acordo com o autor:

seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada. (Pinheiro, 2016, p.527)

Os movimentos podem aparecer simultaneamente em alguns momentos, embora seja possível que um predomine mais do que outros (Cazden *et al.*, 2021). Sendo assim, ao longo da construção de conhecimento, os elementos são retomados em um ciclo, de modo que se complementam e se fortalecem mutuamente. Nesse contexto, a prática situada é retomada na perspectiva de uma reaplicação voltada para a prática reflexiva. Da mesma forma, os conhecimentos adquiridos na Instrução Explícita e no Enquadramento Crítico devem ser utilizados em práticas que auxiliem a exercitar e revisar as aprendizagens (Cazden *et al.*, 2021).

Com base nessas considerações, além de formar indivíduos hábeis em diversas práticas letradas, incluindo as digitais, esses movimentos também encontram um terreno fértil para o questionamento. Algumas questões que o trabalho escolar contemporâneo precisa centrar-se passa por dirimir a quem determinados letramentos favorecem e o que promovem ao público em que se estabelecem. É necessário, portanto, que o pensamento crítico se verifique como um dos elementos fundamentais no espaço escolar, possibilitando análises inventivas sobre os discursos e viabilizando caminhos para a transformação dos estudantes em criadores de sentido. Para isso, é necessário considerar os contextos culturais locais e os aspectos multissemióticos que envolvem o ensino contemporâneo.

2.3 Letramentos críticos

A proposta dos letramentos críticos parte da necessidade de que os alunos analisem criticamente os contextos nos quais os textos são produzidos e consumidos. Esse enfoque é fundamental nas reflexões sobre os variados discursos que permeiam a sociedade, além de incentivar a interconexão entre discurso, realidade e a participação mais engajada dos estudantes. Nesse sentido, considerando estudos mais recentes sobre

letramentos, Monte Mór (2015, p.7) assinala que “a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social.”

As observações de Monte Mór (2015) baseiam-se na renovação de propostas relacionadas à leitura crítica. Apesar de concepções tradicionais voltadas para o uso da criticidade somente em etapas mais avançadas dos estudos linguísticos, concepções renovadas defendem o desenvolvimento crítico do ensino de linguagens em todas as etapas. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se no “desenvolvimento crítico da língua” nos mais variados estágios de ensino, na perspectiva de combater desigualdade social e promover o conhecimento acerca das ideologias existentes nas instituições e nas práticas sociais (Monte Mór, 2015).

Como ponto de partida para esta discussão, Jordão (2013) e Monte Mór (2015) sinalizam as divergências entre as propostas da pedagogia crítica e dos letramentos críticos. Em suas pesquisas, Jordão (2013) preocupa-se em estabelecer alguns parâmetros para diferenciar as duas propostas e ressaltar as diferenças entre as respectivas perspectivas teóricas e os objetivos educacionais. Assim, a pedagogia crítica discorre sobre a conscientização dos alunos no que se refere às estruturas que dão continuidade a desigualdades sociais e econômicas, buscando libertá-los dessas ideologias e incentivá-los a debates sobre a importância da justiça social. Nessa linha de raciocínio, o papel do professor é guiar os estudantes a descobrir as ideologias ocultas nas estruturas linguísticas e sociais, ao passo que os alunos são convidados a assimilar essas estruturas para conseguir transformar a sociedade.

Os letramentos críticos, por sua vez, concentram-se na construção ativa dos sentidos, tendo como base os contextos sociais e culturais na sociedade. Nesta abordagem, a ideologia é vista como um elemento inevitável nas práticas sociais e se estabelece como alicerce fundamental nas práticas de leitura e escrita. Quanto à atuação dos professores e alunos, devem agir em conjunto na construção de conhecimentos, além de estarem reiteradamente envolvidos em processos de colaboração e interpretação de significados. O ensino assume, dessa maneira, uma perspectiva dinâmica, na qual o diálogo crítico é incentivado e valorizado, o que permite aos estudantes articular ativamente conhecimentos e criar sentidos a partir de questionamentos e de análises com o mundo em que vivem (Jordão, 2013).

Para Tilio e Rocha (2024), os letramentos críticos expandem os princípios da pedagogia crítica e incorporam outros ideais além das lutas de classe, como as lutas

raciais, de gênero, de sexualidade e outros tipos de opressão aos indivíduos. Sob esse viés, além de extrapolar os paradigmas da pedagogia crítica, os letramentos críticos objetivam “o desenvolvimento da capacidade humana de usar textos para analisar campos sociais e seus sistemas de intercâmbio — de olho na transformação de relações sociais e condições materiais” (Luke, 2012 apud Tilio; Rocha, 2024, p.8-9). Através dessa proposta, os estudantes entendem a linguagem, os textos e os discursos como formas de retratar e redesenhar a sociedade e, assim, iniciar um possível processo de transformação.

Em relação à pedagogia dos letramentos críticos, elaborada por Kalantzis e Cope (2012), Tilio e Rocha (2024) explicitam ser fundamentada a partir da pedagogia crítica de Freire (1987). Isso indica que, apesar de ter uma base na pedagogia crítica, a referida concepção é centrada no desenvolvimento e na aplicação dos letramentos críticos. Kalantzis *et al.* (2020) destacam a importância da proposta, na medida em que a pedagogia dos letramentos críticos objetiva que os estudantes sejam “construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos” (Kalantzis *et al.*, 2020, p.139). Esse propósito implica o reconhecimento de que o alunado deve apropriar-se das aprendizagens para criar sentidos, elaborar interpretações e formar conceitos de dimensões mundiais, locais e pessoais.

Outro ponto a ser destacado, em relação aos conceitos assimilados, refere-se à definição de ideologia. Nessa abordagem, é possível compreendê-la como elemento intrínseco a todos os discursos que circulam no mundo. Por isso, apesar de possíveis indagações sobre a presença desse fator no processo de ensino-aprendizagem, como a possibilidade de a ideologia ocultar a realidade, Jordão (2013, p.74) defende que “qualquer prática de construção de sentidos, inclusive a leitura e a escrita, é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses”.

Em outros termos, não é possível construir significados sem uma ideologia, uma vez que a realidade dos percursos interpretativos reflete os pontos de vista adotados frente às prerrogativas que envolvem a vida em sociedade. Em suas reflexões, Freire (1987) evidencia a impossibilidade de se colocar no mundo como indivíduos imparciais. Para o autor, já que todos são inevitavelmente orientados por uma base ideológica, cabe a esses sujeitos refletirem se os princípios norteadores de suas perspectivas se fundamentam em uma ideologia inclusiva ou excludente. Dessa maneira, a compreensão de que os juízos são sugestionados por crenças e valores socialmente construídos produz consciência

sobre os percursos interpretativos próprios, condicionados permanentemente por visões de mundo particulares.

No entanto, vale destacar que essas influências não se restringem a momentos de leitura e a especificidades locais. Para Jordão (2013), os contextos acerca do panorama global, incluindo o ambiente social, político, cultural e ideológico são igualmente fundamentais na reflexão sobre a compreensão textual. Da mesma forma, as comunidades interpretativas e seus métodos de leitura, além das formas de leitura privilegiadas ou desprivilegiadas, revelam-se importantes na construção e na hierarquização de sentidos. Portanto, é preciso considerar “o contexto em que a leitura está sendo feita, e não apenas as condições em que o texto foi inicialmente construído” (Jordão, 2013, p.75).

Nesse sentido, em diálogo com Jordão (2013), Monte Mór (2015) entende que todo texto é atravessado por um caráter ideológico, sendo capaz de propiciar múltiplas possibilidades de construção e criação de sentidos através dos contextos que atravessam o processo de leitura nos eventos comunicativos. A partir desse ponto de vista, para lidar com os textos contemporâneos, Monte Mór (2015, p.9) assevera que os letramentos críticos evidenciam a natureza política da linguagem, tendo em vista as relações de poder existentes em sua constituição. Isso significa dizer que os processos discursivos não são neutros, dado que compreendem crenças, valores e interesses que refletem a estrutura de poder da sociedade.

É no sentido de promover o protagonismo dos estudantes que Kalantzis *et al.* (2020) discorrem sobre uma abordagem para além da memorização de regras a serem seguidas. Acerca desse entendimento, os autores defendem que um indivíduo letrado reconhece “tópicos relevantes, permeados por relações de poder, analisa e documenta evidências, considera pontos de vistas alternativos, formula possíveis soluções” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 142). Logo, abordagens meramente didáticas e complacentes de reprodução social são refutadas, em vista de uma pedagogia debruçada na transformação pessoal e social. Reivindicando um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, a proposta preceitua que, dessa maneira, os estudantes são estimulados a discorrerem sobre valores democráticos. Dessa forma, em um ambiente propício para o exercício da criticidade, participam ativamente na identificação de problemas e de desafios atuais (Kalantzis *et al.*, 2020).

Ao compartilhar sua visão sobre leitura, Freire (1987) expõe que o processo de compreensão textual está vinculado ao domínio da leitura crítica, cujas implicações

resultam na relação tênue entre texto e contextos. Sendo assim, os textos se expandem em função dos contextos, isto é, os caminhos interpretativos variam e se desenvolvem mediante as realidades que se mostram aos leitores (Monte Mór, 2015, p.6). Seguindo essa mesma lógica, segundo Jordão (2013, p.75), é preciso considerar “o contexto em que a leitura está sendo feita, e não apenas as condições em que o texto foi inicialmente construído.”

Compreender a abrangência da prática de leitura permite reconhecê-la não como uma atividade isolada, mas como um processo que se encadeia por meio de um cenário amplo e multifacetado. Essa reflexão possibilita enxergá-la a partir de um viés dinâmico, em que a profundidade de significados reivindica a criticidade dos leitores em ação, sobretudo em vista das circunstâncias plurais e complexas, as quais podem tanto influenciar como serem influenciadas pelos contextos. Nessas atividades, a participação ativa dos indivíduos é essencial para desenvolver a autonomia do pensamento crítico, assim como a reflexão dos significados elaborados e replicados nas práticas de leitura (Kalantzis *et al.*, 2020).

A pedagogia dos letramentos críticos é construída por movimentos educacionais que se concentram nas vozes dos alunos. Essa abordagem promove formas de expressão nas quais os sujeitos organizam suas próprias experiências e representam seus conhecimentos (Kalantzis *et al.*, 2020). Em outras palavras, é permitido que as vozes dos estudantes ecoem pelo mundo, ao passo que se definam como autores de suas próprias histórias. Nesse panorama teórico, a pedagogia dos letramentos críticos está fortemente ligada aos ideais de cidadania ativa, fundamentada pelo conhecimento dos direitos e dos deveres perante a vida em sociedade (Monte Mór, 2015).

Kalantzis *et al.* (2020) reconhecem e legitimam a diversidade de experiências, conhecimentos, visões e identidades que os alunos apresentam. Por essa razão, a construção da escola como um espaço favorável para a expressão dessas vozes é fundamental, visto que propicia o respeito e a valorização das diferenças. Devidamente incentivados, ao se depararem com os diversos textos e discursos que circulam na sociedade, os discentes utilizam-se de recursos críticos e questionadores aprendidos em sala de aula. Com isso, manifestam um posicionamento autêntico e reflexivo sobre o mundo ao seu redor.

Em resumo, ao colocar os alunos no centro do processo educacional, promove-se uma educação que é, ao mesmo tempo, inclusiva e emancipadora. Agindo dessa forma, é

possível preparar os estudantes para serem cidadãos críticos, engajados e capazes de contribuir para a transformação social e cultural. Além disso, essa abordagem pedagógica promove a ideia de que os estudantes devem não apenas consumir informações, mas também produzir conhecimento de maneira significativa e contextualizada. Ao se engajarem em atividades que valorizam suas vozes e experiências, aprendem a negociar significados, a dialogar com diferentes pontos de vista e a construir entendimentos em conjunto. Isso contribui para o desenvolvimento de competências críticas, essenciais para a cidadania ativa e para a efetiva participação na democracia como ferramenta de transformação.

2.4 Letramentos digitais

Lançar um breve olhar na sociedade contemporânea implica o reconhecimento de que a tecnologia está presente em diversas práticas de leitura e escrita na atualidade. Buscar informações, trocar mensagens com amigos e familiares, fazer pesquisas, acessar uma conta no banco ou compartilhar opiniões são algumas das ações que os indivíduos podem realizar com o auxílio de tecnologias digitais de forma rápida e, muitas vezes, através de um único aparelho. Nesse contexto, conforme as observações de Coscarelli e Ribeiro (2021), é possível afirmar que as demandas da contemporaneidade vêm impondo a necessidade de que os indivíduos sejam capazes de manejar novas habilidades relacionadas ao mundo virtual, sejam elas mais simples ou mais complexas.

As transformações oriundas da vida moderna também refletem no surgimento de comunidades ancoradas na informação (Castells, 1999). Em outras palavras, isso significa dizer que atualmente o fluxo de informações possui caráter determinante no desenvolvimento socioeconômico global. Por essa razão, segundo Rezende (2016), a “Sociedade da Informação” consiste em uma expressão utilizada para denominar o surgimento de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento de tecnologias digitais.

Relacionando essa discussão ao atual contexto de interação, a consolidação dessas inovações revela a nova configuração do mundo *online*, a qual se caracteriza pela agilidade na disseminação de informações em múltiplos canais de comunicação. Sob essa ótica, as tecnologias digitais se intensificam cada vez mais como elementos fundamentais no tecido social, pois atuam tanto como solução quanto como cerne impulsionador das

diversas práticas que atravessam o cenário comunicacional, cultural e laboral. Essas tecnologias estão profundamente conectadas às sucessivas exigências das dinâmicas linguísticas e sociais, exprimindo a necessidade de aquisição de novas habilidades para administrar o contínuo fluxo de informações.

Complementarmente a essa ideia, Lévy (2008, p.50) afirma que “em geral, não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida, pode ser traduzida digitalmente”. A referida capacidade de traduzir digitalmente se mostra ainda mais relevante na visão de Pereira (2021), que compartilha como os computadores, trabalhando através de dígitos (números), transformam a associação entre “digital” e universo computacional como um processo inevitável. Logo, mensagens escritas, imagens, vídeos ou até mesmo músicas podem ser retratados digitalmente com base em um sistema binário. Além de produzir elementos visuais e sonoros, o computador reproduz informações, pois cria representações virtuais de diferentes tipos de dados.

Sob essa perspectiva, Xavier (2011) enfatiza que inúmeras maneiras de estabelecer comunicação, alcançar aprendizados, adquirir informações ou garantir entretenimento resultam dos avanços tecnológicos mais recentes, sobretudo após a crescente popularização de computadores conectados à *internet*. Nesse novo contexto, segundo Coscarelli e Ribeiro (2021), diferentes práticas sociais surgem a partir da realidade digital que impera no comportamento da sociedade. Por outro lado, práticas que pertenciam à cultura escrita tradicional passam por um processo de virtualização e reconfiguram as características desses gêneros até então consolidados na cultura impressa.

Embora as considerações de Lévy (2008), Pereira (2021) e Xavier (2011) possam à princípio aludir a aparelhos *desktop*, a mesma lógica de processamento de informações se estende a outros tipos de dispositivos que tenham acesso à *Internet*. Assim, aparelhos digitais como televisões, celulares *smartphones* e *tablets* constituem o catálogo de tecnologias que moldam a nova realidade interacional. Compreender essa conjuntura significa contemplar o surgimento de múltiplas demandas coletivas e individuais, bem como a reconfiguração de espaços sociais, nos quais os indivíduos são atores que integram e interagem no ciberespaço (Lévy, 2008).

Outro aspecto importante sobre o panorama comunicacional e informacional moderno é a constante evolução das novas tecnologias, que marcam as fases desse desenvolvimento. Segundo Dudeney *et al.* (2016), a nova fase da *internet* se caracteriza

pelo uso intensivo de plataformas de comunicação, interação e compartilhamento por parte dos usuários, incluindo *blogs*, redes sociais e *wikis*. Conforme esses autores, essa evolução transforma os usuários de simples receptores para participantes ativos na criação e na propagação de conteúdo, destacando uma transição significativa nos padrões de comportamento digital na sociedade. Barton e Lee (2013) complementam essa visão, salientando a participação mais engajada dos usuários, que passam a utilizar aplicativos *web* para criar e compartilhar seus próprios conteúdos.

Colocando em termos práticos, as transformações apontam para a democratização da produção de informação e a redefinição das relações entre usuários e o ciberespaço, promovendo uma era de maior interatividade e colaboração *online*.

Para que os indivíduos dominem práticas digitais em toda a sua abrangência, Dudeney *et al.* (2016) delineiam uma visão ampla sobre os letramentos digitais. Através dessa visão macro, sugere-se um ensino que se estenda para além do letramento impresso tradicional e que incorpore uma maior variedade de letramentos, sobretudo aqueles que se manifestam nos ambientes digitais. Por isso, os autores reúnem um *corpus* teórico sobre letramentos e tecnologias, e baseiam-se nessas abordagens para organizar um quadro muito interessante sobre a aprendizagens para o uso das tecnologias.

Figura 2 – Letramentos digitais, segundo Dudeney *et al.* (2016).

Complexidade crescente		Primeiro foco:	Segundo foco:	Terceiro foco:	Quarto foco:
		Linguagem	Informação	Conexões	(Re)desenho
Complexidade crescente	★	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	★ ★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	★ ★ ★	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	★ ★ ★ ★	Letramento em jogos		Letramento Intercultural	
		Letramento móvel			
	★ ★ ★ ★ ★	Letramento em Codificação			Letramento remix

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Sob a perspectiva de quatro elementos – linguagem, informação, conexões e (re)desenho – dezesseis tipos de letramentos são sistematizados como abordagens diretamente relacionadas ao universo digital. Uma análise do quadro revela que alguns caracterizam-se como macroletramentos, visto que englobam outros tipos de letramentos em sua abordagem. Essa característica, contudo, não subestima a importância desses letramentos, que apresentam uma gama de habilidades singulares em atividades digitais. Pelo contrário, essa classificação abrangente e interconectada reconhece a complexidade de competências necessárias para formar estudantes críticos e comunicativos, além de facilitar a aprendizagem desses alunos sobre o uso das tecnologias.

Dessa forma, os letramentos digitais podem ser entendidos como um termo guarda-chuva, entendidos como um conceito amplo e integrado por conjuntos de habilidades (Paiva e Oliveira, 2021). O domínio dessas habilidades permite que os indivíduos saibam “avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (Buckingham, 2010, p. 49), de maneira que as tomadas de decisões sejam guiadas a partir da criticidade e racionalidade.

2.4.1 A importância dos letramentos digitais no ensino escolar

É a partir do significativo marco no desenvolvimento tecnológico que os letramentos digitais emergem como resposta à urgente necessidade de preparar os alunos a lidarem com as características próprias desses ambientes. Com base nessas reflexões, expandindo a concepção de letramentos, Soares (2002) ressalta as novas tendências nas práticas sociais de leitura e escrita em razão dos avanços tecnológicos, bem como reconhece a importância de letramentos que envolvam os novos contextos digitais no mundo moderno. Para a autora, os letramentos digitais podem ser compreendidos como a condição “que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Ainda segundo a autora, o contínuo avanço das tecnologias demonstra a necessidade de aperfeiçoamento e ampliação do que se compreendia como habilidades necessárias para a vida plena em sociedade, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita no âmbito digital “conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na

cultura do papel” (Soares, 2002, p. 146). Nesse novo panorama, diferentes requisitos surgem para suprir as sucessivas transformações que ocorrem devido a essa nova realidade, como se observa nas formas de comunicação, no modo de propagação de informações e até mesmo na maneira como as relações sociais são conduzidas.

Para Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 9) os letramentos digitais referem-se à “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Diante desse contexto, novas situações comunicacionais surgem a partir de gêneros e formatos textuais que se manifestam nesses espaços. A esse fator, deve-se a popularização de tecnologias digitais que facilitam a dinâmica interacional e que, em partes, distinguem-se de padrões comunicativos do texto impresso. Nesses casos, equipamentos (computadores, celulares, *tablets*, dentre outros) e aplicativos funcionam como mecanismos de produção e reprodução de conteúdos na *Internet*, propiciando abrangentes possibilidades comunicacionais e informacionais.

Ao elaborar alguns apontamentos sobre os letramentos digitais, Dudeney *et al.* (2016) destaca as habilidades individuais e sociais que os indivíduos devem adquirir para assimilar e construir significados nos canais digitais de comunicação. Essa conceituação remete às práticas sociais existentes nos diferentes ambientes virtuais, as quais convocam os usuários a desenvolverem competências correspondentes às crescentes demandas que atravessam o terreno comunicacional na atualidade. Seja na interação entre indivíduos ou na relação entre usuários e os canais de comunicação, são necessárias habilidades para interpretação, domínio e distribuição de sentidos concretos frente às informações a que os usuários são constantemente apresentados.

Para Ribeiro (2021), a tecnologia deve ser pensada como uma marca histórica da sociedade contemporânea, por isso é necessário que a escola desempenhe seu papel central na reflexão sobre novas formas de organização, leitura e inserção que essas tecnologias provocam. Conforme Dudeney *et al.* (2016), é necessário preparar os estudantes para o futuro iminente que o crescente desenvolvimento dos canais de comunicação exerce nas práticas interacionais e informativas. Nesse sentido, visto que o gradativo desenvolvimento tecnológico se constitui como um dos aspectos centrais na construção de significados nos espaços digitais, a educação formal deve considerar a multiplicidade tecnológica no processo educativo (Pereira, 2021, p.87).

As mudanças no âmbito digital são constantes e exploram também a multiplicidade que compõe os discursos. Sob essa perspectiva, a leitura nesses espaços

abrange particularidades próprias dos textos digitais, como pode-se observar nos aspectos voltados para a hibridização desses textos. Partindo dessa premissa, Zacharias (2016) salienta que, nesses canais de comunicação, a trama discursiva não se restringe a palavras. Nesses casos, percebe-se a construção de sentido ser concebida através da incorporação de imagens (estáticas ou não), ícones, vídeos, *links*, dentre outros fatores, às atividades de leitura. Isto é, os textos digitais são elaborados também através da incorporação de elementos não verbais em sua constituição (Rojo e Moura, 2019).

Como consequência da polivalência desse conjunto de aspectos, a leitura desses textos ultrapassa o domínio dos símbolos alfabéticos e abre espaço para a construção de significados por meio de elementos verbais e não verbais (Coscarelli, 2017; Zacharias, 2016). Isso significa dizer que há uma espécie de “reconfiguração dos objetos de leitura” (Zacharias, 2016, p. 16), visto que, sem a compreensão dos diferentes componentes que integram, identificam, qualificam e caracterizam os textos nas telas, os leitores se veem desatualizados diante da multissemiótica que se mostra peculiar nessas mídias.

É importante ressaltar que a combinação entre elementos verbais e não verbais não se estabelece como uma característica exclusiva dos canais digitais. Na modalidade impressa, por exemplo, os textos também podem manifestar a presença desses diferentes mecanismos linguísticos durante a atividade de leitura (Rojo, 2022). Inclusive, em semelhança à não linearidade presente nas leituras realizadas no âmbito virtual, também é possível identificar composições discursivas que não apresentam sentido único na leitura de textos impressos. Nesses casos, os conteúdos são organizados pela diagramação de maneira que a compreensão seja harmônica, embora não seja linear.

Por isso, conforme dialoga Buzato (2009), sugerir uma espécie de ruptura ou até mesmo um *continuum* entre as duas modalidades textuais não deve ser o foco das reflexões sobre os letramentos digitais, visto que os textos tradicionais e digitais não se caracterizam como extremos inteiramente homogêneos. No entanto, ao esclarecer proposições sobre a leitura de textos digitais, Zacharias (2016) ressalta que eles envolvem habilidades e ideários sociais adicionais não previstas no âmbito impresso. Em tais casos, outros elementos são necessários para que a leitura seja efetiva, como o domínio de mecanismos que envolvem a navegação nesses espaços. Desse modo, para que a mensagem veiculada nos espaços digitais seja inteiramente compreendida, é preciso que os usuários dominem não só habilidades de leitura, mas também de navegação na *internet* (Zacharias, 2016).

Para alcançar esse objetivo, é essencial a assimilação das funções básicas de dispositivos digitais, assim como a aplicação dessas habilidades em tarefas do cotidiano ou em atividades mais complexas. O domínio dessas práticas se faz ainda mais importante no contexto contemporâneo, cujo comportamento, segundo pesquisas elaboradas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é sinalizado pelo predomínio do uso de *smartphones* e computadores *desktop* entre todos os segmentos da sociedade, inclusive entre os mais jovens⁵.

Soma-se a essa conjuntura, o fundamental entendimento de que a tecnologia não se restringe também ao contexto socioeconômico, embora sejam consideradas as diferenças de modelos de aparelhos e de velocidade de *internet* (Ribeiro, 2019). Nesse cenário, jovens e adolescentes pertencentes às classes mais pobres também utilizam dispositivos digitais, conectam-se à *web* com frequência, integram a massa de usuários ativos no mundo *online* e precisam dominar essas tecnologias.

É indispensável, portanto, refletir sobre o perfil dos estudantes que ocupam as escolas de hoje: trata-se de alunos que têm as tecnologias digitais inclusas em suas rotinas diárias, utilizando-as constantemente para a comunicação, para o aprendizado e para o lazer (Rojo, 2022). Por outro lado, a constatação de que esses grupos de indivíduos naturalmente apresentam certa familiaridade com as ferramentas digitais não significa admitir que o trabalho escolar acerca do ambiente digital é irrelevante para eles. Segundo Pereira (2021), a educação digital deve ser fundamentada no desenvolvimento dos letramentos digitais.

Essa abordagem, no entanto, deve partir da compreensão sociolinguística da língua e da sua apropriação frente às práticas sociais demandadas pela esfera virtual. Isso implica não apenas ensinar a usar ferramentas tecnológicas específicas, mas também a desenvolver uma compreensão crítica sobre como a informação é criada, compartilhada e consumida na era digital.

O ensino dessas práticas não deve se restringir ao aprendizado sumário sobre dispositivos, programas de criação e edição ou os comandos básicos para o uso de aparelhos tecnológicos, mas sim a levar os estudantes a “dominar a tecnologia para que,

⁵De acordo com pesquisas realizadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2022, calcula-se que 95% da população de 9 a 17 anos é usuária de *Internet* no Brasil. Os dados também revelaram que 97% dos usuários identificaram o celular como seu principal meio de conexão, com 20% deles utilizando exclusivamente este dispositivo para conexão à rede. O uso do computador é menor, alcançando 42% nesta faixa etária.

além de buscarmos informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (Pereira, 2021, p.17). Para alcançar esse objetivo, Zacharias (2016) ressalta a importância da escola no processo de educação digital mediante o ensino de leitura, ao passo que destaca a necessidade de se trabalhar com base no vasto campo de textos que pertencem às mídias digitais (jornais impressos e digitais, *sites*, redes sociais, *blogs*, serviços de *e-mail*, formulários, vídeos), bem como em maneiras de utilizá-los na vida social.

Faz-se necessário que as aulas focalizem sobretudo a apreensão de habilidades leitoras. É o caso principalmente de atividades relacionadas: à busca por informações em espaços confiáveis, à emissão de opiniões em redes sociais baseadas na verdade e na ética, à conferência de possíveis notícias falsas ou simplesmente à mera interatividade com outros membros em diferentes redes sociais. Da mesma maneira, nesse vasto território informacional, compreende-se que os discentes devem ser incentivados a serem atores na busca por conhecimento, evitando que figurem apenas como seres passivos no processo de ensino-aprendizagem. A título de ilustração, as palavras de Coscarelli (2021, p.32) são esclarecedoras:

A escola precisa encarar seu papel não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção de conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes [...] (Coscarelli, 2021, p. 32).

Dentro desse panorama, é fundamental que o ensino escolar se oriente por um projeto político-pedagógico que direcione o aprimoramento de habilidades e competências não só para o domínio da leitura e da escrita por si, mas como ferramentas para que se atue de forma crítica e consciente no mundo. Segundo Buzato (2006), uma consequência direta dos letramentos digitais é a natureza dinâmica das práticas sociais que engloba. Essa dinâmica, por sua vez, evidencia que a condição de um indivíduo considerado letrado socialmente é determinada por contextos e objetivos específicos. Nessa linha de raciocínio, torna-se essencial que os estudantes sejam incentivados a serem os principais atores e críticos de suas trajetórias de aprendizado. Ao se apropriarem de seus papéis agentivos, estarão bem equipados para refletir criticamente sobre o desenvolvimento dos letramentos digitais, adaptando-se às contínuas transformações introduzidas pelas tecnologias e pelo ambiente digital.

Zacharias (2016) destaca a contribuição dos letramentos digitais para as práticas de leituras na escola, especialmente em razão das mudanças que se incorporam à organização de textos que circulam nos ambientes digitais. De maneira geral, esses textos

são constituídos por elementos não verbais, bem como por dinâmicas voltadas para a fluidez de autoria e replicações em série, que exigem uma compreensão ampliada que transcende os modelos tradicionais de leitura. Assim, é necessário construir conhecimentos relacionados à leitura que não se restrinjam a exemplos superficiais e a modelos unimodais, pois trata-se de aprendizagens que os alunos deverão utilizar, ressignificar e adaptar de forma significativa ao longo de suas trajetórias como leitores contemporâneos.

Para Rezende (2016), o processo de ensino na atualidade implica o reconhecimento da complexidade inerente às práticas sociais que circulam no mundo *online*. Em se tratando da prática de leitura, estratégias que atendam a um ensino centrado no aluno, com ênfase no compartilhamento e na troca de saberes, são vieses típicos do contexto digital e que precisam ser inseridos nas atividades escolares. Com efeito, as habilidades individuais do estudante seriam trabalhadas consoante às demandas sociais apresentadas pela conjuntura tecnológica. Por conseguinte, um dos elementos centrais deste processo de ensino seria a construção de sentidos significativos.

Para que se atinja a eficácia nesse processo, Zacharias (2016) destaca dois desafios relacionados à introdução dos letramentos digitais nas escolas:

O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar –, mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados. (Zacharias, 2016, p.27)

Logo, os letramentos digitais devem ser atribuídos nos processos de aprendizagem com a finalidade de introduzir, desenvolver e incentivar as práticas sociais que se dão a partir das mudanças tecnológicas, de maneira que práticas sociais sejam assimiladas como nortedoras e impulsionadoras da utilização instrumental das tecnologias. Assim, é necessário que sua articulação com as atividades no ambiente escolar não se limite à inserção de aparelhos tecnológicos e de mídias sociais. Os alunos devem ser atraídos e gradualmente estimulados a se valerem de estratégias de leitura autônomas e inovadoras nas atividades rotineiras que envolvem a *internet*, principalmente naquelas realizadas fora do espaço escolar, sem instrução ou supervisão docente.

É imprescindível que esses estudantes possuam segurança e independência para dominar a linguagem de que são interlocutores, a fim de compreender as mudanças com as quais lidarão constantemente, bem como para participar dessas transformações. A fim

de ampliar essa discussão, é interessante destacar a visão de Buckingham (2010), o qual questiona foco exclusivo na informação somente pela sua precisão factual, a despeito das dimensões emocionais que influenciam a recepção e a interpretação das informações que circulam na *internet*. Em outras palavras, adiciona-se também uma perspectiva mais abrangente, como o enfoque da racionalidade crítica na examinação dos sentimentos pertencentes aos discursos nas mídias digitais.

Nesse contexto, a visão de Buckingham (2010) complementa os desafios identificados por Zacharias (2016) relativos à implementação dos letramentos digitais nas escolas. Sob um ponto de vista mais abrangente, os letramentos digitais devem ser entendidos como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, para além da estrita aquisição de habilidades linguísticas. Um sujeito letrado digitalmente, desse modo, deve ser compreendido como “aquele que faz buscas eficientes, que compara uma série de fontes e separa os documentos confiáveis dos não confiáveis e os relevantes dos irrelevantes”. (Buckingham, 2010, p.48). Essa capacidade se dá de maneira que esses sujeitos interpretem e compreendam informações nos mais diversos espaços de comunicação, além de estarem aptos – linguisticamente, socialmente e emocionalmente – a emitir opiniões e produzir argumentos consoantes à ética e ao bem-estar social.

Sendo explorados através de uma perspectiva voltada para os usos sociais das práticas digitais, os conceitos de letramentos digitais e de sujeitos letrados representam os princípios democráticos que sustentam a concepção de inclusão nesses ambientes. Conforme orienta Pereira (2021), a inclusão digital pode ser entendida como o processo em que indivíduos ou grupos de indivíduos adquirem direitos equivalentes a outros, através da adoção de "métodos de transferência e armazenamento de informações" (p. 17) já usuais naquela comunidade, promovendo a igualdade de direitos e deveres. No entanto, Pereira (2021) também ressalta que a inclusão digital não se efetiva a partir do momento em que pessoas em situação de exclusão digital têm acesso a dispositivos tecnológicos. Embora se estabeleça como movimento que pode destacar uma eventual democratização ou popularização da informática, o acesso ao computador não consiste em um fator diretamente relacionado à inclusão digital.

De fato, esse processo se concretiza quando os indivíduos se integram efetivamente na sociedade da informação, sendo capazes, por exemplo, de “avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (Buckingham, 2010, p. 49). As tomadas de decisões, guiadas a partir da criticidade e

racionalidade, influem em leituras e aceções íntegras. A partir do filtro da realidade, as pessoas letradas são capazes de reconhecer, comparar, selecionar e considerar ou desconsiderar informações. No entanto, essa habilidade demanda, entre outras questões, que as aulas de Língua Portuguesa preparem os alunos para a vasta carga informacional a que são apresentados ao utilizarem a *internet*, sobretudo nas redes sociais.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser atravessado por atividades que trabalhem a leitura crítica nesses espaços e neles capacitem os discentes a identificarem informações que não coadunem com os fatos, com a ética e com a cidadania. É necessário também que os estudantes, de maneira autônoma, estejam aptos a buscar informações em espaços tecnológicos seguros e imparciais⁶, sempre se valendo de fundamentos legítimos e de habilidades de letramento, a fim de identificar notícias falsas. Essas atividades de leitura devem levar em conta o aprofundamento de práticas sociais que circulam no mundo contemporâneo, com o objetivo de criar estratégias de leitura que atendam a um ensino centrado no aluno, com ênfase no compartilhamento e na troca de saberes, vieses típicos do contexto virtual.

Para que as atividades de leitura e escrita vinculadas às práticas sociais digitais integrem o ensino formal, Rezende (2016) reflete sobre a importância de um currículo escolar consoante às demandas da sociedade da informação. Nessa perspectiva, a escola se estabelece como o espaço próprio para exercitar habilidades tradicionais e contemporâneas quando políticas públicas impulsionam a educação escolar para a contemporaneidade. Seja por direcionamentos em documentos oficiais, por fornecimento de infraestrutura tecnológica ou por medidas que visem à atualização de professores em sala de aula, a inclusão digital se efetiva ao se pensar na introdução e no desenvolvimento dos letramentos digitais com base na sua premissa de natureza social.

⁶ Embora a imparcialidade das notícias seja um elemento discutível, conforme assevera Alves Filho (2011), para esta pesquisa, concebe-se o pressuposto de que a emissão de opiniões a partir do acesso a produções jornalísticas de rigor profissional tende a ser mais assertiva se comparada ao contexto de utilização de redes sociais.

3. REFLEXÕES SOBRE A LEITURA

O capítulo dialoga sobre a leitura na contemporaneidade. A primeira seção discorre sobre a leitura como um processo sociointerativo, além de defender a necessidade de estratégias de leitura organizadas em três fases: a pré-leitura, leitura e pós-leitura. A seção seguinte aborda os desafios impostos pelas tecnologias digitais, que impõem o domínio de competências específicas para navegar e ler na *internet*. Posteriormente, a terceira seção analisa a abordagem das tecnologias digitais em documentos oficiais educacionais. Por fim, a última seção discute o impacto da desinformação no processo de leitura. A análise integra os gêneros jornalísticos, como a notícia (incluindo a versão *online*) e sua contribuição para a cidadania e a conscientização social.

3.1 A leitura como uma prática social⁷

As práticas de ensino são fundamentadas na concepção adotada pelo professor, de forma que as atividades escolares sejam guiadas por metodologias, objetivos educacionais e por atores cujos papéis são determinados de acordo com a abordagem utilizada. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o processo de leitura no ensino, Tavares e Franco (2014) estimulam a reflexão de que, mesmo inconscientemente, a visão de leitura aplicada pelo professor influencia nas atividades pedagógicas que envolvem a sua aprendizagem.

Com base nas considerações apresentadas no capítulo anterior, que discorrem sobre a atividade de leitura e a escrita como uma prática social (Soares, 2002; Zacharias, 2016), esta dissertação concentra-se no ensino de leitura como um processo sociointerativo. Isso implica o reconhecimento de uma abordagem que transcende a concepção de leitura como uma atividade mecânica de decodificação de palavras ou de um processo interativo individual, mas sim como uma abordagem que “privilegia o aspecto social inerente ao ato de ler” (Tavares e Franco, 2014, p.69).

Esse ato consiste em uma atividade na qual se observa a presença de três elementos essenciais para esta atividade interativa, a saber: o autor, o leitor e o texto

⁷ O título desta seção, bem como o seu desenvolvimento teórico, fundamenta-se na concepção de leitura como um processo de sociointeração, conforme assenta Tavares e Franco (2014).

(Kleiman, 2004; Solé 1998), além de manifestar a essencialidade dos de contextos na construção de significados dos textos a serem lidos. Sobre esse tema, Tavares e Franco (2014) acrescentam que a leitura é entendida sobretudo como um processo social. Essa visão implica na relação entre o leitor e autor como sujeitos sociais e, nesse sentido, compreende o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão imersos e no qual o texto é “produzido, distribuído, lido e compreendido” (Tavares e Franco, 2014, p.71).

Nesse panorama, a leitura consiste em um exercício complexo, cujo desenvolvimento se dá em virtude de um processo dialético e social. Para Coscarelli e Cafieiro (2013), esse processo ocorre através do diálogo que o leitor estabelece em relação ao texto e ao contexto, que é integrado pelos conhecimentos adquiridos de suas experiências, visto que os indivíduos podem (e devem) utilizar a sua vivência e o seu repertório para interpretar textos e extrair deles o máximo de informações disponíveis. Nessa relação, diferentes percursos são tomados frente às múltiplas possibilidades de um texto, contrapondo a ideia do texto como um objeto finalizado e cujo propósito recaia na mera recuperação de significados.

A fim de que todo esse processo ocorra de forma propositiva, Tavares e Franco (2014) ressaltam que o professor deve orientar os alunos para além da compreensão do texto propriamente dito, para que examinem criticamente os textos e sua relevância no aspecto social da vida. Nesse sentido, pode-se compreender que se espera um papel ativo por parte dos discentes e que, durante o processo de leitura, esse leitor ativo se valha dos saberes adquiridos a partir do contato com outros textos, bem como da sua vivência.

Portanto, os leitores são provocados a resgatar seus conhecimentos prévios, arcabouços e experiências para as práticas que envolvem a leitura. Diante dessas considerações, é interessante destacar as reflexões de Solé (1998) sobre a dinâmica da leitura, cuja participação dos leitores também deve ser ativa. Para a autora, quem lê deve estar apto para questionar sobre os entendimentos extraídos das leituras, criar relações entre o que lê e o que pertence ao seu repertório pessoal, interrogar seus conhecimentos e mudá-los quando necessário e, por fim, conceber generalizações a partir do que foi aprendido aplicá-las em outros contextos.

Os “leitores-alunos” (Santos, 2011, p.71) deixam de ser receptores acrílicos para se estabelecerem como integrantes e agentes, protagonizando uma espécie de (re)construção do texto. Ao se somar essa abordagem interacional à perspectiva social, cultural e histórica, percebe-se que esse fundamental ator passa também a extrair novas

informações, o que desencadeia um *continuum* entre contexto e interlocutor, na medida em que o texto não é um produto e por isso possibilita novas versões a cada leitura (Marcuschi, 2018, p. 79). Em síntese, o processo perpetua releituras e futuros diálogos que surgirão em razão de uma infinita interação nos eventos de comunicação.

De forma análoga, Coscarelli (2016) argumenta que os processos interpretativos de um mesmo texto sempre serão distintos, visto que as construções de sentido nos processos de leitura são únicas. Cada leitor desenvolve suas conclusões e direcionamentos a partir das suas práticas, de suas vivências e de suas convivências, por isso, as resoluções de um texto decorrem do que o leitor acrescenta em cada situação comunicativa.

É importante enfatizar ainda que, assim como o leitor relaciona suas experiências adquiridas durante a leitura, o autor utiliza conhecimentos e objetivos próprios na estruturação do discurso. Nesse sentido, o texto se caracteriza como o elo entre autor e leitor, isto é, por “sujeitos sociais” (Tavares e Franco, 2014, p. 71) na articulação de sentidos com os quais os componentes trabalham para o processo efetivo da leitura.

Sobre esse tema, Coscarelli (2013, p.16) diz que o texto concretiza conhecimentos, objetivos, planos e intenções que figuram como um projeto ou desejo do autor, mas que ganham novos significados para quem lê. Nessa dinâmica, o leitor aciona os seus próprios conhecimentos, objetivos, planos e intenções e provoca uma transformação a partir daquilo que foi lido.

Ao refletir sobre a importância da leitura na escola, não é possível deixar de compreender as atividades em sala de aula como o momento fundamental para a aproximação dos alunos com o texto. Todavia, cabe esclarecer que esse relacionamento deve ser precedido de propósitos pré-estabelecidos e estratégias bem fundamentadas, que não apenas despertem os saberes prévios dos alunos, mas também possam prepará-los para novas propostas de trabalhos cognitivos. Dessa forma, os estudantes poderão ser levados a “aprender a partir dos textos” (Solé, 1998, p. 72).

De acordo com Moura e Martins (2012), é necessário que os discentes compreendam os benefícios decorrentes da interação com a leitura. Para que isso ocorra, o trabalho pedagógico deve contemplar estratégias que reflitam os usos sociais da língua no cotidiano dos envolvidos na abordagem. Ao professor, compete a atribuição de “direcionar os alunos a ultrapassar a fronteira do entendimento do texto em si, conduzindo-os a analisar criticamente o papel desse texto na construção da vida social”

(Tavares; Franco, 2014, p.70), o que destaca a importância da interlocução na relação entre professor e aluno no processo de leitura.

Ainda segundo Santos (2011), o direcionamento do professor é fundamental na leitura de textos de diversos tamanhos e graus de complexidade, com o propósito de que os alunos, tomados pelo papel de leitores, identifiquem diferenças de sentido, intencionalidades, marcas e elementos textuais. Para tanto, é preciso que haja um estímulo para que esses estudantes saiam de sua habitual zona de conforto e se sujeitem, com a mediação dos professores, quando preciso, ativamente às competências a serem exercitadas durante as atividades de leitura.

Nesse contexto, em toda a sua complexidade – e a despeito do seu uso como um “pretexto” para aquisição de conhecimentos voltados para a gramática da língua, conforme reitera Antunes (2009), a leitura ultrapassa o caráter auxiliador nos processos de ensino e aprendizagem e se postula como um objeto de estudo, o qual reproduz e retroalimenta as práticas sociais existentes na sociedade. Com base nessa perspectiva, o planejamento de aulas destinadas ao exercício da leitura é essencial para a relação entre essa atividade e a assimilação da cidadania, uma vez que estimula a autonomia, oportuniza o acesso à informação, exercita a reflexão sobre os conteúdos, expande os conhecimentos sobre o mundo, bem como sobre os papéis sociais do aluno, e possibilita a concepção crítica acerca dos assuntos da comunidade.

3.1.1 Estratégias de leitura

Sob o viés interacional da atividade de leitura, Solé (1998) discorre acerca da necessidade de estratégias a serem adotadas, visto que o ato de ler caracteriza-se como um procedimento que demanda constância e perseverança com a presença do professor em meio a esse processo. Logo, para que um texto possa ser compreendido em todas suas nuances – além das informações que os leitores podem extrair desses textos com base em seus conhecimentos e suas experiências – é preciso compreender a tarefa de leitura como uma atividade dinâmica.

Em suas reflexões sobre a leitura, Tavares e Franco (2014) explicitam o aspecto bidimensional que atravessa os textos, reverberando em interlocuções que direcionam as informações à luz de fluxos descendentes e ascendentes: o primeiro refere-se ao curso que se inicia do leitor para o texto, enquanto o segundo explicita o fluxo informativo que

parte do texto para o leitor (Tavares; Franco, 2014). Essa dinâmica entre os elementos do processo de leitura assevera a necessidade de trabalhar o texto em toda a sua potencialidade, assim como destaca a urgência de tarefas que explorem o potencial dos alunos-leitores frente a esses textos.

Compreendendo a importância dos atores sociais no resgate e na construção de sentidos, Tavares e Franco (2014) ressaltam a construção de atividades didáticas estruturadas através de três etapas – pré-leitura, leitura e pós-leitura – cada qual responsável por momentos imprescindíveis na compreensão de textos de diferentes tamanhos e distintas funcionalidades, sendo a primeira etapa dedicada a “(a) ativar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto e sobre o gênero do texto a ser lido; (b) levar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido; (c) estabelecer objetivos para uma primeira leitura do texto” (Tavares; Franco, 2014, p.71).

De maneira mais detalhada, Werneck (2021) evidencia o caráter desta primeira fase, que se volta para a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, na perspectiva de que as atividades iniciais privilegiem os conhecimentos que eles possuem sobre o assunto do texto, bem como as características do gênero textual com o qual estão lidando. Em atenção às concepções de Tavares e Franco (2014), entende-se que esta etapa favorece o fluxo descendente do leitor, isto é, as percepções do discentes sobre o texto, através de atividades que esmiuçam o fluxo ascendente do texto.

Assim como essa combinação pode ressaltar os conhecimentos dos alunos em relação ao assunto apresentado nas leituras, a convenção de conhecimentos também pode surgir a partir dos aspectos composicionais do texto, como características inerentes a gêneros textuais e aos componentes específicos deles (Tavares; Franco, 2014). Em consonância a essa lógica, Santos (2011, p.70) dialoga sobre o envolvimento do leitor se iniciar mesmo antes da leitura propriamente dita, ao “analisar capa, título, ilustrações, para indicar sua preferência e/ou discutir aspectos referentes ao texto”. Dessa maneira, a bidirecionalidade do fluxo de informações pode ser trabalhada através dos múltiplos conhecimentos desses leitores, a fim de formular hipóteses, realizar inferências e debater com os membros da turma sobre a leitura (Santos, 2011).

Nesse cenário, a etapa de pré-leitura estabelece objetivos da atividade refletindo a formulação de propósitos comunicativos na construção de sentidos (Tavares; Franco, 2014). As atividades de leitura são exercidas com o intuito de alcançar os objetivos previamente estabelecidos – sejam específicos e/ou gerais – e contribuir na compreensão

textual. Além disso, busca fornecer meios para que os “leitores-alunos” (Santos, 2011, p.71) ressignifiquem as informações extraídas do texto, com base no contexto sociocultural em que estão inseridos e nas experiências que carregam em suas vivências.

A etapa de leitura compreende o sentido estrito do termo. Segundo indicam Tavares e Franco (2014), ela consiste no momento em que os alunos deparam-se com outras atividades que apresentam novas finalidades interpretativas e, a partir disso, realizam novas leituras desse texto. Para Santos (2011), os desdobramentos durante a leitura são importantes para verificar se as hipóteses que foram levantadas na etapa anterior estão de acordo com o que foi proposto inicialmente, se há quebras de expectativa ou se a turma concorda com a perspectiva adotada no texto.

Os novos objetivos sugeridos nesta etapa, segundo Tavares e Franco (2014), as intencionam a:

(a) compreensão geral do texto; (b) identificação de informações específicas; (c) discriminação entre ideias principais e ideias de suporte; (d) compreensão das relações entre ideias do texto; (e) compreensão de informações implícitas, como pressuposições, ironias etc.; (f) identificação de funções (tais como definição, exemplificação, enumeração, generalização etc.) e da organização textual (como introdução-desenvolvimento-conclusão; problema-solução; ordem cronológica etc.); (g) observação de aspectos linguístico-discursivos (incluindo o uso de marcadores discursivos, processos de referenciação, uso de sentido figurado, entre muitos outros) e seus efeitos na construção do texto; (h) estabelecimento de relação entre dois ou mais textos. (Tavares; Franco, 2014, p. 74)

As observações vão ao encontro do que Rojo (2009) expõe acerca do processo de leitura, cujas reflexões discorrem sobre a importância de compreender aquilo que se lê através do domínio de aspectos linguísticos e estruturais do texto. Por essa razão, ao sugerir uma etapa que exercite habilidades de leitura, compreensão textual e análise linguística-discursiva, os estudantes encontram um caminho mais acessível para “interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto” (Rojo, 2009, p.44).

A etapa de pós-leitura corresponde ao momento no qual se analisa a compreensão dos alunos frente aos processos de leitura determinados nas etapas anteriores. Tavares e Franco (2014), além de ponderar sobre o êxito dos objetivos estipulados, asseveram que esta última etapa oportuniza a análise crítica do texto, a relação com outros textos e possíveis intertextualidades e potenciais efeitos que a incorporação das informações extraídas podem significar na jornada dos discentes.

Nesse sentido, é possível perceber que o sucesso desta fase decorre em consonância com a implementação eficiente das duas etapas anteriores, pois assim é possível aprofundarem-se ainda os conhecimentos adquiridos em todo o processo. É também, na etapa de pós-leitura, que se incentivam atividades para que os alunos rompam as barreiras da compreensão textual para além dos muros da escola. Para isso, é importante incitar a reflexão sobre as informações extraídas do texto, estimular a sua relação com outras leituras e incorporá-las ao repertório dos alunos, com vistas a expandir as perspectivas social, cultural e informativa.

Tavares e Franco (2014) também sugerem a relevância da postura crítica em todos os processos que atravessam as estratégias aqui elencadas, incluindo os momentos que se referem às atividades realizadas depois que a leitura dos textos é realizada. De acordo com os pesquisadores, este último momento pode ser atravessado por debates que aproximem o texto da realidade individual e social desses estudantes. Assim, a perspectiva sociointeracional da leitura não apresenta um fim em si mesma, mas se consolida no contexto social e no terreno comunicativo desses leitores.

Logo, na medida em que a leitura é entendida como uma prática social, a qual se constitui por dinâmicas de interações e constantes reorganizações e atualizações, esta pesquisa enfatiza a inclusão de estudos que abarquem as modificações sociais decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais. A *internet*, que se impõe cada vez mais como o espaço principal de comunicação de toda natureza, impele os integrantes da sociedade a modular as competências de leitura pré-concebidas na educação tradicional, somadas a habilidades de navegação e interação capazes de agregar multifacetadas linguísticas a essas competências.

3.2 Ler e navegar na *internet*: problemas e consequências

Com o desenvolvimento da web 2.0, as tecnologias passaram a se vincular diretamente à construção dos sujeitos contemporâneos (Ribeiro, 2021, p.85). Seja no trabalho, nos momentos de lazer ou nas formas de comunicação, as tecnologias digitais fazem parte da rotina diária de grande parte dos indivíduos contemporâneos.⁸ Filiada a

⁸ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao ano de 2021, indica que 92,2% da população residente na região sudeste do país possui *internet* em sua própria residência. Os resultados também apontam que o aparelho celular é utilizado em 99,5% dos domicílios com acesso à *internet*.

essa lógica, a leitura constitui-se como um exercício que enfrenta novos desafios quanto às formas de organização textual e às estratégias de leitura, visto que competências multilinguísticas passaram a ser demandadas a partir do recente vínculo da sociedade com a tecnologia.

Conforme atenta Zacharias (2016, p. 17), “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias”. Essa compreensão consolida o entendimento de que, com o advento das mídias digitais, novas formas de ler e escrever foram introduzidas no convívio social, de maneira que os aspectos relacionados à leitura sofreram modificações referentes ao próprio comportamento do leitor, bem como ao uso da linguagem e às formas de interação.

Consequentemente, a sociedade experienciou a descentralização da produção de discursos e textos, cuja propagação ocorre com muita rapidez, além de apresentarem releituras múltiplas e nichadas. Desse modo, a leitura *online* exige não somente habilidades de leitura, mas também habilidades peculiares da atividade de navegação, que se mostra extremamente volátil e recorrentemente reconfigurada. Na *internet*, o leitor/usuário deve construir associações, projeções e deduções com muita rapidez.

Para se apropriar da atividade de leitura nos ambientes digitais, os leitores devem ser incentivados a desenvolver novas competências. Por isso, Coscarelli (2016) elenca apontamentos muito importantes sobre a leitura nesses espaços. Para a autora, além de absorver e desenvolver as habilidades leitoras, os usuários devem saber navegar com autonomia na *internet* em sua multiplicidade de textos e contextos. Assim, distinguem-se as duas competências na medida em que apresentam recursos e habilidades próprios, embora apresentem semelhanças correlatas à sua aplicação e aprimoramento.

Para Coscarelli (2016, p.64), “a leitura na *internet* requer duas principais competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura”. Essas duas habilidades são complementares e contribuem para um uso mais seguro dos espaços digitais. A navegação demanda competências de leitura para analisar as informações e criar significado com base nessas buscas. Já a leitura, envolve o uso das construções de sentidos adquiridas na navegação, bem como a utilização dos textos escolhidos nessa para adquirir mais informações, construir outros sentidos sobre o tema e articular caminhos interpretativos (Coscarelli, 2016).

A navegação está diretamente ligada à busca por informações e aos recursos estratégicos para encontrar esses dados. Para realizar essa tarefa de forma eficaz, o usuário deve se valer de habilidades como: utilizar ferramentas de pesquisa, selecionar palavras-chaves pertinentes, localizar e analisar criticamente as informações em consonância ao que foi solicitado, diferenciar informações relevantes das irrelevantes e avaliar os espaços em que as informações são fornecidas, dentre outras (Coscarelli, 2016, p. 71-72).

Entretanto, embora se designem ao domínio da navegação, é notório que essas habilidades, de certa forma, estão atribuídas à atividade de leitura. Por conta disso, se bem assimiladas, trata-se de competências que formam leitores *online* aptos a transitarem por entre as mídias sociais, depurando e utilizando as informações com as quais lidam. Afinal, “muita leitura acontece durante a navegação e a navegação acontece enquanto estamos lendo” (Coscarelli, 2016, p.79). Como consequência dessa familiaridade e usabilidade absorvidas na articulação entre o uso rotineiro e a educação escolar, os atores são capazes de filtrar a presença de conteúdos que não compactuem com a verdade dos fatos, por exemplo.

Assim, ao estarem imbuídos em tarefas atreladas à busca de informação, como também à percepção de distintos vieses e a noções de veracidade, os alunos terão mais manejo para desenvolverem a criticidade frente à carga informacional a que são apresentados constantemente. A respeito dos leitores *online*, espera-se que a escola os prepare numa formação crítica para a análise de textos e contextos, isto é, de discursos, de modo que integrem esses espaços veiculando informações verídicas e produzindo opiniões correspondentes à realidade e a uma consciência cidadã.

Essa necessidade se traduz em uma pesquisa recente elaborada pela TIC Kids *Online* Brasil⁹. O levantamento aponta que cerca de 57% dos jovens, entre nove e dezessete anos, não sabem averiguar a veracidade de uma informação. Na mesma direção, os números indicam que 62% dos jovens não sabem identificar se um site é confiável. Os dados são preocupantes tendo em vista o inesgotável fluxo de informações a que esses jovens são expostos constantemente, visto que se apresentam nítidas as graves dificuldades relacionadas à checagem de informações na *internet*. Em resumo, além de problemas relacionados à leitura nesses espaços, esses indivíduos não sabem “onde”, “como” e “quando” averiguar informações.

⁹ Dados disponíveis em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>.

É importante registrar ainda que, assim como nos textos impressos, os textos digitais são dialógicos e polifônicos, bem como absorvem pistas e marcas que os autores incorporam (Zacharias, 2016, p.22). Em especial entre as ferramentas de interação, é possível constatar um universo em que todos podem fazer postagens sobre quaisquer assuntos, muitas vezes sem a necessidade de se garantir um compromisso com a verdade dos fatos ou alguma legitimidade intelectual ou de autoridade. Os interlocutores têm a liberdade de adicionarem informações, adendos e opiniões à medida que compartilham e produzem *posts* rapidamente, de forma que se cristalizam os significados de determinado discurso.

Em razão dessa complexidade, embora caiba à autonomia de cada leitor o substrato que resultará das informações à sua volta, a potencial imperícia pode causar graves problemas quando indivíduos utilizam os espaços de interação como ferramentas informacionais, em detrimento de gêneros tradicionalmente consolidados aos quais se reserva profissionalmente essa função. Da mesma forma, para Zacharias (2016, p. 23): “essa interatividade não se restringe ao uso e apreensão das técnicas, mas, sobretudo, envolve a maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso às informações.”

O domínio das habilidades de leitura e navegação são essenciais uma vez que, em virtude da expansão e da popularização do acesso aos aparelhos digitais, como computadores, *tablets* e *smartphones*, a utilização da *internet* se tornou uma atividade inata para as últimas gerações. Por isso, no espaço escolar, é necessário que os alunos sejam mediados em exercícios pedagógicos sobre as dimensões críticas e as práticas analíticas que a leitura *online* demanda, de forma que se combatam a desinformação, regularmente difundidas na contemporaneidade.

3.3 As tecnologias digitais nos documentos oficiais

Como se evidenciou no tópico anterior, por razões de ordem utilitária e de desenvolvimento comunitário, o ensino de leitura deve se articular às práticas sociais de interação e informação que circulam na *internet*. Faz-se necessário, por essa necessidade, compreender o papel das tecnologias digitais nos documentos escolares brasileiros com o objetivo de aprofundar os delineamentos teóricos e pedagógicos apontados. Para isso,

esta pesquisa terá como fundamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

Mesmo no final do século passado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já destacavam a presença de tecnologias digitais nas relações psicossociais contemporâneas. Preliminarmente, já na seção introdutória, indicam a necessidade de uma abordagem pertinente quanto às questões que envolvem a aparente democratização de informações e o padrão de criticidade dos indivíduos contemporâneos. De acordo com o documento, essa demanda advém da premissa de que a presença dessas tecnologias não implica, por si só, o exercício da cidadania. Àquela época, as inovações tecnológicas consistiam em novidades ainda muito recentes, especialmente no Brasil.

As razões centrais desses apontamentos se situam na conjuntura socioeconômica do país, que manifesta profundas desigualdades sociais e, portanto, de acesso, de inserção e de extensão igualitária dessas tecnologias. Apesar disso, esses parâmetros apostam na discussão e no tratamento escolar a respeito dessas inovações, além de destacarem sua importância para a vida cotidiana de uma sociedade que projetava o contínuo progresso desse universo, cujo domínio se fazia necessário para a vida contemporânea. De acordo com o documento:

conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano (PCNs, 1998, p. 139).

Questões relacionadas à veracidade de informações também já eram apontadas, sobretudo no sentido de que o ensino deveria englobar esses conteúdos com base na funcionalidade rotineira dos cidadãos e não apenas como elementos descontextualizados de seus usos naturais. Nesse mesmo prisma, os parâmetros curriculares associados ao ensino de Língua Portuguesa ressaltam o efetivo preparo para a reflexão crítica de conteúdos de mensagens, bem como sobre os valores e os vieses que se propagam no âmbito digital, de forma que se se assegure a ponderação analítica e a interação responsável nesses espaços. (PCN, 1998, p.89). O documento ressalta ainda o papel mediador das tecnologias diante dos fenômenos de ordem global, sem preterir os aspectos sociais que envolvem a presença dos sujeitos que constroem esses acontecimentos na sociedade.

Duas décadas depois, as discussões que sublinham este tema tornaram-se ainda mais relevantes e proeminentes. Essa realidade emergente se mostra normatizada em documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular (BNCC), que norteia e sistematiza demandas que correspondem ao exercício crítico das tecnologias. Assim, o documento classifica competências gerais cujas definições envolvem a apreensão de habilidades e o domínio laboral dos meios digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Além disso, os anseios da proposta têm o propósito de estimular os estudantes a refletirem sobre a necessidade de depuração da ampla gama de informações com que lidam diariamente, em especial acerca da relação entre informação e opinião. É o que se observa, ainda, nas competências gerais, ao se indicar que os alunos devem “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos” (Brasil, 2017, p. 9).

Em trecho posterior, a BNCC (2018) volta a discorrer sobre as tecnologias digitais nas competências de Linguagem e ainda, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No teor desses apontamentos, o documento normativo assume um diálogo transversal com os parâmetros e orientações elaboradas nas últimas décadas. Logo, com o objetivo de adequar o modelo de ensino às modernas conjunturas sociais, direciona para a atualização “em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”, (Brasil, 2017, p.67), ocasionadas pelo aprimoramento e desenvolvimento das tecnologias digitais.

Outra orientação sugerida pela base nacional diz respeito aos objetos que ocupam a centralidade dos estudos. Em distinção aos PCNs, que direcionam os gêneros textuais como objeto de ensino¹⁰, percebe-se, na BNCC, o texto e as perspectivas enunciativo-dissertativas da linguagem como pontos de referência no trabalho escolar. Nesse sentido, a proposta releva o texto como a unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, a

¹⁰ Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) assinalam o ensino da língua a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade. Uma vez que cada um exprime estrutura, objetivos e função comunicativa específicos, as práticas sociais determinam o conhecimento de gêneros de diferentes prestígios sociais para o domínio das práticas sociais.

fim de consolidar o ensino da língua por meio do uso significativo e reflexivo, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (Brasil, 2018, p. 67).

Essa perspectiva tem como fundamento o ensino da multimodalidade da língua, cujo cerne não está na obrigatoriedade de memorização de regras e classificações, mas, sim, em preparar os alunos a utilizarem toda a sua potencialidade nas diversas atividades sociais, incluindo aquelas que exigem a utilização das mídias digitais. Afinal, embora atualmente crianças e adolescentes estejam imbuídos na vida *online* desde muito novos, a proximidade com este universo não os remete necessariamente ao necessário domínio das “dimensões ética, estética e política desse uso” (Brasil, 2017, p.68). Ou seja, a absorção das competências concernentes às práticas sociais nos ambientes digitais não é fomentada apenas pela familiaridade com as interfaces, *sites*, *blogs*, redes sociais e canais de busca. Para desenvolver a criticidade e as habilidades desejáveis que são demandadas, é preciso que a escola interceda nessa relação.

É, inclusive, imprescindível que se trabalhem as questões relacionadas aos comportamentos nesses espaços, além das impressões que desencadeiam a propagação de opiniões superficiais em detrimento do estímulo ao acesso a informações respaldadas. Desse modo, é indispensável que os estudantes sejam provocados a refletir sobre a necessidade de depuração da ampla gama de informações com que lidam diariamente, sempre se valendo de fundamentos legítimos. A esse respeito, a BNCC também salienta as manifestações que, em conjunto com a ascensão das tecnologias digitais, colaboram para o desinteresse de gêneros informativos como meios adequados de buscar informação.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). (Brasil, 2017, p.68)

À luz da combinação desses fenômenos, é notório que a dinamicidade da propagação de informações contribui para o processo de afastamento dos indivíduos em relação aos gêneros jornalísticos. Por outro lado, uma vez que os gêneros dessa esfera integram o rol das importantes funções sociocomunicativas voltadas para o transparente e ético sistema de veiculação de informações, concentram os parâmetros e os elementos necessários para combater os desafios que os leitores enfrentam na contemporaneidade. Entretanto, para que essa relação se efetive, é fundamental que as atividades de

familiarização com as mídias digitais, assim como os respectivos desafios no cotidiano, contemplem atividades pedagógicas mais intrínsecas à notícia.

Em razão dos aspectos atuais da sociedade aqui elencados, é esperado que sejam criados planejamentos de aulas que visem a aproximar estrategicamente os alunos das notícias que circulam no mundo virtual. No entanto, cabe enfatizar que a ampliação de propostas desenvolvidas a partir de conteúdos de produção mais recente não significa desconsiderar e isolar os assuntos tradicionais difundidos nas escolas, mas tão somente preparar os alunos para o constante surgimento de novos gêneros, sobretudo os que estão relacionados ao mundo digital. No que tange à notícia *online*, sobretudo, o ensino deve se dar por aulas que extrapolem lições concentradas nas estruturas de gênero, para aprofundar-se nas características de produção de sentido global atreladas à fidedignidade de informações, já que se trata de textos que possuem a realidade como fio referencial.

3.4 A leitura em tempos de desinformação

3.4.1 A expressão *fake news* no âmbito da desinformação

O termo *fake news*, também conhecido como notícias falsas, é amplamente utilizado para designar informações enganosas que se apresentam em forma de notícias. Também é possível registrar usos genéricos para designar publicações falsas em geral, bem como aquelas concebidas como parciais, imprecisas ou incompletas. Para Bucci (2019), ele não se exprime como mentiras nos moldes convencionais, mas sim como uma nova modalidade de falseamento que possui particularidades bastante específicas. Por esse motivo, desafiam e confundem as premissas do conceito de verdade e provocam desconfiança acerca da realidade em torno dos indivíduos sobre os quais exercem influência, sobretudo devido ao seu viés de intencionalidade, voltado à influência do debate público acerca de diferentes temas.

Sobre o uso do termo *fake news*, Ireton e Posetti (2018) argumentam que, embora tenha se consolidado e siga sendo replicado mundo afora, trata-se de uma abordagem controversa. Isso se deve ao fato de que notícias, por definição, devem apresentar informações verídicas e confiáveis. Nesse contexto, a expressão *fake news* é considerada um contrassenso e pode fragilizar a credibilidade dos veículos de informação que atendem aos critérios de veracidade. Assim, é preferível, portanto, compreender a ideia de

desinformação como um fenômeno amplo, que abrange variados conteúdos enganosos, e utilizar o verbete em questão para se referir às mentiras elaboradas para causar algum dano informativo ao seu interlocutor (Ireton; Posetti, 2018).

Molina *et al.* (2021) também evidenciam as *fakes news* como uma das muitas representações do mecanismo da desinformação, cuja manifestação pode se dar em variados formatos no campo da informatividade. No entanto, os autores salientam que essa expressão foi amplamente popularizada e recepcionada tanto pelos falantes em geral quanto pelos teóricos, o que facilitou a compreensão do fenômeno no debate público. Esse entendimento uniforme atribui ao termo uma importante pertinência no contexto da popularização das discussões e estudos acadêmicos a respeito do tema, contribuindo para agregar um amplo engajamento nas necessárias estratégias de combate à desinformação.¹¹

Por outro lado, o fato de a expressão ter se consolidado no ideário social fez com que, desde que eclodiu, figurasse cada dia mais numa disputa sobre sua instrumentalização como um elemento retórico entre campos antagônicos de determinado assunto. Essa circunstância, em todo caso, mostra-se lesiva ao jornalismo profissional, pois é suscetível a ser politizado e usado como um modo de atacar e enfraquecer a indústria de notícias. Como substituição, Wardle e Derakhshan (2019) recomendam o uso de termos como “informação incorreta” ou “desinformação”.

Além dessa complexidade conceitual, Schlegel e Freitas (2021) fazem considerações importantes ao problematizar a percepção limitante das *fake news* sob uma perspectiva binária. Isto é, a divisão dicotômica entre notícias falsas e notícias “verdadeiras”, a despeito dos variados e complexos desdobramentos provocados pela incessante propagação de informações na sociedade contemporânea. Isso ocorre em razão da meticulosa e perspicaz autoria de grande parte desses materiais, que se vale de artifícios sutis para delinear nebulosa legitimidade ao que se produz.

O uso dessas táticas como forma de iludir o leitor dificulta a sinalização de afirmações como falsas ou verdadeiras, visto que “muitos enunciados têm contexto, têm *timing*, têm subtextos, usam números e estatísticas como argumento para sustentar um ponto de vista” (Genesini, 2018, p.53). Em determinadas situações é fácil avaliar; já em

¹¹ Durante a apresentação das atividades, em razão do termo “*fake news*” se mostrar consolidado entre os discentes em sua acepção genérica, como ocorre entre os falantes em geral, a professora-pesquisadora utilizou-se previamente deste uso a fim de atrair e facilitar a compreensão da turma. Posteriormente, a devida distinção teórica foi explicada e a preferência pelo termo “desinformação” esclarecida.

outras, a checagem é complexa e requer um maior nível de análise e síntese de dados para uma conclusão final.

À medida que se espalham sem encontrar resistência, a necessária identificação do que é falso ou verdadeiro torna-se mais nebulosa e ganha maior complexidade. A respeito desse fenômeno, Bucci (2019, p.41) destaca algumas características próprias da modalidade, como se observa nos itens a seguir.

- Trata-se da falsificação do trabalho jornalístico e, portanto, pode ser classificada como uma mentira pós-imprensa.
- Sua concepção não é facilmente identificada, pois se origina por meio de fontes desconhecidas.
- Geralmente, sua autoria é ilegítima. No entanto, quando se apoia em conteúdos jornalísticos reais, distorce as informações, relatos e argumentos, bem como pode adicionar textos e imagens factuais que correspondem, todavia, a circunstâncias alheias à fonte utilizada.
- Tem como objetivo fragilizar o cidadão na tomada de decisões da vida em sociedade, de maneira que restrinja o acesso lúcido, transparente e ponderado às discussões que versam sobre seus direitos e deveres.
- Requer uso das tecnologias – sobretudo das redes sociais – para se propagar. Para alcançar esse objetivo, servem-se dos algoritmos para atingir o maior número de perfis potencialmente sensíveis à deturpação pretendida.
- Atualmente, sua utilização alçou extensão global e o debate acerca do tema ganhou distinta relevância, de forma que se popularizou entre a sociedade com inédita amplitude e regularidade.
- Insere-se como um negócio, visto que promove engajamento, além de retorno financeiro e político para aqueles que se valem desse subterfúgio estrategicamente.

O contexto de impulsionamento das peças desinformativas, em escala global, ao mesmo tempo que ajuda a compreendê-las, pode ser caracterizado como fator de definição do fenômeno. Nesse sentido, são dois eixos de compreensão desse contexto que consubstanciam sua essência: o surgimento das mídias sociais e, conseqüentemente, a possibilidade de expansão em escala mundial do debate público.

O primeiro se concentra basicamente no surgimento e na popularização das redes sociais. É o que registra Genesini (2018) quando destaca que a manipulação dos fatos e das informações sempre se insurgiu nos debates públicos, sobretudo no ambiente político-eleitoral. Todavia a novidade, que se mostra peculiar às chamadas *fake news* e à maximização da desinformação, se situa na utilização desses canais.

A célere propagação das informações falsas, com finalidade de influenciar o tecido social, pode ser explicada em razão da combinação entre a ascensão tecnológica e o fator humano no processo. O fator tecnológico contribui devido à sua capacidade de alcance e de velocidade no processamento de informações, que contemplam um número exponencial de usuários. O fator humano, por sua vez, trabalha com a emoção dos usuários (Bucci, 2019). Aqueles que recebem as subversoras mensagens são insuflados pelas reações metrificadas e, de pronto, contribuem organicamente para o compartilhamento em massa de informações incorretas sobre temas sensíveis em voga na sociedade.

Essa poderosa combinação se verifica claramente na discussão sobre a utilização dos algoritmos. O funcionamento, a transparência e o necessário aperfeiçoamento desses parâmetros ocupam centralidade nos modelos de interação a que são submetidos os perfis de cada rede social. A respeito disso, Genesini (2018) destaca que os algoritmos não são projetados para criar um ambiente que gere desconfiança ou questionamentos, isto é, espaços em que a suspeita sobre a veracidade das publicações seria mais facilmente questionada. Em vez disso, eles tendem a mostrar conteúdos que apreciamos ou concordamos, pois nossa confiança nesses espaços maximiza a chance de não suspeitarmos de conteúdos parciais.

O segundo eixo contextual de grande relevância se coaduna ao uso das redes sociais e se desdobra durante os períodos recentes em que o debate público alçou escala global de maneira mais intensa. Segundo Genesini (2018) dois momentos se registram como marcos de origem e expansão do fenômeno moderno de desinformação, são eles: a decisão do Reino Unido em deixar a União Europeia e a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, ambos no segundo semestre de 2016. Pouco depois, o dicionário Oxford definiu “pós-verdade” como a palavra do ano valendo-se dos dois acontecimentos como justificativa para a ascensão do termo.

No ano seguinte, o turbilhão de notícias e publicações falsas mostrou que seu crescimento seria inevitável. Em 2018, por exemplo, o *Facebook* anunciou que, entre

outubro de 2017 e março daquele ano, bloqueou mais de um bilhão de perfis falsos na rede. Nesse período, a criação de serviços de checagem foi adotada por diversos portais jornalísticos, como “Fato ou *Fake*” do G1, “Folha Informações” da Folha de São Paulo e “Estadão Verifica” do Estado de São Paulo, entre outros.

É imperioso ainda registrar que um terceiro momento contribuiu para que essa escalada, de forma monotemática, se massificasse num nível global: o período pandêmico, iniciado em 2020. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (2020), o surgimento da pandemia de covid-19 trouxe consigo um fenômeno denominado “infodemia”, isto é, “um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa.”

O panorama nacional brasileiro, deflagrado pela proximidade do período eleitoral, acompanhou essa intensificação. É o que concluiu uma pesquisa do Avaaz Brasil, publicada em maio de 2020, com algumas das seguintes conclusões: 94% dos entrevistados depararam-se, no mínimo, com uma das notícias falsas apresentadas sobre o coronavírus; 73% acredita que pelo menos um dos materiais com desinformação é verdadeiro ou provavelmente verdadeiro; 46% acredita que amigos e familiares foram vítimas de notícias falsas; o *WhatsApp* e o *Facebook* estão entre as três fontes em que mais se obteve contato com as declarações falsas mostradas na pesquisa.¹²

A ebulição que resulta da reunião temas e fatores como esses vem sendo razão do debate a respeito dos mecanismos capazes de intervir e conter o fenômeno da desinformação nas redes sociais. O artifício da regulação, nas discussões mais recentes, remonta ao marco da oitiva dos advogados de *Facebook*, *Twitter* e *Google* no Congresso Americano em 2017 e, em território brasileiro, chega até o chamado “PL das *Fake News*”, Projeto de Lei 2630/2020, que, após quatro anos de discussão e deliberação, teve a tramitação interrompida para que voltasse à fase inicial e fosse apreciado por um novo grupo de trabalho.

A complexidade da solução esbarra algumas vezes em garantias, como a liberdade de expressão, e em outras em princípios, como a soberania nacional. Diante dessa paralisante dificuldade, Genesini (2018) defende que a maior parte das *fake news* não pode ser meramente rotulada como verdadeira ou falsa, visto que a desinformação aparece de forma ambígua e, por vezes, mesclando fatos com interpretações erradas ou

¹² Dados disponíveis em: https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_infodemia_coronavirus/

informações distorcidas. Para minimizar os efeitos nocivos delas, o jornalismo distingue-se como instituição que pode analisar, refutar e fundamentar com legitimidade tais narrativas. Como afirma Genesini (2018, p.57): a solução para o problema das *fake news* e do *Facebook* não é menos, mas é mais jornalismo”.

Mais importante do que não entregar a responsabilização e, conseqüentemente, o monopólio da decisão sobre o problema público à indústria corporativa das mídias sociais, o estado brasileiro, sob o ponto de vista estratégico, deve resguardar o cenário educacional do nocivo fenômeno ora tratado. Esse é uma das premissas que se articulam à necessidade de as instituições escolares assumirem um papel formador adequado aos novos desafios de leitura, compreensão e produção de textos, subtextos e contextos.

Uma vez que esse modelo de produção desinformativa e a interação entre usuários, no ambiente digital, propicia um espaço fértil para a propagação de notícias falsas, alguns questionamentos relacionados a medidas de contenção desse fenômeno devem ser elencados a fim de afastar prática tão danosa. Os leitores de uma sociedade acometida por uma subversão informativa em escala devem ser preparados, sobretudo, para identificar notícias falsas e buscar informações em plataformas legítimas. Nesse sentido, a leitura em tempos de desinformação precisa perpassar o estudo dos gêneros que apresentam, em sua natureza e propósito, o caráter informacional e suas características.

3.4.2 Definições sobre o gênero notícia

A leitura surge através do contato do ser humano com o meio em que vive. Para compreenderem o que acontece à sua volta, os indivíduos fazem releituras do mundo, mediante um constante (e complexo) diálogo entre os elementos que compõem a circunstância comunicacional. No que se refere à interação verbal, é possível afirmar que toda comunicação se dá por meio de gêneros (Marcuschi, 2008, p.154), de maneira que se compreenda a direta relação entre a leitura e os gêneros: os dois conceitos entrelaçam-se na perspectiva de reproduzir as práticas sociais do mundo, as quais são representadas por normas e convenções que as distinguem umas das outras.

A notícia integra o âmbito de produções jornalísticas, das quais as especificidades integram elementos de gêneros que apresentam a função informativa da linguagem. Para Alves Filho (2011), é possível compreendê-la como um gênero recorrente no cotidiano dos indivíduos, através de variados lugares e suportes, como em revistas, jornais, televisão, rádio e portais da *internet*. Além disso, pode ser classificada como um gênero

de natureza narrativa-informativa, visto que objetiva transmitir ao público geral informações sobre fatos atuais e relevantes.

Conforme assenta Sodré (1996, p.132), a notícia consiste em um “relato jornalístico de acontecimentos tidos como relevantes para a compreensão do cotidiano – é propriamente uma forma narrativa, ou seja, um modo específico de se contar uma história.”. Por essa razão, possui uma função significativa e elementar na sociedade, dado que contribui para o acesso à informação enquanto reporta detalhamentos sobre os fatos essenciais à percepção do leitor sobre a realidade social. O autor aponta ainda que a notícia acaba sendo uma “produtora do real”, pois interpreta e constrói a realidade através dos meios de comunicação (Sodré, 1996, p.133).

Em razão do cerne informacional, as produções típicas desse gênero não permitem a presença de duplicidade de sentidos, de modo que a notícia não deve possibilitar mais de um entendimento possível acerca da linguagem e dos fatos apresentados. Portanto, recomenda-se que a linguagem deve ser objetiva e impessoal, além de manifestar rigor narrativo com a veracidade dos fatos. É preciso também que os textos demonstrem certificação quanto aos dados reproduzidos, comprovados por autoridades ou especialistas, bem como estarem associados a quem os produziu – seja as plataformas de veiculação, seja os redatores das notícias.

Quanto à sua estrutura, destacam-se a “manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/ reações) e comentários” (Alves Filho, 2011, p.98). A manchete e o *lead* sintetizam, em poucas palavras, os eixos temáticos mais significativos para situar e atrair o leitor. O episódio empenha-se no detalhamento do caso a ser noticiado, em suas consequências e nos eventuais encadeamentos dos eventos reportados, caso seja necessário para a compreensão global da notícia. O autor afirma que esse componente também busca registrar reações suscitadas pela ocorrência narrada. Por fim, os *comentários* adicionam ao tema a percepção ou avaliação dos sujeitos comprometidos direta e indiretamente no processo – com exceção do redator.

Os aspectos estruturais ora elencados constroem a efetivação do etos socioinformativo inerente a esse gênero, pois seduzem a atenção do público-alvo e, de certa forma, buscam convencer os interlocutores de sua própria fidelidade e imparcialidade. Ainda de acordo com Sodré (1996, p.133), a notícia corresponde à “história que cria a história”, tendo em vista que administra o percurso discursivo dos eventos discriminados e exerce um controle metodológico sobre a reação popular. Com

isso, os fatos são delineados sob a ótica da realidade combinada às valências emocionais que traduzem o interesse social pelo tópico.

Esse panorama permite afirmar que o gênero notícia em especial, por atravessar situações que defrontam a realidade do leitor, provoca-lhe alterações de humor durante e após a leitura. As oscilações de sentimento variam de acordo com as temáticas e com os modelos de abordagem utilizados na composição, que suscitam, entre outras coisas, a capacidade de trazer esperança, causar tristeza, despertar coragem e provocar revolta. Com o amparo de Alves Filho (2011), é possível compreender que a relevância das notícias decorre da “retórica das emoções” (p.91), pela qual se revela inclusive que alguns fatos podem alcançar maior nível de destaque, a depender dos segmentos de consumo jornalístico em que são veiculados. Em suma, o autor salienta que esses suportes notadamente se valem de diferentes tipos de comoção para noticiar acontecimentos, com a finalidade de captar o público.

No modelo de consumo instaurado pela era da informação, é sistêmico que a circulação das notícias transcorra sem a anuência do interlocutor, sobre o qual se impõe a decifração instantânea, instintiva e desenfreada. A exemplo disso, Alves Filho (2011) destaca a exposição em bancas de revista, jornais impressos, rádios, televisões e revistas como circunstâncias em que os indivíduos consomem as notícias involuntariamente. De maneira análoga, ressalvadas as distinções de ambiente, a circulação das notícias nas redes sociais traça um paralelo com a exposição reproduzida por esses suportes, uma vez que, em ambos os casos, os sujeitos são instados a consumir precariamente cargas informacionais das publicações jornalísticas.

No caso das redes, essas publicações surgem replicadas, reproduzidas parcialmente ou vinculadas a adendos argumentativos, num fluxo de informações ágil e inesgotável. Geralmente, os usuários detêm-se tão somente às manchetes, por vezes sensacionalistas e reducionistas, ou à reação dos grupos de interação com os quais se associam e absorvem parcelas de informações vagas, superficiais e contraproducentes.

Essas observações não devem desencadear uma espécie de desestímulo às funções sociocomunicativas do gênero, uma vez que se reputam e se legitimam profissionalmente competentes para os propósitos informativos. As ponderações, no entanto, devem ressaltar a necessidade de aprimoramento do processo de tomada de decisão de leitores, desde que cientes dos papéis agentivos que possuem. Ao ler uma notícia, o indivíduo deve refletir criticamente sobre todos os elementos que compõem a leitura, de modo que possa

se certificar em outras fontes, corroborar, refutar, isto é, depreender plenamente os vieses da informação, a partir de sua autonomia intelectual na relação com esse suporte.

Por isso, é indispensável pontuar que as notícias se configuram como gêneros vinculados à responsabilidade jornalística e ética, o que assegura a acareação dos fatos, na perspectiva de validar as especificidades concernentes aos acontecimentos relatados. A leitura se dá por intermédio do diálogo entre a notícia e o leitor, que recorre aos conhecimentos adquiridos previamente para exprimir suas conclusões diante do texto. Ao mesmo tempo, os textos refletem as intencionalidades dos autores, que pavimentam a leitura e as reações do seu público. Dessa forma, embora a notícia também apresente escolhas discursivas em sua concepção, ainda se estabelece como o mais recomendável canal informativo em razão do seu nível de detalhamento laboral, sobretudo se comparada ao hábito de se informar projetado e consolidado nas redes sociais.

3.4.3 A notícia *online*

Em virtude dos avanços tecnológicos centrados na digitalização, a notícia passou por processos de reorganização com o objetivo de se adequar aos ambientes virtuais. Por isso, as notícias *online*, embora apresentem propósitos informativos em sua elaboração, consistem em um gênero textual com características próprias, visto que são veiculadas em canais de comunicação digitais. A estrutura apresenta semelhanças com os aspectos encontrados nas notícias impressas, refletindo uma composição estruturante relativamente estável do gênero. No entanto, embora as versões apresentem similaridades, é importante ressaltar que as duas distinguem-se em relação à abrangência e à complexidade linguística.

Enquanto a notícia impressa possui uma composição mais restrita e linear, o gênero notícia *online* é marcado pela presença da linguagem verbal e não verbal em sua concepção. Imagens estáticas ou em movimento, vídeos, áudios, *hiperlinks*, entre outros, contribuem significativamente para a construção de sentidos desses gêneros digitais, uma vez que tais recursos podem tanto complementar o sentido da leitura quanto direcionar o interlocutor a notícias correlatas ou suportes de outra natureza que versem sobre os fatos relatados. Outra distinção relevante diz respeito às constantes atualizações que as notícias *online* podem incorporar, no mesmo endereço virtual, tão logo novas informações sobre

o assunto sejam reveladas. Da mesma forma, correções e objeções também podem ser facilmente inseridas em razão da sua versatilidade.

As notícias *online* refletem a efemeridade dos espaços em que circulam, de maneira que as formas de transmitir conteúdos tenham passado por algumas mudanças. A composição é marcada pela não linearidade da leitura, cuja eventual ruptura se dá pela utilização de *hiperlinks*. Consoante Rojo e Moura (2019, p.196), esses mecanismos são definidos como as “ligações entre textos diversos”, no sentido de que uma palavra, frase ou até mesmo uma imagem conduzam o leitor a outras páginas ou documentos, apontando para o contínuo enlace entre os textos.

Sobre esse notável fator, Rojo e Moura (2019) explicitam que a presença dos *hiperlinks* preconiza o surgimento dos hipertextos, conceito associado às narrativas não lineares nos textos produzidos nos meios virtuais. Ainda, de acordo com Xavier (2009, p. 171), os hipertextos são definidos como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à superfície formas outras de textualidade”. Vale destacar ainda que figura como uma opção não restrita a um gênero específico, mas sim aos gêneros que surgem na *web*.

Lévy (1993) destaca que o hipertexto não se originou com o advento da *internet*, mas se expandiu em virtude da dinamicidade que é capaz de propiciar, tão demandada pela forma como se desenvolvem as conexões, visto que basta um clique para que a leitura se desenrole de maneira não sequencial. Assim, para o autor, o hipertexto constitui-se como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmo ser hipertextos” (Lévy, 1993, p. 37).

A esse respeito, cabe ainda destacar a utilização das notificações, das quais muitos portais de notícias se valem para alertar, em tempo real, o leitor sobre um acontecimento relevante, enquanto também sugere o acesso a essa recente publicação. As notificações, nesses portais *online* e em seus respectivos aplicativos, podem surgir em meio à leitura de outra notícia, o que oportuniza, com o mesmo artifício do *hiperlink*, a ruptura da leitura linear e a não sequencialidade textual.

Além das questões relacionadas à abrangência e à produção textual, é importante assinalar que as especificidades das notícias veiculadas na *internet* ressoam a imediatez do mundo moderno. Diversos veículos de comunicação elaboram produções em espaço de tempo reduzido, com o intuito de alimentar os seus leitores a todo momento com

exclusividade. Pautado nessa compreensão, Alves Filho (2011, p. 101-102) salienta que “o tempo de ‘validade’ das notícias tem se encurtado cada vez mais e elas estão passando a ser atualizadas minuto a minuto”.

Contudo, apesar disso, essa rapidez não é capaz de suprir o dinamismo com o qual os sujeitos modernos estão adaptados e muitas vezes alavanca, nos leitores, a sensação de escassez temporal. Por esse motivo, é muito comum que as notícias não cheguem plenamente ao público em geral, mas apenas sua apresentação – manchetes e *leads*. Essas informações, portanto, sumárias e insuficientes, tornam-se o subgênero de leitura habitual dos usuários.

As manchetes, nesse aspecto, são instrumentalizadas como o acesso à informação possível no contexto de fluidez massiva e célere da informação na modernidade. Essa cultura, aprofundada pelo sistema de *feeds* (fluxo de conteúdo, resumido ou entrecortado, empregado pelas redes sociais) resulta na emissão de conclusões e opiniões que não coadunam necessariamente com os fatos abordados. Sendo assim, o uso de manchetes sensacionalistas, bem como a sua facilitada recepção por parte dos leitores, também se justifica por efeito da “retórica das emoções” (Alves Filho, 2011, p.91).

Quando essas manchetes são articuladas sob o espectro do sensacionalismo, expõem abordagens de natureza apelativa, reducionista, reativa e extrapolada. Isso ocorre por meio de chamadas emotivas, polêmicas e por vezes insensíveis, com vistas a conquistar a atenção reigente do leitor.

Ainda em relação a essa dinamicidade, Machado (2008) assenta que a circulação de notícias no ciberespaço é marcada pela descentralização, que se reverbera na disseminação não monitorada de informações e pela qual todos os integrantes desse ambiente são atores e receptores. Isso se dá pelo efeito da propagação nas redes digitais, na medida em que o caráter aberto da navegação nessas plataformas amplia em demasia o dimensionamento de alcance das notícias em um curto espaço de tempo. Em contrapartida, para Alves Filho (2011), também em razão da dinamicidade, as mídias sociais corroboram para a produção e veiculação das notícias como um produto de consumo, comercializado direta e indiretamente nesses ambientes.

Em razão dessa cadeia de funcionamento, os espaços em que as notícias circulam majoritariamente, bem como sua construção discursiva e planejamento editorial, não são desenhados para relação analítica e paulatina com o conteúdo. Esse panorama enseja ambientes bastante favoráveis à reprodução de notícias falsas. Logo, diante dessa

complexidade relacionada à circulação e à recirculação das notícias na *internet*, Alves Filho (2011) diz que, na sala de aula, o trabalho exige muitos cuidados. É preciso destacar, pois, para os alunos, a importância do gênero para o exercício da responsabilidade do leitor digital, sem ignorar os pormenores que envolvem a presença deles nesses ambientes. Conforme Alves Filho (2011, p.109), é preciso:

levar para os alunos a dinamicidade, pluralidade e riqueza do gênero, sem sufocá-lo em modelos formais, conteudísticos ou estilísticos; enfatizar a relação das notícias com os contextos onde elas são produzidas, procurando encontrar o sentido dos textos através desta relação. Por isso, as atividades de leitura e de escrita das notícias necessitam levar em alta conta as particularidades características do gênero notícia, ou seja, a abordagem pedagógica deve ser sensível ao gênero e aos seus contextos de uso (Alves Filho, 2011, p.109).

Observa-se, assim, ser necessário que os estudantes sejam preparados para lidarem com as diversas camadas que permeiam a presença das notícias no ciberespaço. Por isso, o ensino escolar deve garantir a familiaridade com as notícias, sobretudo refletindo sobre as estratégias discursivas e comerciais que podem apresentar. Além disso, é importante discutir a sua incidência e consequente movimentação nas redes sociais, pois é, principalmente, o que se projeta na organização informacional da sociedade e onde se explicitam fenômenos muito recorrentes relacionados à sensível e ameaçada veracidade dos conteúdos.

Todas as questões relacionadas à estrutura, à veiculação e ao papel da notícia *online*, no mundo de hoje, são fundamentais para que os estudantes trabalhem a leitura crítica do gênero e sejam inseridos, cada vez mais, em um ensino direcionado aos letramentos digitais. Logo, é possível que os discentes estejam preparados para exercer a própria cidadania ao: i) entender a importância de ler as notícias na íntegra; ii) dominar a leitura das notícias *online*, mesmo que sejam afetadas pela não linearidade; iii) não confiar em quaisquer notícias veiculadas nas mídias de interação, bem como não reproduzir notícias falsas em seus perfis.

É indiscutível, no entanto, que os veículos profissionais também são passíveis de críticas e apontamentos quanto à parcialidade, à prioridade e à pretensão comercial, como fatores que podem fragilizar o processo de reporte dos fatos. Elizabeth Saad auxilia a compreensão distintiva acerca dessa ponderação ao dizer que uma marca jornalística pode posicionar-se dentro de um espectro polarizado e conduzir um jornalista a produzir matérias alinhadas essa orientação. Contudo, isso não implica que o profissional seja o responsável pela produção e propagação da desinformação (Saad, 2022).

O professor Bucci, ao se valer de um exemplo, também ajuda a compreender a parcialidade como um elemento de construção de significado a ser dirimido pelo leitor: “*The Economist* é uma forma de olhar o mundo. Podemos concordar ou não, mas é uma forma de olhar o mundo. É nítido que a vitalidade dessa redação passa pela simbiose entre o pensamento, a apuração e o discurso” (Bucci, 2022).

Nessa conjuntura, reconhecer a diferença das publicações digitais enganosas frente às mentiras comuns e destacá-las como um fenômeno que causa irreparáveis problemas ao bem-estar social são competências fundamentais para o presente e o futuro dos discentes. Para cumprir o desafio, esta pesquisa pretende se valer da forma como adolescentes e pré-adolescentes costumam receber informações, o que significa compreender a manifestação das redes sociais não só como instrumento de interação, mas também como recurso informacional.

Ancorada nas reflexões apresentadas, o próximo capítulo investiga a relação das redes sociais com a proliferação de desinformações na atualidade.

4 AS REDES SOCIAIS COMO RECURSOS INFORMACIONAIS

Este capítulo explora as redes sociais como plataformas estruturadas por atores e conexões, e cujas características ressaltam espaços dinâmicos e, de certa forma, flexíveis. Inicialmente, o capítulo apresenta aspectos teóricos sobre os elementos que formam as redes sociais, bem como as funcionalidades que influenciam na produção e na disseminação de conteúdos, como curtidas, compartilhamentos e comentários. Em seguida, destaca o impacto do uso das redes sociais como recursos informativos e sua capacidade de propagar desinformações com facilidade. O capítulo também discorre sobre a movimentação das notícias nas redes sociais, evidenciando a prática recirculação dessas notícias e transformações semânticas decorrentes das interações entre os usuários.

4.1 Contextualizando as redes sociais

Ao discorrer sobre o ciberespaço, Levý (1993) compartilha que a massa de informações do mundo virtualizado se desenvolve em um ritmo cada vez mais acelerado. Discutindo tal concepção sob as lentes da sociedade atual, as redes sociais rapidamente se destacam através das significativas e das constantes contribuições na interatividade entre os sujeitos modernos (Recuero, 2009). Esses espaços virtuais funcionam por intermédio de *sites* ou aplicativos que conectam indivíduos e grupos numa espécie de teia de relacionamentos, cujos desdobramentos resultam na contínua circulação de informações, ideias e opiniões.

Para Martino (2014), as redes sociais correspondem a um novo modelo de interação digital entre os seres humanos, sendo determinadas pela flexibilidade e pela dinâmica na relação entre os usuários. O autor também pontua que essa expressão não é nova, de maneira que pode inclusive retratar laços existentes entre as pessoas mesmo antes dos avanços da *internet* – como os laços entre membros de uma mesma família, grupo de amigos ou colegas de trabalho que mantêm laços de afinidade. No entanto, os novos contornos da sociedade conferem uma nova lógica ao conceito de redes sociais, cujo aspecto predominante evidencia processos comunicativos no contexto *online*.

Retomando as concepções de Martino (2014) sobre a dinâmica e a flexibilidade na performance interacional, é possível compreender que o primeiro refere-se à maneira como os sujeitos se integram nesses espaços, bem como reflete a forma como essas

interações evoluem no decorrer do tempo. Isso significa dizer também que as conexões entre os participantes não são estáticas, pois não só se constituem como se transformam continuamente. Já a flexibilidade, representa a natureza desses laços, os quais podem se modificar à medida que a participação dos usuários se expande ou minimiza, além de delinear as características particulares desses participantes.

Nesse cenário, o surgimento, a manutenção e o rompimento dessas conexões atravessam o âmbito dos valores, interesses e preferências que se sustentam por um contínuo e complexo processo no qual a dinâmica e a flexibilidade se fazem presentes. (Martino, 2014). Ao refletir sobre as questões ora citadas, as redes sociais efetivam-se como plataformas de comunicação cuja estruturação depende de diversos fatores interconectados, mas devem ser analisadas à luz das complexas esferas em que as relações e interação se dão. Somado a isso, Recuero (2017) faz os seguintes apontamentos:

A ideia de “redes sociais” é uma metáfora estrutural para que se observem grupos de indivíduos, compreendendo os atores e suas relações. Ou seja, observam-se os atores e suas interações, que por sua vez, vão constituir relações e laços sociais que originam o “tecido” dos grupos. Essas interações proporcionam aos atores posições no grupo social que podem ser mais ou menos vantajosas e lhes dar acesso a valores diferentes (Recuero, 2017, p.21).

Potencializadas no ciberespaço devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais, podem ser entendidas como estruturas organizadas por pessoas – e até mesmo organizações – que se conectam *online*. Os laços e as relações sociais formam “nós” que correspondem a interações, como relações informais ou até mesmo laços mais sólidos (Recuero, 2017). Paralela a essa argumentação, Levý (1996, p.40) compartilha que “o virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana”, de modo que seja possível compreender a ascensão dessas mídias a partir da aceção dos indivíduos nessas novas formas de comunicação entre as pessoas.

Outro conceito importante a ser trabalhado sobre as redes sociais consiste no “seu caráter horizontal, desprovido de uma hierarquia rígida” (Molina, 2014, p.55). Ou seja, conforme Vermelho *et al.* (2015), na contracorrente do que a estrutura social vigente estimula, o seu uso promove aos usuários experiências mais horizontalizadas. Para os referidos autores, essa ideia dialoga com as reflexões de Castells (1999, 2003), que sugere a *internet* como um espaço capaz de despertar processos interacionais entre pessoas de

diferentes origens e de diferentes lugares, o que propicia a ascensão de redes de comunicação mais democráticas.¹³

Nesse novo contexto, indivíduos de todo o mundo que estão imersos nas redes podem compartilhar suas próprias narrativas, como registrar gostos, valores, ações e interesses. Esses usuários podem tanto se aproximar de narrativa diferentes das que apresentam como reconhecer-se em outras. Contudo, Borges e Cardoso (2024), enfatizam que as redes sociais não figuram somente como repositório de ações ou comportamentos, uma vez que também influenciam diretamente na maneira como as pessoas e as organizações interagem e estabelecem comunicação. Isso implica o reconhecimento das redes sociais correspondem às formas de comunicação entre os usuários, os quais podem ainda formar grupos de acordo com os seus respectivos interesses (Molina, 2014), também são utilizadas como espaços em que a informação – correta ou incorreta – alcança os sujeitos interacionais envolvidos nesses ambientes.

4.2 A estrutura interacional das redes sociais

A dinâmica interacional nas redes é formada por dois componentes indispensáveis: os atores e as suas respectivas conexões (Recuero, 2009; Molina, 2014). Os atores são, num primeiro momento, as “pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede”, já as conexões seriam as “interações ou laços sociais.” (Recuero, 2009, p.24). Nesses espaços, os atores são os integrantes diretamente envolvidos na dinâmica interacional das redes, no sentido de que agem de forma a afirmar e a delinear o padrão de comportamento relacional a partir da interação e da formação de laços sociais. Esses papéis, entretanto, não se estabelecem de imediato, pois suas identidades não são facilmente identificáveis. Isso ocorre devido à distância entre a interação verbal e os sujeitos reais, os quais simbolizam sua própria existência através de perfis criados para retratá-los naqueles espaços (Recuero, 2009, p.25).

Os atores sociais caracterizam-se como representações dos seres humanos, pois consistem em espaços nos quais os indivíduos manifestam expressões do seu próprio “eu”. O ator é representado por um perfil criado em alguma rede social, como no *Instagram*, *X* (antigo *Twitter*), *Facebook* e *TikTok*. Nesses perfis, eles constroem suas

¹³O viés democrático apresentado neste tópico refere-se à ascensão da descentralização de narrativas, discursos e culturas (Kalantzis *et al.* 2020; Rojo, 2022), conforme discutido no capítulo 2.

narrativas com o intuito de exteriorizarem a própria personalidade e singularidade, simbolizando os nós que atam as redes sociais virtuais. Vale ressaltar ainda que um perfil concebido eventualmente para representar mais de uma pessoa retrata um único nó.

Outro fator que define as redes sociais são as conexões estabelecidas e desenvolvidas pelos atores. Para Recuero (2009), as conexões apresentam muita importância na compreensão sobre o funcionamento das redes sociais, uma vez que retratam as características organizacionais dos grupos. Nesse aspecto, são formadas através dos laços sociais e eixos de interesse estabelecidos entre os atores, de modo que se configuram pelo fundamento da interação ocorrida entre os membros dessas redes.

Os dois componentes aqui elencados – os atores e as conexões – são fundamentais para a compreensão da maneira como as redes sociais ultrapassaram a formação de laços sociais, para gerar também um grande fluxo de informações. Nesses espaços, é muito comum que os usuários se informem mediante postagens de usuários associados às suas conexões. No entanto, embora as plataformas digitais de socialização consistam em um avanço para a interação em sociedade, as postagens são produzidas, naturalmente, no bojo das reações que os sujeitos experienciaram sobre algum tema. Desse modo, a fundamental veracidade da informação perseguida contrasta com outra adversidade: a propagação de informações revestidas de subjetividades à margem da referência factual.

Através dos elos digitais estabelecidos, é recorrente que os usuários se informem, nativamente, por postagens que outros perfis compartilham. Isso se dá, dentre outros fatores, devido à confiança instituída nas conexões virtuais, à açada dinamicidade veiculada pelas redes sociais e ao afastamento dos usuários da leitura mais extensa, avessa ao modelo de elaboração nessas mídias. Essa conjuntura revela permanentemente brechas que induzem os indivíduos à exposição de todo tipo de conteúdo ilegítimo, infundado e de natureza precária.

Da mesma forma, a popularização das redes sociais como mecanismo para espalhar, refutar e contrapor informações, assim como para adquiri-las, revela a circulação das notícias *online* como um gênero disputado de maneira peculiar nesses ambientes. Essas potencialidades se incrementam através da exploração informacional realizada pelos personagens envolvidos na atual conjuntura desses ambientes. Por isso, é fundamental compreender as implicações trazidas ao hábito de leitura nesse contexto, a fim de identificar os percursos e os processos que caracterizam o leitor contemporâneo nas redes sociais.

4.3 As redes sociais e a (des)informação

As funcionalidades que compõem as redes sociais fornecem novos desdobramentos relacionados aos hábitos sociais dos indivíduos. A partir dessa percepção, Borges e Cardoso (2024) apontam uma importante convenção entre os usuários das redes, cuja relevância é ponto de partida deste trabalho: o uso das redes sociais como fontes de informação. Apoiando-se nessa tônica, Santaella (2021) também explicita a tendência de produção e disseminação massiva de informações nas redes sociais que, em muitos casos, não oferecem garantia de confiabilidade e de qualidade daquilo se propaga com tamanha rapidez entre os usuários.

Para os referidos autores, este fenômeno ocorre devido à facilidade com que as informações chegam até os usuários, uma vez que “o atributo principal das redes sociais consiste na facilidade da troca e do compartilhamento rápido de informações” (Santaella, 2021, p.71). Em paralelo, Claro e Castro-Grau (2023) apontam as tecnologias digitais como o alicerce de uma nova organização social, de maneira que se observe o aumento das mídias sociais e maior acessibilidade a celulares *smartphones* os fatores dessas transformações. Inclusive entre o público mais jovem, como crianças e adolescentes, “que as utilizam em diferentes locais e para realizar grande parte de suas atividades” (Claro e Castro-Grau, 2023, p.1).

Sendo assim, a popularização das redes sociais pode ser diretamente associada à popularização de tecnologias digitais, como celulares *smartphones*, computadores ou outros dispositivos, cujas interfaces disseminam contínuas informações. Sobre esse tema, Borges e Cardoso (2024) destacam a presença dos algoritmos na mediação dos conteúdos, de modo que é responsável pela origem e pela manutenção de hábitos, como interagir apenas com conteúdos específicos e conseqüentemente não estimular a busca por informações, ou até mesmo o contato com novas realidades e pontos de vista.

Ainda segundo os autores Borges e Cardoso (2024), as plataformas adotam parâmetros para que existam critérios de relevância acerca dos conteúdos mostrados aos usuários. Em outros termos, há uma preocupação em ajustar os *feeds* de notícias para que apresentem conteúdos alinhados aos dos usuários. Já os critérios desenvolvidos, incluem a ordem cronológica e o comportamento dos sujeitos nessas plataformas ou em outras semelhantes. Dessa forma, a maneira como os conteúdos dos feeds se apresentam causa

maior interessa e incentiva interações, como rolar a página, apertar botões que expõem sentimentos e impressões e escrever comentários nas publicações.

Diante dessa problemática, além de se estabelecer como um recurso informacional, as redes sociais condicionam seus usuários a processos interativos nos quais os mesmos grupos se retroalimentam, formando bolhas sociais nas quais a informação subordina-se a ideologias e crenças. Acerca dessa dinâmica e de outras que compõem a informatividade nessas plataformas, Santaella (2021) discorre sobre a maneira como as dinâmicas das redes sociais afetou a produção e a propagação de informações sob as lentes da ética e da realidade, que se originam e se proliferam rapidamente na velocidade de apenas alguns cliques, acabando “por se transformar em ninhos e ninhadas de informações erradas” (Santaella, 2021, p. 71).

Isso se deve à peculiaridade que envolve as redes sociais, isto é, a facilidade com que as informações atravessam o imaginário popular, na medida em que o compartilhamento e a troca de conteúdos atinge níveis imensuráveis (Santaella, 2021). É com base nessa acepção que Borges e Cardoso (2024) explicitam que, através de perfis facilmente criados, as redes sociais privilegiam a interação entre indivíduos, comunidades, organizações e até mesmo instituições. Trata-se também de uma plataforma que exerce uma maneira de descentralizar narrativas e discursos, o que resulta na promoção de conteúdos por meio de postagens criadas por usuários e propagadas por tantos outros. Essa mesma lógica ainda permite que expressem suas opiniões, relatem fatos e experiências a partir de suas perspectivas.

Diante dessa nova realidade, outro aspecto relevante na estrutura organizacional das redes sociais se apresenta: a criação de ferramentas interativas, como curtir, comentar e compartilhar, que convidam os usuários a expressar reações, preferências e opiniões (Recuero, 2014). A popularização dessas ações, no entanto, não se manifesta aleatoriamente. Na realidade, tais mecanismos correspondem à rapidez demandada nos processos comunicativos entre os sujeitos que utilizam essas plataformas e, conseqüentemente, auxiliam na manutenção da dinamicidade presente nessas plataformas.

Por ganhar cada vez mais relevância na lógica interativa nesses ambientes digitais e sociais, faz-se necessário pontuar algumas de suas peculiaridades, haja vista que todas buscam se adequar às tendências de modelo interacional mais recentes e muitas possam

ser consideradas uma espécie de evolução dos sistemas de comunicação de outras¹⁴. Uma das primeiras a se popularizar entre diferentes segmentos da sociedade brasileira, o *Facebook*, pode servir como referência para a análise de diferentes recursos que são próprios desses ambientes.

Dentre algumas das funcionalidades, Recuero (2014) chama atenção para o botão “curtir”, que se constitui como uma forma de participar de um diálogo sem necessariamente desenvolver uma resposta escrita. Essa participação, no entanto, é mínima: os sujeitos não precisam necessariamente ler todo o conteúdo, assim como não precisam desenvolver habilidades de escrita para responde as publicações.

É interessante observar como essas inovações, embora já tão incorporadas aos hábitos de interação modernos, abrem espaços para algumas reflexões subjacentes ao que se concebe como autoria, endosso, cumplicidade e testemunho. A mera curtida de uma autoridade política em determinado conteúdo publicado, por exemplo, é capaz de abrir uma ampla discussão sobre a sua corroboração, anuência ou ponto de vista sobre o assunto. De igual modo, o número de curtidas de um comentário contrário ao que foi publicado, pode dimensionar a audiência daquele posicionamento no debate público.

A respeito desse assunto, há ainda os aspectos transformadores no fenômeno das curtidas, uma vez que figuram como ferramentas relevantes e capazes de direcionar as atitudes dos usuários nas redes. Isso se explica devido ao incentivo que os números de curtidas em *posts* podem causar, assim como o decorrente desestímulo em caso de poucas marcas de aprovação. Ainda segundo o autor, a quantidade de curtidas é poderosa, pois sugestiona a popularidade dos atores de acordo com o número que recebem em suas postagens. Logo, os conteúdos lançados nessas plataformas digitais passam a ser criados conforme o número de *likes* que recebem, em detrimento daqueles que não viralizam em razão de sua baixa adesão e receptividade.

A funcionalidade em questão, lançada em 2009, transformou os modelos de interação na *internet* e foi amplamente incorporada não apenas às demais mídias sociais, mas também a *blogs*, comentários de notícias *online*, *streamings* de vídeos, entre tantos outros ambientes digitais. Atualmente, está disponibilizada nas publicações do *Instagram*, *X* (antigo *Twitter*), *TikTok*, *Youtube* e demais. Em 2016, o *Facebook* trouxe outra

¹⁴ Guardadas as naturais semelhanças das várias plataformas, esta pesquisa focaliza as características comuns e relevantes nas redes sociais elegidas pelos alunos no questionário na unidade didática, como se observa no capítulo 6, seção 6.1.

inovação que, posteriormente, seria recepcionada por redes congêneres: as chamadas reações, que permitiram ampliar as possibilidades de interação por meio de apenas um clique. Com elas, passou a ser possível reagir a um conteúdo registrando amor, risada, surpresa, tristeza e raiva. Hoje, esse modelo de interação, pelo qual é possível “marcar” uma reação a determinado conteúdo, pode ser utilizado em praticamente todas as ferramentas de troca de mensagens privadas dessas redes, além do *WhatsApp*.¹⁵

Outra grande aplicação que caracteriza as redes sociais e promove alcance exponencial é a capacidade de replicar conteúdos. Isso ocorre por meio do botão “compartilhar” no *Facebook*, “repostar” no *X*, “encaminhar” no *WhatsApp* e outros de natureza semelhante. Sobre a funcionalidade, Recuero (2014) explica que compartilhar informações é envolver-se em conversações. Uma vez que seja um tema de interesse para a rede social do usuário, é possível construir discussões e trocas de ideias em interações sobre um tema. A autora acrescenta ainda que o compartilhamento também é capaz de validar e fortalecer o conteúdo inicialmente publicado.

Observa-se, contudo, para além da propagação em escala, uma capacidade semântica dinâmica da replicação de conteúdos, na medida em que pode figurar como uma ressignificação do que foi originalmente elaborado. Essa releitura pode se dar a partir de novos comentários, adendos e legendas adicionados pelo autor da postagem, bem como pelo próprio contexto de republicação. Um conteúdo preditivo originalmente veiculado por um analista econômico, por exemplo, e replicado por outro usuário, após essas projeções se mostrarem equivocadas, denota contextualmente ironia e contrariedade, ainda que o usuário replicador não adicione nenhuma palavra.

A respeito do sistema de publicações e republicações desenvolvido pelas redes sociais, cabe pontuar outro aperfeiçoamento agregado que se mostra presente em grande parte delas. Os chamados *stories*, amplamente conhecidos pela rede *Instagram* e originalmente desenvolvidos pelo *Snapchat*, são plataformas em que o armazenamento das informações é temporário e as informações se apagam, de forma automática, 24h após serem postadas. Embora tenha se difundido pelo aplicativo *Snapchat* (2011), atualmente é uma ferramenta disponível em outras redes como no *WhatsApp*, *Facebook*, *Messenger* e *Instagram* (Lemos; De Sena, 2018, p. 12).

¹⁵ Dados disponíveis em: <https://exame.com/tecnologia/facebook-expande-reacoes-as-alternativas-ao-curtir/>

Ainda segundo Lemos e De Sena (2018), mesmo que a disseminação de fotos e vídeos nas redes sociais já esteja marcada pela brevidade, a popularização de postagens que somem após certo tempo expande ainda mais o caráter transitório das redes sociais. Fica claro, dessa forma, que a dinâmica acelerada é uma forte tendência entre as principais redes sociais da atualidade.

Esse tipo de publicação, portanto, além de se caracterizar pela efemeridade intentada, restringe-se ao seu contexto de publicação, visto que sua veiculação original é automaticamente deletada do canal comunicativo em que se estabelece. Nessa modalidade de produção, é possível ainda inserir *emojis*, *hiperlinks* de diversas naturezas, localização, enquetes, caixas de diálogo etc., de maneira que se permita uma dinamicidade informacional que marca a tendência de instantaneidade e de produção incessante de conteúdo nas redes sociais.

Por fim, é imperiosa a análise de mais um elemento peculiar das redes, mas presente em todo o universo digital: os comentários. De acordo com Recuero (2014, p.120), os comentários são “práticas mais evidentemente conversacionais”. Corresponde, nesse sentido, a mensagens que são publicadas com o propósito de interagir com os diálogos e o tema de uma postagem. Os comentários podem ser vistos tanto pelo autor da postagem, quanto por outras figuras imersas naquela interação, além de poderem ser curtidos por outros usuários. Com isso, consiste em uma atividade que além de indicar a colaboração, também concretiza a participação dos atores no diálogo (Recuero, 2014, p. 120).

O viés agregador dos comentários, presentes em todas as redes sociais, abre +possibilidade para uma ampla gama de interações. Elas podem se somar de inúmeras formas, gerando debates intermináveis, desdobrando-se em tópicos distintos da publicação original e principalmente apresentando *links* de notícias *online* sobre o assunto abordado. Recentemente, a rede X desenvolveu uma nova modalidade de agregador às publicações, as Notas da Comunidade. Trata-se de uma rede de colaboradores, para a qual qualquer usuário pode se inscrever, destinada a criar e avaliar notas adicionais às postagens.

Segundo a plataforma, o X não participa do processo de criação e avaliação dessas notas, ele se dá unicamente entre usuários da rede, que apenas estabelece os critérios para que uma nota seja considerada como útil e passe a ser exibida, com grande destaque, abaixo da publicação. O propósito desse mecanismo, conforme registra o próprio portal

é “criar um mundo mais bem-informado, capacitando pessoas no X para adicionar colaborativamente notas úteis a posts que possam ser enganosos.”¹⁶

A preocupação com a propagação de desinformação entre usuários e gestores das redes sociais não é recente, mas vem se intensificando em razão das ferramentas de Inteligência Artificial, que possuem capacidade de abastecer perfis falsos e danosos de forma autônoma, além de criar imagens falsas com grandes níveis de verossimilhança. Essa responsabilidade, no entanto, não deve estar centrada nessas corporações, tampouco ser um monopólio dos veículos jornalísticos que produzem as notícias online que são objeto desta pesquisa. O combate à desinformação, assim, também passa pelas competências comunicativas dos usuários, cujo preparo e desenvolvimento são introduzidos no espaço escolar.¹⁷

Portanto, a complexidade de linguagens gerada pela combinação entre as funcionalidades aqui tratadas – e tantas outras – e os sistemas de desinformação que se somam nas redes sociais mostra-se como um desafio para a eficiência da leitura, da compreensão e da produção interativa no âmbito da *internet*. Essa necessidade contempla e evidencia os propósitos dos letramentos digitais e das abordagens educativas perseguidas por esta pesquisa.

4.4 A movimentação das notícias nas redes sociais

Diante da circulação das notícias na *internet*, em especial nas redes sociais, compreende-se a necessidade de refletir sobre os aspectos que envolvem a movimentação desse gênero nos espaços de interação, uma vez que contribuem para a concepção da notícia como um objeto de natureza mutável. Isso porque, nas redes sociais, essas produções jornalísticas não se configuram como um produto estagnado e finalizado, mas como produções “abertas” (Sousa, 2014), uma vez que são reconstituídas e reorientadas a partir da interação dos usuários, os quais podem ratificar, contestar e adicionar novos conteúdos através de comentários, curtidas e compartilhamentos.

Para Sousa (2014), as notícias abrangem a etapa de circulação e a subetapa de recirculação. A primeira refere-se à inicial aparição das postagens, já a segunda diz

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://communitynotes.x.com/guide/pt/about/introduction>

¹⁷ Dados disponíveis em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2024/05/fotos-de-criancas-geradas-por-ia-atraem-predadores-nas-redes-sociais/>

respeito às ocorrências derivadas das ações interacionais que os usuários, representados pelos atores sociais, realizam. A participação dos indivíduos agrega o viés multifacetado das notícias e possibilita o acréscimo de informações, impressões, argumentos etc. Nesse sentido, o caráter mutável atribuído à notícia decorre da natureza descentralizada, cujo funcionamento transcorre sem rigidez hierárquica ou controle. Acerca desse prisma, Machado (2008) faz o seguinte apontamento:

o usuário tanto colabora na produção quanto consome informações. A natureza do produto que circula nestes sistemas – a informação jornalística – possibilita que, em função do tempo de consumo, um mesmo fato possa ser compartilhado com diferentes tipos de públicos, utilizando redes de circulação distintas (Machado, 2008, p. 32).

Com base nessa consideração, observa-se que, além de contribuir para a circulação dessas produções entre as conexões que estabelecem nas redes, os indivíduos apresentam uma função dupla, já que também adicionam novos elementos à medida que compartilham suas opiniões, sejam elas positivas, negativas, pretensamente neutras ou dúbias. Uma postagem sobre determinado tema pode tanto se propagar entre seu público-alvo, como pode chegar a pessoas que não se interessam tanto pelo assunto.

Da mesma forma, compartilhamentos de uma mesma postagem, por diferentes pessoas, mas sem qualquer adição, podem manifestar opiniões distintas apenas pelos eixos de interesse que identificam o compartilhador. Essa caracterização de identidade, que pode impactar significativamente a compreensão da postagem, pode não estar explícita na publicação, mas geralmente é reconhecida no perfil de usuário, elemento-chave da intertextualidade nas redes sociais.

O problema, no entanto, exterioriza-se quando os usuários passam a atribuir credibilidade às notícias que circulam nesses ambientes sem ao menos acessarem os textos e realizarem a leitura na íntegra. Assim, somente as chamadas chegam até os potenciais receptores da publicação, que se limitam a deter informação e a constituir seu arcabouço cognitivo através dessa precária leitura sobre diferentes assuntos. É possível perceber ainda a premência da absorção de opiniões a partir da reação das pessoas – por meio de comentários, compartilhamento e até mesmo curtidas – sobre o tema, e não a partir propriamente da notícia difundida.

Em outros casos, que vêm se proliferando em larga escala, as notícias produzidas em *sites* jornalísticos específicos são transformadas para uma nova roupagem mais sintética e linguisticamente aliciante. Através de contas ou de grupos com intuito na veiculação massiva de informações, em substituição à notícia tradicional, contas em

populares redes sociais exploram a sanha informacional através de postagens sobre acontecimentos nacionais e mundiais. Em se tratando especificamente do X (antigo *Twitter*), por exemplo, constata-se que o perfil denominado *Choquei* extrapola o viés interativo e se coloca como uma plataforma de cunho pseudojornalístico. Nesse perfil, inúmeros assuntos são publicados e, numa síntese expressiva, alcançam números elevados de interlocutores.

Figura 3 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no X.



Fonte: Imagem coletada pela autora, 2024.

Como se pode observar na figura 1, nota-se que a atividade noticiosa assume um novo formato. Especificamente na rede social em questão, a comunicação se dá em, no máximo, 280 caracteres, para usuários em geral. Recentemente, a plataforma tem passado por mudanças estruturais. Entre elas, a ampliação desse limite para perfis inscritos na versão premium- um serviço pago. Entretanto, a cultura digital consolidada nesta rede ainda é orientada para textos mais curtos quanto for possível.

Logo, o texto da publicação é elaborado para um protótipo contextual voltado a um reduzido limite de palavras e resume toda a informação para que caiba em apenas um tuíte (publicação). Além disso, embora indique a fonte em que a publicação foi baseada, o tuíte apenas menciona que foi retirada do portal de notícias denominado G1, sem ao menos adicionar o *link* da notícia original. Em uma rápida pesquisa feita pelo serviço de

buscador do *Google*, a notícia completa pode ser encontrada, publicada pelo portal, discorre sobre a temática de forma mais acurada e escrutinada.¹⁸

Enquanto o texto disposto pelo perfil *Choquei* pretende repercutir o viés reativo da ocorrência valendo-se do sensacionalismo, a notícia *online* trata do assunto com maior ponderação e razoabilidade. Inicialmente, o que se percebe, no portal de notícias, são informações relacionadas à origem do artigo científico que desencadeou a ideia, como o nome dos pesquisadores, a universidade com os quais mantêm parceria e a revista em que o estudo foi publicado.

Além disso, a discrepância da depuração informativa entre os dois pode ser percebida em diversos trechos, como no que identifica o estudo como “um novo alerta sobre a necessidade urgente de frear as mudanças climáticas”, que se contrapõe à construção alarmista presente no tuíte. Mais adiante, a notícia publicada no site do G1 também discorre sobre as medidas que podem frear e impedir a emissão de gases do efeito estufa.

Em sua composição, o texto também carrega informações relacionadas à opinião de outros especialistas sobre o levantamento, como é o caso de Adriana Lippi, mestrande do programa interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar da Unifesp e integrante da Liga das Mulheres pelo Oceano. Sumariamente, a pesquisadora argumenta que o sistema climático é “complexo e não linear” e, por isso, as alterações podem provocar efeitos distintos nas variadas regiões do planeta. Ainda de acordo com a especialista, o estudo apresenta uma taxa de confiabilidade em torno de 95%, o que não sugere uma desconfiança, mas que não se caracteriza como uma certeza estatística.

Dentre outras observações, a notícia exemplificada também apresenta um contraponto entre os resultados divulgados pelo estudo desenvolvido por Susanne Ditlevsen e Peter Ditlevsen e o relatório realizado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC). Neste ponto da leitura, a pesquisadora Marília Campos também dá sua opinião sobre o assunto, afirmando que os resultados do artigo não ignoram tudo o que já foi divulgado até o momento, mas que se direcionam para projeções mais minuciosas. A notícia apresenta ainda possíveis questionamentos sobre o resultado no estudo, enquanto registra que críticas foram feitas em relação aos dados utilizados na pesquisa.

¹⁸Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/07/27/circulacao-do-oceano-atlantico-norte-vai-entrar-em-colapso-ate-o-fim-do-seculo-por-cao-da-mudanca-climatica-projeta-estudo.ghtml>

Dessa forma, mesmo através de um breve resumo da notícia *online*, é possível identificar a precariedade e apelo da abordagem formulada pela conta *Choquei*, ao passo que a notícia publicada no G1 explora o tema com metodologia e rigor jornalísticos. A primeira versão apresenta poucas informações e se fia num discurso alarmista e vago. Já a segunda apresenta opiniões de outros especialistas, faz comparações com outros dados e aponta possíveis questionamentos sobre os resultados, explorando o acontecimento de forma plena. Percebe-se ainda, na notícia do G1, a presença de trechos de notícias correlatas veiculadas na televisão, hiperlinks sobre assuntos semelhantes ou que podem contribuir para o aprofundamento informativo do tópico, além de um trecho de 28 minutos do podcast *O assunto*, que também tratou do tema.

Para complementar o exemplo registrado, em uma outra publicação veiculada pelo perfil *Choquei*, verifica-se novamente a estratégia de chamadas sensacionalistas a fim de captar atenção do público por meio de informações falsas e do comportamento reativo. No que se refere à figura 2, reproduzida a seguir, a postagem afirma que estudos apontam que os indivíduos nascidos no sul do Brasil estão condicionados a serem mais bonitos, contudo, não apresenta fontes sobre o estudo. Atualmente, essa publicação não está mais disponível na plataforma, devido à mobilização popular, que reagiu à concepção racista e xenofóbica reproduzidas na formulação do *post*. Cabe registrar que, nessas redes, a mobilização crítica, ainda que negativa, muita das vezes gera um engajamento proveitoso para os perfis que atuam com a finalidade de propagação.

Figura 4 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no X.



Fonte: Imagem coletada pela autora, 2024.

Um último exemplo pode ser utilizado para fins elucidativos acerca da discussão e da movimentação das notícias nos ambientes de interação. Recentemente, o perfil pesquisado como exemplo publicou um tuíte afirmando que o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, havia postado em sua conta do *Instagram* uma imagem que, na realidade, foi gerada por inteligência artificial (IA). A foto foi publicada por um usuário do *X* e foi, erroneamente, relacionada a uma imagem real do presidente. Nessa ocorrência, é interessante observar o processo de autochecagem da plataforma, que conta com a participação de usuários.

O fator mutável e dinâmico do ambiente permite que, como consta na figura 3, os leitores contextualizem e atualizem a publicação. No caso em questão, trata-se de uma retificação fundamental, acerca de veracidade e autoria, que só foi adicionada após a reação em massa dos usuários. O contexto adicionado a partir da interação é outra camada com a qual os sujeitos digitais devem estar familiarizados para compreender globalmente a construção de sentidos nas redes sociais.

Figura 5 – Exemplo de postagem para contextualizar a veiculação de desinformação no *X*.



Fonte: Imagem coletada pela autora, 2024.

As inúmeras peculiaridades das redes sociais, como se observa, são capazes de atravessar, restringir, ampliar e modificar os aspectos semânticos e, portanto, informacionais das notícias que circulam nesses espaços. Esses fatores, embora possam ser considerados como recursos que proporcionam riqueza dinâmica aos modelos modernos de interação, devem estar plenamente compreendidos e assimilados pelos

usuários para que não sejam instrumentalizados pela cadeia de desinformação crescente nas mídias digitais.

A proposta de ensino voltada ao desenvolvimento dessas necessárias competências requer, inicialmente, uma abordagem que trace os paradigmas desses componentes linguísticos, isto é, do mesmo modo que todo domínio discursivo convencional é analisado sob parâmetros metodológicos, os arquétipos de expressividade que surgem e se modificam por meio das novas tecnologias demandam um entendimento teórico e o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas a essa conjuntura.

O capítulo a seguir entrelaça a abordagem teórica previamente estabelecida a com a prática pedagógica, visando conduzir o leitor à compreensão da trajetória metodológica que subsidiou a construção da unidade didática

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo se destina à descrição dos percursos metodológicos trilhados neste trabalho. Em resumo, compreende informações sobre os objetivos e a caracterização do tipo de pesquisa; o contexto escolar; o ensino de Língua Portuguesa na unidade escolar; os participantes da pesquisa; os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados; os procedimentos de análise de dados; as perspectivas teóricas para a criação das atividades e, por fim; um resumo das atividades aplicadas em sala de aula.

5.1 Objetivos e caracterização do tipo da pesquisa

Para Clarck e Castro (2003), a pesquisa consiste em um movimento no qual se preconiza a construção de conhecimentos – e cujos objetivos refletem processos nos quais é possível gerar novos conhecimentos, bem como refutá-los quando necessário. Esse procedimento, de acordo com os autores, “inicia-se a partir da curiosidade na observação ao mundo”, que conseqüentemente manifesta-se verbalmente por uma pergunta. E, na busca por respostas a essas questões, “pode surgir então uma pesquisa científica” (Clarck e Castro, 2003, p.68).

Como já apontado, este trabalho também é movido por questionamentos que se iniciaram em contínuas observações. Por isso, em razão do aspecto social verificado no contexto em que eu, professora-pesquisadora, participo ativamente de todo o processo teórico-metodológico para apurar e compreender seus acontecimentos inerentes, além de neles intervir sempre que necessário, a pesquisa-ação foi escolhida como a metodologia que possibilita a construção dos caminhos trilhados neste itinerário.

Com o amparo de Thiollent (2002), chamo atenção para outras ponderações sobre a metodologia que guia esta pesquisa-ação. Além do papel ativo da professora-pesquisadora nesta investigação teórica, no acompanhamento das tarefas e na resolução dos problemas, destaco o compromisso compartilhado entre os outros sujeitos envolvidos pela pesquisa. Uma vez que se trata de um tema de interesse coletivo e que demanda a participação ativa de todos os atores alcançados, a partilha sobre os processos de pesquisa é importante e legítima a participação e o aprendizado real de todos.

Há, portanto, uma integração entre o trabalho do professor-pesquisador e dos alunos-participantes. Todos os sujeitos da pesquisa colaboram e podem usufruir

diretamente dos resultados extraídos durante e após a sua aplicação, visto que não se caracteriza como uma coleta de dados ou uma produção de registro com um fim em si mesmo. Nesta atividade social, a estreita relação entre a ação e um problema coletivo desdobram-se em resoluções essenciais para a transformação da própria realidade dos impactados (Thiollent, 2002).

Sobre o envolvimento dos participantes, Franco (2016) explicita o aspecto formativo desse tipo de pesquisa, que se destaca também pela sua natureza interativa, pedagógica e colaborativa. Nessa perspectiva, entendo que o caráter didático do trabalho potencializa contribuições preciosas para o ensino, bem como exerce papel estratégico na construção de ações que considerem a realidade vivenciada.

Para Thiollent (2002), a transformação da realidade também é um dos elementos que constituem a pesquisa-ação. É preciso que ela produza conhecimento, amplie experiências e acrescente conhecimentos aos debates sobre o tema e, por isso, as variáveis que envolvem as situações reais estudadas não podem ser tratadas de forma isolada. Dessa forma, entendo que a análise de todo o processo deve incluir os obstáculos e as mudanças de trajetória como fonte de conhecimento.

Considerando, portanto, o viés social e a experimentação a partir de situações reais desse tipo de pesquisa, este estudo também mergulha em análises de dados que privilegiam uma abordagem qualitativa e interpretativa. Recorrendo novamente a Thiollent (2002), o autor diz o seguinte:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (Thiollent, 2002, p.23-24).

Dessa forma, o aspecto qualitativo retrata os fenômenos sob aspectos mais subjetivos, como a análise comportamental e os pontos de vistas dos sujeitos da pesquisa nos dados coletados a partir de notas, diário de campo, entrevistas ou gravações. O diálogo também não deve ser ignorado, sobretudo por se tratar de interações comuns à sala de aula que são propostos aos alunos, cujo fluxo de interação e conversação é

contínuo e muito valioso. Tudo isso sob um olhar que busca se afastar de uma avaliação centrada em disposições estritamente numéricas e comportamentais-quantitativas.

Bortoni-Ricardo (2008) explica não ser possível observar a sociedade e seus costumes de forma isolada das práticas sociais e dos significados que pertencem aos contextos sociais. A percepção do observador também está associada aos seus próprios significados e referenciais, uma vez que ele não é um sujeito passivo, mas sim um agente ativo. Logo, o caráter interpretativo do estudo corresponde à compreensão da realidade que se revela, com foco na investigação dos dados através das experiências narrativas dos sujeitos envolvidos.

Desde o planejamento até a apresentação dos resultados, a pesquisa foi desenvolvida para levar todos os participantes a refletirem sobre a presença das desinformações nas mídias digitais, sobretudo nas redes sociais, e incentivar a busca por informações em ambientes seguros e imparciais. Diante disso, questões norteadoras foram definidas com o propósito de direcionar a pesquisa, sendo elas:

- De que maneira as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir no combate à desinformação propagada por meio dos canais de comunicação digital?
- Quais são os desafios do professor de Língua Portuguesa diante das transformações interativas impostas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade?

Portanto, esse planejamento metodológico se destina a propiciar um modelo de estudo que tem por objetivo mostrar aos alunos a importância do gênero notícia *online* na apreensão de informações, ao passo que eles compreendam também a importância da leitura nesse processo.

5.2 Contexto da pesquisa

A unidade escolar escolhida para este trabalho está situada na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, também conhecida como uma das áreas que compreendem o interior do estado. Embora se trate de um município interiorano relativamente próximo à capital, é interessante perceber como alguns costumes são muito semelhantes enquanto outros são muito diferentes. Devido à razoavelmente pequena distância geográfica, é comum que muitos trabalhadores estejam em um constante movimento pendular: moram

no município serrano e trabalham na capital do estado ou trabalham na região serrana e moram no Rio de Janeiro.

O município apresenta uma considerável extensão territorial, na qual grande parte é composta por áreas de preservação ambiental. Em termos de urbanização e estrutura, atende a uma categoria intermediária de habitantes – se comparada com a capital, por exemplo – e possui infraestrutura relativamente desenvolvida, sobretudo por se tratar de um destino turístico. Além disso, a região é dividida entre centro e interior. O centro compreende a região em que há maior densidade populacional, comércio, escolas, hospitais, rodoviária (intermunicipal e municipal) e uma universidade particular. Já o interior destaca-se pelo clima rural e pela agricultura. Possui grande extensão, de maneira que alguns bairros rurais demandem apenas 20 ou 40 minutos de locomoção até o centro urbano, enquanto outros mais de 1 hora.

A escola é uma das maiores do município, está localizada na região urbana e fica próxima de vias principais de acesso e de pontos comerciais – o que permite que os alunos circulem com certa facilidade pelo município. Também se estabelece próxima a três comunidades da região. Devido ao seu fácil acesso, é comum que alunos de muitos bairros frequentem a escola, como estudantes de bairros mais interioranos e bairros urbanos de classe média. Ainda assim, a maior parte dos alunos que a unidade atende é formada por residentes de algumas das comunidades que se localizam no entorno da escola. Por esse motivo, há uma grande variedade de vivências e de costumes, cuja diversidade social e cultural se destaca constantemente.

Outra questão que envolve a comunidade escolar diz respeito às fortes chuvas que comumente atingem a região. Não apenas nessa localidade em específico, mas também em municípios vizinhos, as chuvas costumam ser muito fortes e causam um impacto muito grande na rotina escolar. Por vezes, as aulas são canceladas como forma de mitigar possíveis danos causados pela situação climática. Em outros casos, mesmo que o dia letivo ocorra oficialmente, muitos alunos faltam à aula para se manterem em segurança em suas casas; outros, por residirem em áreas de risco, faltam às aulas para se alojarem em abrigos temporários.

A escola oferece o Ensino Fundamental II nos três turnos: os dois primeiros (matutino e vespertino) realizados na modalidade regular e o terceiro (noturno) em Educação para Jovens e Adultos (EJA), caracterizando-se como a única escola que oferece o EJA em todo o município. Conta com boa estrutura de equipamentos, razoável

estado de conservação e possui 12 salas de aula com ventiladores e televisão. Contudo, nem todas as televisões disponíveis funcionam devidamente. A escola também conta com quadra para jogos, laboratório de ciências, sala dos professores, sala de leitura, sala de recursos, secretaria, sala da direção e refeitório. Dispõe ainda de um espaço destinado ao funcionamento do laboratório de informática que se encontra fechado, por tempo indeterminado, para reparo dos computadores.

O perfil do alunado coberto pela unidade pode ser descrito sumariamente como crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social. Nesse panorama, a atuação de professores e profissionais de educação da instituição se dá em modelos de abordagens que buscam, ao máximo, envolver os grupos familiares nos processos pedagógicos e de formação dos alunos. Esse quadro discente é marcado por estudantes que apresentam acentuada defasagem basilar quanto às aprendizagens, cenário que foi agravado com o ensino remoto imposto pelo período pandêmico.

Em razão disso, muitos são os desafios que perpassam a rotina escolar, de forma que a equipe pedagógica seja constantemente levada a refletir, reconsiderar, aprimorar e inovar as abordagens em sala de aula para garantir a exploração produtiva dos conteúdos e a plena compreensão dos tópicos previstos no currículo. Além disso, a escola promove aulas de reforço para alunos, entre o 6º e o 7º ano, que ainda estão em processo de alfabetização ou que apresentam muitas dificuldades relacionadas à escrita, à leitura e à matemática básica, com o objetivo de minimizar as flagrantes lacunas de aprendizagem identificadas.

A descrença dos estudantes acerca do próprio potencial também explicita outro fator muito impactante ao cotidiano em sala de aula. É recorrente a insistência deles em proferir autoavaliações que desqualificam os próprios conhecimentos adquiridos até então, bem como depreciam as competências que possuem. Em se tratando da matéria de Língua Portuguesa, muitos reproduzem a nociva mística de que o “bom português” se associa somente às palavras e às estruturas sintáticas rebuscadas – pensamento que ainda permeia o imaginário de boa parte da sociedade –, o que exige também um trabalho diário para ressignificar a visão que possuem deles mesmos e da língua.

Diante das complexas e adversas temáticas que permeiam a vivência dos estudantes, por vezes, é muito difícil projetar-lhes uma perspectiva que faça jus ao imenso potencial que possuem. Por isso, à luz de constantes estudos e prática engajada, persisto recorrentemente no exercício da autoestima em relação às suas experiências como

sujeitos no mundo, bem como no que se refere às suas respectivas jornadas de aprendizado. Dessa maneira, sentindo-se valorizados, capazes e confiantes, almejo que entendam a importância do seu protagonismo nesse processo e se sintam à vontade para expor opiniões, tirar dúvidas, participar ativamente das propostas apresentadas tanto dentro da sala de aula como fora dela.

5.3 O ensino de Língua Portuguesa na unidade escolar

O ensino na unidade escolar é regido pela matriz curricular do município, documento desenvolvido com base na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), no Plano Municipal de Educação (PME/2018), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e através da realidade local e cultural da região.

A matriz curricular para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foi publicada em 2019, sendo elaborada em colaboração entre a Secretaria Municipal e os profissionais de educação do município. Para a sua construção, serviram como norteadores o documento curricular anterior, a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro e as normas institucionalizadas pela BNCC.

Conforme o documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa vai além do ensino de regras de códigos, pois há o entendimento de que a língua funciona como um mecanismo de interação social, de manifestação cultural e de desenvolvimento cognitivo. A escola espelha essas reflexões, de modo que o alunado seja estimulado a se apropriar da língua em toda a sua abrangência. Do 6º ao 9º ano – sempre de acordo com as necessidades que as turmas apresentam no decorrer do ano letivo –, o ensino da disciplina visa a alcançar os seguintes objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa em diversos contextos; a formação de leitores críticos; o estímulo ao pensamento reflexivo; o reconhecimento da diversidade linguística; a valorização da educação multicultural e inclusiva; o estímulo à autonomia na aprendizagem; o reconhecimento dos gêneros textuais; a capacitação para o uso ético e crítico das tecnologias.

O ano letivo é dividido por trimestres e os alunos são avaliados em cada um deles. Essas avaliações se dão por no mínimo três instrumentos em todo trimestre, sendo um deles uma prova individual e sem consulta. Embora os professores tenham liberdade para escolher os outros métodos avaliativos, é comum que um teste (seguindo os mesmos

parâmetros da prova ou não) também seja aplicado para as turmas. Por fim, as outras formas de avaliação ficam a critério dos professores, como análise dos cadernos dos alunos, trabalhos individuais ou em grupo e/ou notas por disciplina em sala de aula. É importante ressaltar que os professores têm liberdade para criar todas as ferramentas avaliativas, seguindo os critérios normativos da escola.

Para o 7º ano, com o auxílio do livro didático, o primeiro trimestre de 2023 exercita a leitura de texto como crônicas, contos, HQs e charges, e-mails e cartas pessoais. A partir desses textos, é possível introduzir diversos temas que envolvem a formação cultural e social dos alunos e possibilitar o desenvolvimento de competências gramaticais. No segundo trimestre, o livro oferece uma ampla gama de textos voltados para o campo jornalístico, como reportagens, notícias, charges e comentários de leitores. Por fim, o terceiro trimestre oferece textos como lendas africanas e indígenas, resenhas, cartas aos leitores, além de leituras de anúncios e pôsteres de campanha, depoimentos e leituras de imagens e telas.

5.4 Participantes da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, muitos são os trabalhadores pendulares, isto é, aquele que se movimentam constantemente entre o município serrano e a capital. Eu, professora-pesquisadora, faço parte dessa ampla gama de sujeitos que sobem e descem a serra constantemente. Como moradora da capital do Rio de Janeiro, aprendi a lidar com as diferenças que se apresentam na realidade da população e, conseqüentemente, na dos meus alunos.

Ser uma professora que “vem de fora” envolve um esforço maior para entender o contexto daquela população e não apenas imprimir as minhas vivências para eles (embora também considere essenciais para o enriquecimento cultural e social dos estudantes). Por isso, acho importante entender o contexto político, social e cultural do lugar, em especial daquela comunidade, com o objetivo de dialogar tanto sobre temas amplos como sobre assuntos relacionados à região.

Ancorada na maneira como conduzo minhas aulas e fundamentando-me nas abordagens teóricas estabelecidas após os estudos na produção desta dissertação, as atividades contam com a colaboração e o engajamento de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais. Em uma análise geral, a turma é composta por 32 alunos,

com idade entre 12 e 14 anos, e é marcada por notórias dificuldades em relação à escrita e à compreensão textual, mas também se destaca como uma classe muito dedicada e participativa. O grupo também é composto por 3 alunos neurodivergentes, dos quais 2 não apresentam grandes dificuldades para acompanhar a aula de modo regular e o outro aluno possui quantidade relativamente alta de faltas e está constantemente ausente das aulas devido às atividades na sala de recursos. Na turma, outros 3 alunos foram encaminhados para avaliações neuropsicológicas para a aferição de possíveis diagnósticos.

Novamente, destaco o número elevado de faltas como uma característica comum à comunidade escolar. É habitual que, mesmo em um dia letivo comum, a sala esteja parcialmente vazia. No entanto, não é possível indicar motivo concreto para isso, embora alguns alunos aleguem que o frio e as fortes chuvas sejam um dos principais causadores. Sendo assim, uma vez que o trabalho de intervenção foi dividido em etapas com dias diferentes, alguns alunos não participaram de todas as etapas.

5.5 Instrumentos e procedimentos da geração de dados

Para a realização desta pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados na fase de coleta de dados, no levantamento de resultados e na reflexão sobre os as resoluções extraídas após a aplicação da unidade didática. Nesse processo, os instrumentos utilizados na geração de dados da pesquisa foram: o questionário aplicado na primeira etapa da atividade, as notas do meu diário de campo como professora-pesquisadora, as anotações das atividades orais e escritas estipuladas em sala de aula e o registro de interações com os alunos no decorrer das tarefas.

Entre os métodos utilizados na geração de dados, o questionário desempenhou um papel de direcionamento e de conexão entre a professora-pesquisadora, os alunos-participantes e o contexto investigado. Nesse caso, além das notas com as interações dos alunos, foi possível criar gráficos para compreender melhor o perfil do grupo e a relação deles com as redes sociais. Foi, portanto, uma etapa importante para o fornecimento de dados concretos para justificar decisões e favorecer a participação ativa dos sujeitos da pesquisa.

O desempenho dos discentes foi analisado de acordo com o nível de participação e engajamento deles em cada etapa. Definida a forma como o progresso dos alunos-

participantes seria observada, a continuidade do trabalho não teve como propósito seguir estritamente o planejamento inicial, mas também considerar as demandas que a turma poderia apresentar ao longo de todo o processo.

5.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram examinados ao longo da aplicação das etapas, considerando o engajamento, a participação e o rendimento dos alunos. Instrumentos de pesquisa como o questionário, as notas do diário de campo, as anotações das atividades orais e escritas e as interações com os alunos-participantes auxiliariam no processo de análise. Desse modo, o caráter qualitativo e interpretativo se fez presente, no sentido de guiar a análise através de parâmetros metodológicos previamente estipulados.

5.7 Perspectivas teóricas das atividades

A partir da identificação de um obstáculo relacionado ao afastamento dos estudantes acerca da leitura de textos digitais, em especial da notícia *online*, gênero textual que carrega em sua essência um viés informativo (Alves Filho, 2011), foi preciso buscar uma base teórica para compreender melhor o problema identificado e fundamentá-lo cientificamente. Essa pesquisa foi elementar não somente para produzir um significativo debate sobre todas as nuances que perpassam essa problemática, mas também para encontrar uma forma de responder à pergunta que origina e desdobra a discussão ao longo desta dissertação, isto é: como aproximar os alunos da notícia *online*?

Para a elaboração das atividades, os quatro movimentos inicialmente apresentados pela pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996) serviram como base inspiradora para construção das etapas que constituem a unidade didática. Além disso, as atividades ancoram-se em uma educação que prepare os alunos para lidar com as práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a multiplicidade de textos, a pluralidade de culturas e as diversas formas de comunicação no mundo moderno. Desse modo, os conceitos e os desafios apresentados na fundamentação teórica como os letramentos digitais, letramento crítico, a importância de saber navegar na *internet* e a insistente presença de informações falsas baseiam a construção de todo o desenvolvimento pedagógico.

Aprofundando-me na conjuntura de aplicação da unidade didática em sala de aula, cabe destacar que foi realizada durante o terceiro trimestre do ano letivo, respeitando o planejamento anual de conteúdos de Língua Portuguesa. Dessa forma, os alunos já conheciam o gênero notícia *online* e não estavam completamente alheios aos fenômenos de desinformação na *internet*, pois tais paradigmas fizeram parte do conteúdo programático no segundo trimestre escolar. Não se tratando, portanto, do primeiro contato com os conceitos apresentados na unidade didática, as atividades funcionaram como um exercício das aprendizagens do trimestre anterior.

Dentre vários objetivos, o período de pesquisa sobre os conceitos e teorias ora mencionados foram aplicados na criação de atividades que fizessem sentido para a realidade escolar com a qual os estudantes estão inseridos, ao passo que somasse efetivo desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem desses discentes. Da mesma forma, as atividades se coadunam às práticas educacionais comumente utilizadas em sala de aula por meio das quais a participação dos alunos é projetada e incentivada.

Por fim, embora cada etapa disponha de metas específicas a serem atingidas, todas integram-se com vistas a alcançar os objetivos gerais planejados. Sendo assim, a articulação desses objetivos particulares dentro de um quadro mais amplo visa contribuir para o aprendizado global da unidade didática e para o atingimento da eficácia proposta no planejamento.

5.7.1 Resumo das atividades

A unidade didática é dividida em seis etapas que se integram e seguem uma sequência para a sua aplicação. Essas etapas foram construídas a partir da fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, bem como das premissas embrionárias que me motivaram a oferecer um ensino de Língua Portuguesa adequado às exigências modernas de interação, compreensão e produção linguísticas. O processo de aplicação das atividades foi realizado em conformidade ao calendário da rede municipal de educação e da própria unidade escolar, dentro do qual teve duração de um mês.

A primeira etapa, denominada “Criando um perfil” consiste na aplicação de um questionário para que informações mais apuradas sejam extraídas e analisadas pela professora-pesquisadora. O questionário é composto por quinze questões objetivas e, em alguns casos, por espaços disponíveis para a inserção de informações não contempladas

nas opções disponíveis. Embora já fosse de conhecimento da professora-pesquisadora que os estudantes desta turma utilizam redes sociais com frequência e que muitos deles possuem fácil acesso a aparelhos conectados à *internet*, a aplicação do questionário é fundamental para a realização de um diagnóstico mais preciso e formal sobre os hábitos sociais e as preferências dos alunos.

A segunda etapa, chamada de “Redes sociais na roda”, por sua vez, consiste em uma aula colaborativa, composta por três etapas, que buscam promover uma discussão introdutória e dinâmica sobre o uso das redes sociais como ferramentas de informação, bem como explicitar a subjetividade intrínseca a esses espaços e sua consequente parcialidade. Este ciclo também é integrado pela apresentação do resultado global gerado pelos questionários, para que o grupo alcance uma conclusão em conjunto a respeito de seus hábitos coletivos nas redes sociais e da maneira como lidam com conteúdos desinformativos.

A terceira etapa, “Duelo de fonte”, corresponde a aulas planejadas para a realização de confrontos entre gêneros digitais (tuítes, posts no *Instagram*, status do *WhatsApp* etc.) e notícias *online* sobre o mesmo tema. Trata-se da primeira etapa desenvolvida em grupo e é dividida em dois momentos: primeiro, os alunos recebem uma folha de atividades, na qual consta um *post* de uma rede social veiculando alguma informação e perguntas para estimular as informações apreendidas a partir da leitura desse post. Depois, os grupos recebem uma segunda folha com uma notícia veiculada em um site sobre o mesmo assunto apresentado na primeira folha, com as informações veiculadas nas redes sociais. Nos dois casos, as perguntas têm como propósito compreender as percepções e as conclusões obtidas através das leituras feitas através dos diferentes momentos.

Já a quarta etapa, denominada “Caça às notícias”, também é dividida em dois momentos. A primeira parte é uma aula expositiva para desenvolver práticas relacionadas às ferramentas de busca, além das dúvidas que surgirem sobre esse uso. Para isso, a biblioteca da escola, que dispõe de um projetor portátil, é utilizada para dar suporte visual. Em seguida, na segunda parte, os alunos assumem o desejável papel agente perseguido por esta pesquisa e são orientados a fazer pesquisas sobre as notícias apresentadas na terceira etapa. Nesta fase, os grupos são organizados de maneira que pelo menos um de seus integrantes disponha de aparelho telefônico celular com acesso à *internet*.

A quinta etapa desta proposta, denominada “Detetives da informação”, objetiva a articulação entre o papel agentivo dos alunos e o ímpeto coletivo e colaborativo que atravessa as redes sociais. Eles são divididos em grupos e, durante uma semana, são estimulados a procurarem e coletarem a veiculação de publicações que julguem como parciais ou falsas nas redes sociais. Após o levantamento e uma seleção mediada pela professora, são instruídos a procurarem notícias em sites seguros que tratem sobre o mesmo tema das publicações selecionadas.

Em uma aula programada conjuntamente com a turma, os grupos apresentam o *post* selecionado, a pesquisa que fizeram para concluir sobre a pertinência factual da informação veiculada na publicação e as fontes que utilizaram para realizar essa checagem, além ponderações, observações e comentários gerais que achem necessários. Todo o processo deve ser mediado pela professora-pesquisadora, cujo papel é delinear e incentivar a relação entre o aluno e o gênero notícia *online*.

Por fim, a “Cartilha dos detetives digitais”, sexta etapa, consiste na criação colaborativa de uma cartilha com dicas e sugestões para verificação eficaz de informações que circulam na *internet*, sobretudo nas redes sociais. O processo de elaboração da cartilha resulta dos conhecimentos e experiências extraídos a partir das cinco etapas anteriores e se efetiva com dicas, lições e instruções elaboradas pelos alunos com vistas a resguardar o leitor do hábito de assimilar publicações enganosas, bem como estimulá-lo a realizar a devida verificação em fontes confiáveis, como a notícia *online*.

Quadro 2 – Resumo das atividades

ETAPAS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
ETAPA 1 (Carga horária: 2 tempos)	Identificar o perfil da turma em relação aos hábitos de interação no mundo digital.	- Aplicação de questionário individual. - Breve introdução sobre as razões e circunstâncias da unidade didática, a fim de contextualizá-los e envolvê-los efetivamente em cada etapa do processo.
ETAPA 2 (Carga horária: 2 tempos)	Promover um debate sobre a premência das redes sociais como recurso informacional, bem como acerca da subjetividade desses espaços e sua oportuna utilização para a transmissão de conteúdos desinformativos.	- Aula colaborativa para abordar a relação dos alunos com a presença e o impacto da desinformação nas redes sociais. - Apresentação do resultado global gerado pelos questionários da etapa 1, para que turma grupo alcance uma

		conclusão em conjunto a respeito da problemática.
ETAPA 3 (Carga horária: 2 tempos)	Mostrar aos alunos como muitas publicações veiculadas nas redes sociais carregam informações enganosas, incompletas e manipuladas, além de introduzi-los na leitura das notícias <i>online</i> .	- Cumprir atividades em grupo cujo cerne se dá no confronto entre publicações desinformativas de diferentes redes sociais e notícias <i>online</i> sobre o mesmo tema.
ETAPA 4 (Carga horária: 2 tempos)	Apresentar aos alunos métodos gerais para a identificação de publicações enganosas e estimular a utilização de mecanismos de pesquisa para a utilização das notícias <i>online</i> como ferramentas de averiguação.	- Aula expositiva destinada ao conhecimento de parâmetros auxiliares na identificação de conteúdos falsos e à exposição de exemplos de portais de notícias com credibilidade jornalística. - Atividade em sala voltada ao exercício autônomo de utilização dos mecanismos de busca e do acesso às notícias <i>online</i> .
ETAPA 5 (Carga horária: 2 tempos)	Estender os aprendizados introduzidos nas etapas anteriores aos hábitos gerais de utilização das redes sociais entre os alunos: o olhar atento aos conteúdos transmitidos nas redes sociais e a instrumentalização das notícias <i>online</i> como referência na checagem de informações.	- Atividade para casa em grupo com vistas à procura e à coleta de publicações que os alunos, de forma independente, julguem falsas, parciais, imprecisas ou manipuladas, durante uma semana, além da busca por notícia <i>online</i> ou ferramentas de checagem que esclareçam a suspeita. - Apresentação em sala com a explanação do grupo acerca da publicação destacada, as razões de sua escolha e o veículo acessado para averiguar a informação
ETAPA 6 (Carga horária: 2 tempos)	Consolidação colaborativa das experiências e aprendizados desenvolvidos nas demais etapas.	- Elaboração, em sala, realizada por toda a turma, de uma cartilha de utilidade pública contendo dicas para não ser vítima de desinformação, bem como indicação de fontes confiáveis para checá-las.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

5.8 Descrição das atividades

A primeira etapa “Criando um perfil...” envolve a aplicação de um questionário composto por quinze perguntas, com o objetivo de traçar um perfil geral da turma no que

diz respeito ao uso da *internet* e das redes sociais, bem como sobre a maneira como eles buscam se informar, quando assim o fazem. Inicialmente cabe ressaltar que, embora seja possível ter conhecimentos prévios sobre os hábitos deles a partir de métodos menos precisos, como em conversas, a aplicação do questionário é fundamental para adquirir dados mais concretos.

Para Miranda (2019), é por meio do questionário que informações sobre um grupo de indivíduos são extraídas, de maneira que representações, opiniões, crenças ou simplesmente informações pontuais possam ser examinadas na análise de dados. O autor enfatiza ainda que as perguntas devem ser eficientes para que reúnam os dados relevantes nos objetivos da pesquisa, por isso as perguntas precisam ser o mais específicas possível, respeitando o arcabouço cultural e linguístico dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Mutepfa e Tapera (2019), atualmente os questionários podem dividir-se das seguintes formas: tradicional ou *online*. Embora a aplicação de um questionário *online* fizesse sentido para esta unidade didática, houve uma grande preocupação com relação a falta de engajamento dos alunos para responder o questionário, visto que ainda se tratava na primeira etapa e os discentes ainda estavam entendendo as atividades. Outro motivo que justificou a aplicação do questionário de forma tradicional consistiu no fato de que muitos nunca haviam respondido a um questionário e poderiam ficar apreensivos.

Portanto, a aplicação ocorreu em sala de aula, de maneira que foi possível auxiliá-los, tirar dúvidas e frisar a importância de responder com sinceridade, pois a confidencialidade e o respeito em relação ao resultado estariam garantidos.

Todas as perguntas são importantes e colaboram para o objetivo desta etapa. No entanto, as questões agrupam-se em dois blocos, cujos resultados são igualmente efetivos, mas que se concentram em distintos aspectos do diagnóstico. (Apêndice A)

As perguntas iniciais, numeradas de 1 a 8, dão legitimidade às questões subsequentes do questionário, no sentido de que se estabelecem como premissas para entender o fenômeno que pretendia confrontar na implementação da proposta de intervenção. Dessa forma, elas garantem um parâmetro em relação ao uso da *internet* (se os alunos têm acesso à *internet* em suas próprias residências, se possuem aparelhos eletrônicos próprios para acessá-la ou se utilizam dispositivos de terceiros). Nesse contexto, as perguntas que analisam a frequência com que utilizam as redes sociais e quais redes sociais eles mais utilizam, mesmo que ainda não apresente dados referentes ao uso

das redes sociais com o propósito informativo, garantem a imersão dos discentes no mundo digital e justificam a aplicação da proposta interventiva.

As perguntas seguintes, numeradas de 9 a 15, viabilizam dados acerca dos hábitos informativos nos ambientes digitais, incluindo as redes sociais e sobre a presença de notícias falsas nesses espaços. Isto é, tem como propósito entender a relação dos alunos com as informações que chegam até eles e averiguar se possuem um perfil questionar frente aos conteúdos que circulam na *internet*. Dentro desse panorama, as respostas do segundo bloco apresentam desdobramentos mais diretos e substanciais com a premissa discutida na pesquisa, assim como garante a necessidade de aplicar as atividades para a turma.

Logo, o questionário fornece base para moldar e readaptar as etapas seguintes. Esse instrumento de coleta de dados também é utilizado para direcionar as atividades segundo a urgência e as características específicas da turma, promovendo atividades relevantes para os discentes. Além disso, alguns dados também são utilizados na segunda etapa, denominada “Redes sociais na roda”, para que eles possam analisar e debater os resultados coletivos e refletir sobre as próprias dinâmicas quanto ao uso da *internet* e das redes sociais.

A segunda etapa “Redes sociais na roda”, divide-se em três momentos: no primeiro, os estudantes são incentivados a se juntar em duplas ou em trios para participar de uma dinâmica com perguntas que regem a temática do dia. No segundo momento, são convidados a compartilhar com os outros colegas da turma o que responderam. Depois, no terceiro momento, ocorre uma conclusão sobre o resultado da discussão, ao passo que alguns dados do questionário respondidos na etapa anterior são utilizados na reflexão final sobre os perigos das notícias falsas.

Em relação ao primeiro momento, após pedir que toda a turma se reúna em trios e/ou pares e me certificar de que todos se agruparam conforme o solicitado, escrevo três perguntas no quadro:

- Das mentiras ou informações falsas que tenham chegado ao seu conhecimento, qual delas mais te marcou? De onde partiu essa mentira?
- Você sabe a diferença entre desinformação e *fake news*?
- Você já compartilhou alguma publicação nas redes sociais e depois descobriu que era uma *fake news*?

Pedi aos alunos que pensassem sobre as perguntas e respondessem em conversa com seus pares, com o objetivo de promover troca de informações. Para isso, dei um

tempo de aproximadamente dez minutos. Nesse ponto, é fundamental observar se os pares estão conseguindo desenvolver a conversa e, caso alguns apresentem dificuldades, a mediação do professor é bem-vinda para ajudá-los.

No segundo momento, os discentes são convidados a compartilhar com a turma as respostas que deram para as perguntas. Cada dupla e/ou trio expõe os exemplos discutidos e possíveis reflexões. Assim, todos os membros da turma podem compartilhar seus pontos de vistas, suas experiências e se atentar às vivências e às visões dos colegas. Nesse momento, a proposta concentra-se na troca de experiências entre os alunos, com objetivo de que eles se sintam à vontade e participem ativamente durante a conversa. No entanto, ao sentir necessidade de fazer observações, as faço de maneira cautelosa e pontual, deixando que as observações mais criteriosas e as correções fiquem para o terceiro momento.

Logo em seguida, no terceiro momento, desperto a atenção dos alunos para fazer observações mais extensas, no sentido de explicitar de maneira mais precisa e teórica as distinções entre mentiras ditas “tradicionais” e entre tudo aquilo que eles entendem como *fake news*. Para tanto, recorro às explicações de Bucci (2019), Ireton e Posetti (2018), bem como às recomendações de Wardle e Derakhshan (2019), e esclareço, de forma simples e acessível, para os discentes as designações distintas entre os termos e o adequado uso da palavra “desinformação”. Junto a essa explicação, uma folha com as mesmas informações proferidas por mim é entregue a eles, a fim de que sintam mais facilidade para fixar o que é explicado, sobretudo se precisarem retomar tais explicações em outras etapas da unidade didática.

Por último, abordo o resultado de algumas perguntas do questionário para concluir a reflexão sobre os perigos das notícias falsas. Nesse sentido, para que a conclusão se estabeleça como uma abordagem para construir novos conhecimentos, utilizo a abordagem teórica me valendo dos exemplos apresentados para fazer os apontamentos necessários e para corrigir informações, bem como complementar outras. Àquela altura, o resultado de algumas perguntas do questionário é utilizado na conclusão e na reflexão sobre os perigos do uso das redes sociais como recursos informacionais, ao passo que abordo o fato de que tanto as mentiras convencionais quanto a desinformação são condenáveis, mas que esta última apresenta uma nocividade maior devido ao grau de propagação que pode alcançar. (Bucci, 2019)

A terceira etapa “Duelo de fontes”, conforme o próprio nome revela, corresponde à fase organizada com o objetivo de refletir sobre as diferentes camadas informativas que

dois textos podem apresentar, a depender da maneira como circulam. A ideia inicial concentra-se no fato de que os conteúdos apreendidos nas publicações em algumas redes sociais não apresentam informações suficientes para extrair conhecimentos completos sobre os fatos relatados, bem como induzem o leitor ao erro ou sugestionam a opinião desse leitor. Por isso, por intermédio de uma abordagem comparativa entre publicações – como *posts* no *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*, *Youtube* e *WhatsApp* – e o gênero notícia, mais especificamente as notícias *online*, esta etapa oferece meios para aprofundar a compreensão acerca da natureza e da qualidade das informações consumidas no mundo digital.

Para a organização desta fase, foi necessário refletir sobre as considerações de autores, como Solé (1998), Kleiman (2004) e Marcuschi (2008), cujos referenciais teóricos baseiam-se na concepção da leitura como um processo interacional. Portanto, a visão da leitura que norteia a terceira etapa contribui para a minha atuação como mediadora nos momentos de leitura dos alunos. Isso significa salientar que, nesta pesquisa, a leitura não é vista como uma atividade mecânica e de compromisso inteiramente individual, e sim como um processo no qual professor e aluno são sujeitos ativos e colaborativos (Moura; Martins, 2012).

As redes sociais utilizadas nas atividades foram selecionadas com base no resultado da sétima pergunta do questionário aplicado na primeira etapa, que solicitava aos estudantes que marcassem as redes sociais acessadas com mais frequência no dia a dia deles. As publicações escolhidas para a etapa passaram por dois critérios:

- Temas lúdicos e relevantes – as publicações foram selecionadas com o objetivo de estimular a curiosidades dos alunos e possibilitar maior empenho na resolução das atividades.
- Presença de notícias imparciais contestadas em sites confiáveis – a seleção também foi feita com base em temas que revelassem notícias de sites imparciais e seguros, a fim de garantir que as informações explicitadas nessas notícias fossem confiáveis e colaborassem com os objetivos da etapa.

No início da aula, peço que os alunos se reúnam em grupos formados por quatro alunos. Eles podem juntar-se da maneira que escolherem. A aula divide-se em três momentos. No primeiro, distribuo as primeiras atividades, com as publicações das redes sociais que veiculam algum tipo de desinformação. Os textos vêm acompanhados de perguntas que estimulam a reflexão sobre as informações apresentadas nas publicações. Depois, ao término do primeiro momento, distribuo as atividades subsequentes, com as

notícias retiradas diretamente de sites confiáveis sobre o mesmo assunto abordado na primeira atividade e com perguntas que visam a reflexão das informações disponibilizadas pelas notícias. Assim, os alunos são convocados a analisarem criticamente as diferenças que se impõem entre o que foi exposto pelas publicações na rede social e na notícia.

No planejamento da aula, é importante dizer que os dois momentos são estruturados por meio das seguintes estratégias de leitura:

- a) Pré-leitura – convido os alunos para uma reflexão sobre os temas que serão abordados nos textos, para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes.
- b) Leitura – mostro os textos que devem ser lidos e indico que compartilhem a leitura com os colegas dos grupos.
- c) Pós-leitura – proponho questionamentos sobre os temas discutidos nos textos, como a maneira como foram escritos e os espaços em que circulam.

Durante o pós-leitura, também entendido como o terceiro momento desta etapa, cada grupo é convidado a compartilhar com a turma as reflexões e os principais tópicos discutidos internamente (diferenças que identificam entre as duas leituras e as conclusões sobre quais se constituem como o gênero mais informativo e confiável).

Cabe ressaltar que as duas atividades são distribuídas de modo que os grupos que apresentam maior dificuldade para ler e interpretar e aqueles que apresentam maiores facilidades recebam atividades que façam sentido e possam ser realizadas por eles. Ao final da aula, ainda no terceiro momento, todos terão acesso aos assuntos que foram abordados em sala de aula. Além disso, na quarta etapa, essas atividades retornam, mas com outros objetivos.

Na quarta etapa, denominada “Caça às notícias”, o meu papel como mediadora se mantém. Contudo, desta vez, uma parte da aula terá um foco mais expositivo, com o propósito de orientar os discentes sobre como utilizar ferramentas de busca e ferramentas de checagem, assim como acessá-las para buscar ou averiguar informações. Trata-se também de um espaço para orientá-los com instruções sobre como identificar desinformações nos ambientes digitais. Na construção dessa etapa, alguns documentos foram fundamentais para me amparar teoricamente e passar tais aprendizagens para os alunos, são eles: “Jornalismo, *fake News* & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo”, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o “Manual de enfrentamento à

desinformação e defesa reputacional da Justiça Eleitoral”, produzido pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Em seguida, após os aprendizados da aula expositiva, os discentes são convocados a fazer pesquisas de checagem acerca dos conteúdos desinformativos com os quais tiveram contato na etapa anterior. Para tanto, os grupos são orientados a se valerem dos serviços de checagem abordados na exposição inicial, como “Fato ou Fake”, “Boatos.org” e portais de notícias *online* com legitimidade consolidada, entre outros serviços. Para tornar a atividade dinâmica e abrangente, as publicações falsas a cargo dos grupos não são as mesmas a eles vinculadas na etapa 3, isto é, alternam-se e são redistribuídas, de forma que cada grupo tenha a tarefa de se certificar da veracidade a respeito de uma publicação anteriormente tratada por outro grupo.

Ao discorrer sobre a leitura, Tavares e Franco (2014), destacam-na como uma prática social que deve ser incorporada como uma habilidade para a vida. Aprofundando essa habilidade para o domínio da leitura também em espaços digitais, é possível compreender a urgente necessidade dos letramentos digitais. Por isso, recorrendo às contribuições de Coscarelli e Ribeiro (2021) a respeito desse conceito, a quarta etapa pretende desenvolver habilidades de compreensão significativa, análise crítica e uso das competências digitais em diversas situações comunicativas, para além do domínio técnico das ferramentas digitais (Pereira, 2021).

As ponderações de Zacharias (2016) quanto à necessidade de saber navegar no mundo *online* também foram incorporadas nesta fase, justificando o convite para uma participação ativa dos alunos na checagem dos conteúdos apresentados na terceira etapa. Por fim, esta etapa da unidade didática tem o propósito de desenvolver competências desde as mais básicas, como verificar a adequação do endereço do portal na barra de navegação, até as mais elementares, como familiarizar os alunos com ambientes de caráter informativo de rigor profissional. Outro ponto importante consiste no estímulo ao desejável exercício de exercitar a criticidade e estimular a natureza questionadora e depuratória dos alunos, fomentando o letramento crítico deles.

O apelo à participação ativa dos alunos se mantém na quinta etapa, chamada de “Detetives da informação”. A essa altura, é esperado que os alunos tenham internalizado as aprendizagens intensamente estimuladas nas etapas anteriores, de modo que possam protagonizar buscas por desinformações em suas próprias redes sociais. Assim, durante uma semana, os alunos são convocados a analisar criticamente informações que julgam incorretas ou parciais nessas redes. Depois, em um dia previamente combinado com a

turma, os alunos devem formar novos grupos e apresentar os resultados da pesquisa, os caminhos que os levaram a averiguar os problemas nas publicações que encontraram e as notícias que confirmam a inexatidão dessas informações incorretas ou parcialmente incorretas que eles apresentam.

É importante frisar que os grupos devem apresentar os caminhos que utilizaram para comprovar que as publicações apresentadas são inverídicas: por que acreditaram se tratar de uma desinformação, que formas utilizaram para comprovar essa suspeita etc. Além disso, ao longo de todo o processo, o meu posicionamento como mediadora deve ser mantido, observando, por exemplo, se os alunos conseguem identificar essas desinformações e se as buscas realizadas estão ocorrendo de forma criteriosa e bem embasada.

A última etapa desta unidade didática, “Cartilha dos detetives digitais”, corresponde à elaboração de um guia prático e educativo, com instruções e dicas para a verificação de informações que circulam na *internet*. A cartilha, criada colaborativamente entre os alunos e, mais uma vez, fomentando a participação ativa de todos eles, pretende reunir os conhecimentos apreendidos nas etapas anteriores.

A execução desta etapa também consiste em uma revisão e sintetização das principais técnicas de verificação de conteúdos, como a checagem de fontes, constatação da autoria e a utilização de ferramentas de busca e averiguação como os portais de notícias *online* e os serviços de monitoramento de informações. Para garantir que todos participem, cada grupo fica a cargo de desenvolver uma seção específica da cartilha, cujos tópicos devem abordar pontos como: reconhecimento de fontes confiáveis, reconhecimento de títulos apelativos e sensacionalistas, verificação de imagens e vídeos, uso de ferramentas de checagem, dicas para leitura crítica, dentre outros cuidados.

Desse modo, os alunos podem compartilhar os desejáveis conhecimentos adquiridos em suas experiências como “detetives digitais”, para fornecer um recurso de educação digital para os colegas da própria escola. A criação da cartilha também se trata de uma oportunidade de levá-los a refletir sobre o seu protagonismo no combate à desinformação. Paralelamente, além de potencializar os aprendizados da unidade didática, a “Cartilha dos detetives digitais” habilita os discentes a exercerem a cidadania crítica e consciente no mundo digital, uma vez que consiste em uma forma de equipá-los com mecanismos indispensáveis para a leitura de textos digitais e navegar de modo seguro e informado nesses ambientes.

6. ANÁLISE DE DADOS

O capítulo anterior concentrou-se no percurso da pesquisa, na apresentação dos participantes da pesquisa, no contexto em que estão inseridos e nas informações que integram o presente trabalho. Neste capítulo, a tarefa é refletir sobre os dados obtidos após a aplicação das seis etapas que compreendem as atividades didáticas e analisá-las.

6.1 Primeira etapa: “Criando um perfil”

Em relação à aplicação do questionário, dos trinta e dois alunos da turma, apenas trinta responderam ao questionário, visto que dois deles faltaram às aulas continuamente durante todo o mês de realização das atividades. Como já foi registrado, a análise de dados do questionário foi fundamental para compreender, de forma quantitativa e qualitativa, algumas lacunas que observei durante a minha prática profissional, revelando fatores que vão ao encontro do que eu projetava, enquanto outros me surpreenderam.

Num primeiro momento, o termo *fake news* foi mantido, por ora, por já fazer parte do arcabouço léxico dos discentes e, por isso, comunicar o entendimento prévio deles e despertar interesse por meio dele. Como o foco desta etapa consiste na coleta de informações sobre os hábitos sociais dos membros da turma, a importante distinção entre os termos *fake news* e desinformações só foi explicitada na segunda etapa da unidade didática (“Redes sociais na roda”) e reiteradamente abordada nas etapas que se seguiram.

Cabe destacar ainda que, para propiciar uma compreensão compilada, os dados coletados no segundo bloco (da questão nove à quinze) foram analisados por meio do auxílio da geração de gráficos, visto que são perguntas que apresentam desdobramentos mais diretos e substanciais com as premissas discutidas nesta pesquisa. Isso, entretanto, não deve deslegitimar a importância das perguntas iniciais. Ao final da seção, registra-se também um quadro com os dados de todas as respostas colhidas.

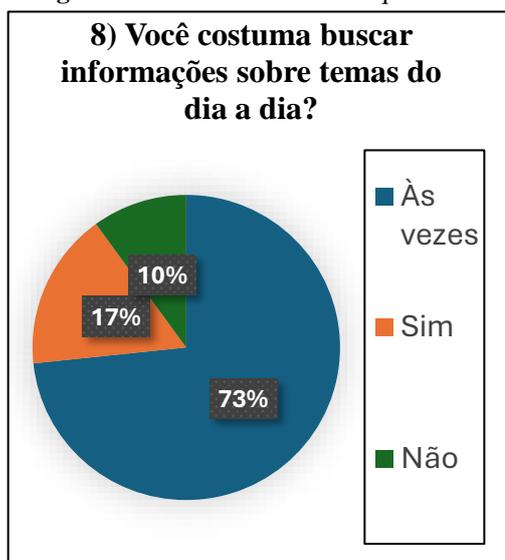
Em relação às respostas provocadas pelas questões iniciais, de natureza estritamente objetiva, pode-se traçar o seguinte perfil: os alunos da turma têm entre doze e quatorze anos de idade; todos possuem aparelhos eletrônicos com acesso à *internet*; todos possuem celulares; grande parte deles possui computadores/*notebooks* e televisão conectados à *internet*; poucos alunos utilizam *tablets*; todos eles têm aparelho celular próprio e dele fazem uso para acessar à *internet*. Em se tratando do acesso às redes sociais: mais da metade da turma entende que utiliza com muita frequência; nove alunos afirmam

que fazem este uso com frequência, mas por pouco tempo; dois disseram que não acessam com frequência; e outros dois não souberam responder a frequência desse acesso.

Sobre as plataformas de mídias sociais acessadas: todos os trinta respondentes afirmam que usam o *Youtube* e o *WhatsApp* no dia a dia; entre esses, doze usam o *Instagram* e o *TikTok*, quatro indicam a utilização do *Twitter* (atual *X*), dois assinalaram o *Facebook* e um aluno mencionou o *Kwai*.

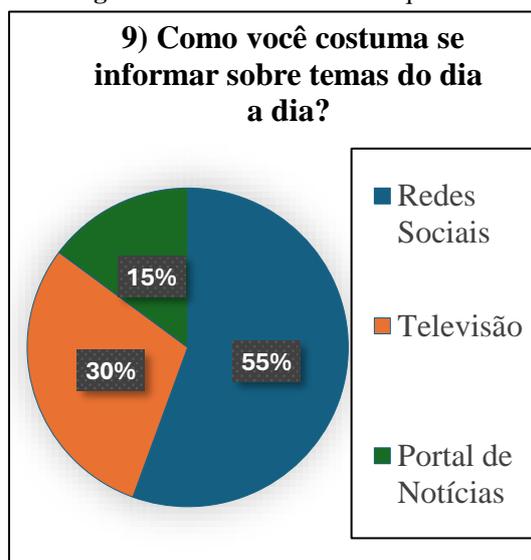
Em relação às questões subsequentes, os seguintes resultados foram colhidos:

Figura 6 – Resultado da oitava questão.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 7 – Resultado da nona questão.



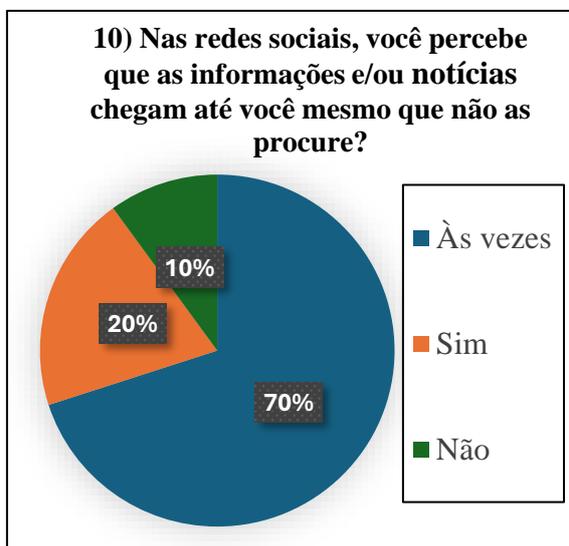
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os dados apontam que a maioria dos alunos busca informações sobre temas do dia a dia, o que se configura como um aspecto positivo, pois demonstra que grande parte tem interesse sobre o que acontece à sua volta e em relação a temas de seu interesse. Um grupo reduzido, por sua vez, indica que a busca por informações não se trata de um hábito, enquanto outro assinala que isso sequer ocorre. As respostas da nona questão confirmam dados preocupantes a respeito dos meios utilizados para adquirir essas informações, já que a maioria destacou as redes sociais como fontes de informação, seguidas por portais de notícias, a televisão e a opção “outros”.

Esse dado resgata, com propriedade, uma observação sumária acerca das motivações desta pesquisa: não apenas o caráter informacional das redes sociais vem se impondo sobre as últimas gerações de leitores, mas a naturalização delas como fonte primária de informação. Essa concepção decorre de um ambiente digital que combina entretenimento interativo e recepção de informações, de maneira que gradualmente, em

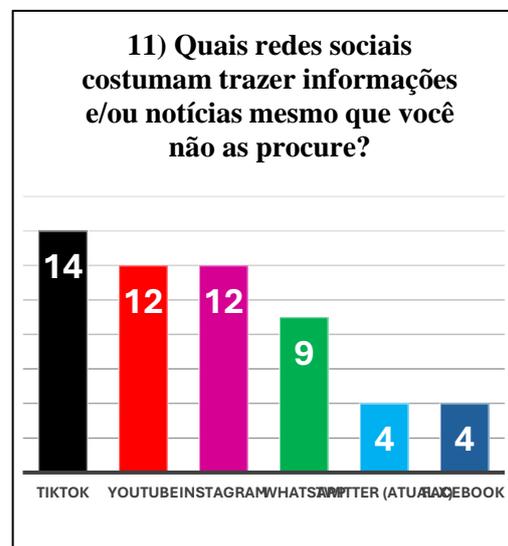
alguns casos, o acesso às redes passa a ser atribuído a essa cadeia de informes e a busca por eles, nessas redes interativas, torna-se ativa.

Figura 8 – Resultado da décima questão.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 9 – Resultado da décima primeira questão.



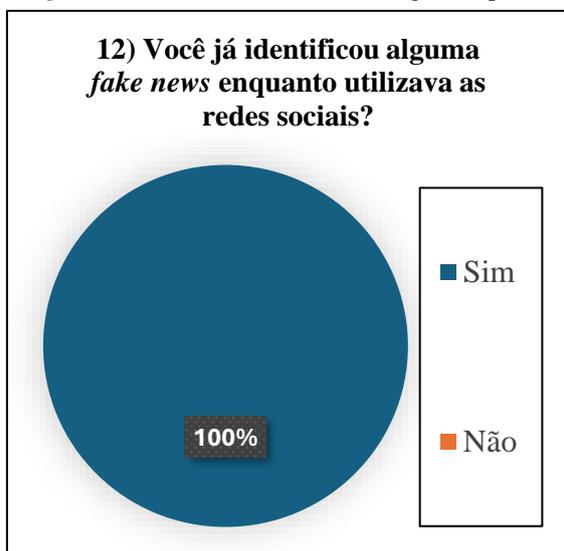
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Esse processo pode ser observado por meio do gráfico gerado a partir da décima questão, que explora a exposição involuntária de informações e/ou notícias e investiga a percepção dos estudantes quanto a esse fenômeno. A maioria dos alunos assinala uma percepção ocasional sobre o fluxo informativo nos ambientes digitais, já 20% demonstram estar completamente inteirados a respeito dessa exposição e, por fim, 10% afirmam estarem inseridos nessa cadeia de forma inconsciente. A questão subsequente é subsidiária da anterior e foi respondida apenas pelos alunos que marcaram “sim” ou “às vezes” nesta. Assim, esses discentes tinham a tarefa de identificar, na percepção deles e entre alternativas não excludentes, as redes sociais em que o fluxo de informação é maior.

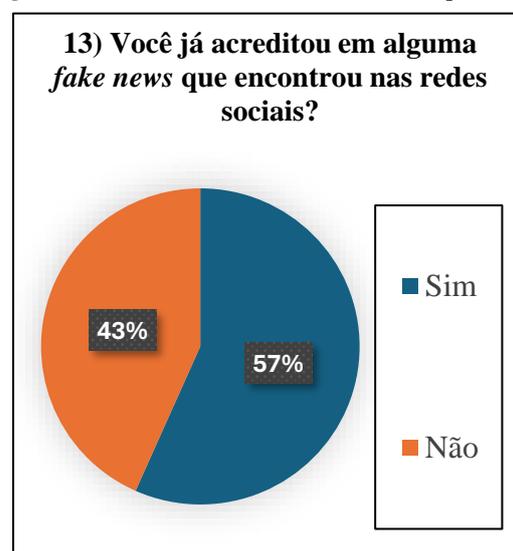
O fato de as plataformas *TikTok*, *Youtube* e *Instagram* liderarem o número de assinalações confirma a preferência dos alunos pelos conteúdos em imagem ou vídeo. É elementar frisar que, nas duas primeiras, os textos escritos aparecem muito pouco, apenas como suporte ilustrativo de determinado conteúdo abordado em vídeo, que costuma ser reducionista ou bastante resumido, sobretudo no *TikTok*, destinado a vídeos de, no máximo, três minutos. No *Instagram*, ainda é possível encontrar textos escritos em forma de imagens postadas, além de legendas explicativas. Nas redes registradas com menor adesão, *Whatsapp*, *Twitter* (ou *X*) e *Facebook*, é possível elaborar publicações de natureza escrita com maior extensão, o que naturalmente faz com que essas modalidades sejam

mais frequentes do que nas redes destinadas exclusivamente a fotos e vídeos. Apesar da menor preferência sugerida pelo resultado, esses aspectos são importantes para o exercício habitual da leitura, da compreensão e da escrita nesses espaços.

Figura 10 – Resultado da décima segunda questão. **Figura 11** – Resultado da décima terceira questão.



Fonte: Elaboração própria, 2024.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

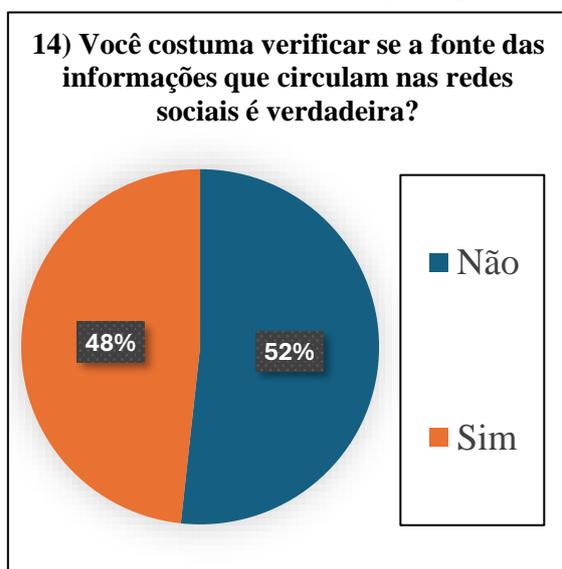
As questões 12 e 13 verificam a sensação dos alunos a respeito da detecção e influência das desinformações que circulam nas redes sociais. Enquanto a primeira avalia se já identificaram alguma informação falsa durante o uso rotineiro dessas plataformas, a segunda convoca os discentes a realizarem uma autoavaliação sobre os conteúdos que consomem e responderem se já acreditaram em algumas das desinformações que se proliferam nesses espaços.

Os dados extraídos da décima segunda questão demonstram que a totalidade dos alunos já identificaram uma informação falsa nas redes sociais, resultado que indica um nível introdutório de razoável senso crítico para analisar certos conteúdos nesses espaços. A unanimidade registrada também aponta que a percepção geral de que as redes sociais estão tomadas por esse tipo de publicação também se estende sobre os segmentos que contemplam o perfil desses alunos e não se restringe a adultos escolarizados.

O resultado da décima terceira questão distribuiu-se de forma mais equilibrada do que se esperava, uma vez que 43% dos alunos afirmaram nunca ter acreditado em alguma desinformação. Ao mesmo tempo que esse número expressivo é positivo, também deve ser ponderado com duas possibilidades. Uma delas se dá sobre a hipótese de que muitos eventualmente podem não ter identificado e distinguido conteúdos desse tipo a que foram expostos, a outra deve levar em conta uma espécie de autocensura, no momento de

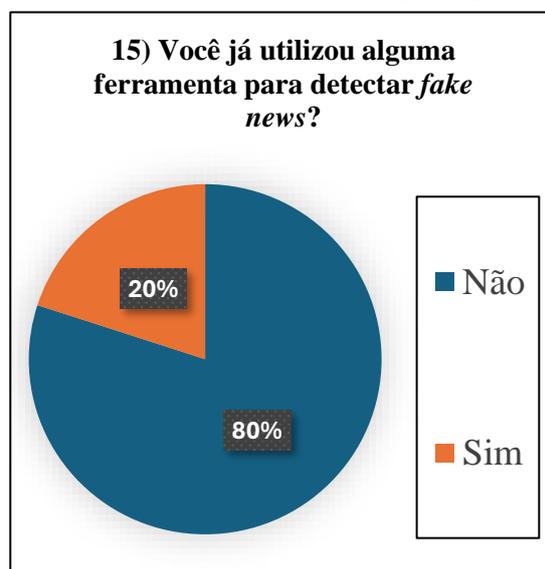
responder ao questionário, provocada pelo modelo cartesiano da alfabetização tradicional em que estão inseridos, no qual o equívoco tende a ser concebido de forma pejorativa.

Figura 12 – Resultado da décima quarta questão.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 13 – Resultado da décima quinta questão.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

As duas últimas questões – décima quarta e décima quinta – investigam tópicos que se complementam. Os dados obtidos revelam um resultado equilibrado, já que 52% dos alunos afirmaram que não verificam a veracidade das informações que circulam nas redes sociais, enquanto 48% responderam que sim – embora não seja possível saber como essa checagem é feita. Acrescenta-se ainda o viés interpretativo dos alunos, que pode ter recepcionado a questão como correcional em razão das aulas sobre o gênero textual notícia, nas quais a importância da fonte foi um dos elementos primados.

A décima quinta questão revelou previsivelmente que grande parte dos alunos nunca utilizou algum tipo de ferramenta (acesso a notícias, mecanismos de checagem etc.), para averiguar e possivelmente detectar informações falsas, embora mereça destaque o registro de que uma pequena parcela diz já ter utilizado alguma dessas ferramentas. Esse panorama permite compreender que o exercício de checagem, de forma autônoma e por meio dos recursos disponíveis, é pouco incentivado entre esse segmento etário, mas plenamente viável e eficaz dado o reconhecimento da pequena parcela de respondentes.

De maneira geral, foi possível perceber que a turma apresenta um perfil de interesse razoável sobre temas que envolvem seu contexto de vivência. Esse interesse costuma ser despertado ou estimulado pelo trânsito de informações com que os alunos se

defrontam ao utilizarem as redes sociais com regularidade habitual. A preferência majoritária se concentra em plataformas de compartilhamento de vídeos ou imagens, nas quais os veículos jornalísticos profissionais também possuem perfis, o que se mostra um oportuno e potencial espaço de aproximação entre aluno e notícia online em sua modalidade veiculada e comentada em vídeo. Também se observou que o fenômeno da desinformação se trata de uma imposição que não se restringe a algoritmos voltados a adultos nas redes sociais e que os alunos reconhecem, de forma independente, esse problema, com o qual tentam lidar à sua maneira.

São positivos, portanto, os aspectos de criticidade da turma no que concerne aos conteúdos falsos, tema sobre o qual todos se mostraram minimamente inteirados, além da pequena - mas impressionante – parcela daqueles que afirmam se valer de recursos de averiguação e checagem. Uma lacuna a ser aprimorada se dá no pequeno interesse autônomo sobre temas do dia a dia, o que acaba se tornando um campo de incremento para a produção do interesse exclusivamente influenciado pelos temas pautados nas redes sociais. Sobre essas, a grande tendência de consumo das plataformas de vídeo se estabelece como um ponto negativo para o necessário exercício da compreensão, da interpretação e da produção de textos escritos, o que endossa a importância da notícia online ser elemento de hábito digital e de aprendizagem escolar desses alunos.

Tabela 1 – Resumo do resultado do questionário.

QUESTIONÁRIO INICIAL	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1) Qual é a sua idade?	15 alunos disseram ter 12 ANOS 10 alunos disseram ter 13 ANOS 4 alunos disseram ter 14 ANOS
2) Você possui aparelhos eletrônicos com acesso à <i>internet</i> em casa?	TODOS os alunos responderam SIM
3) Se a resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique o(s) tipo(s) de aparelho(s) eletrônico(s) com	TODOS os alunos responderam CELULAR 23 alunos responderam <i>NOTEBOOK</i> e/ou COMPUTADOR 23 alunos responderam TELEVISÃO

acesso à <i>internet</i> você possui em casa:	10 alunos responderam <i>VIDEOGAME</i> 2 alunos responderam <i>TABLET</i>
4) Você possui aparelho celular próprio para acessar à <i>internet</i> ?	TODOS os alunos responderam <i>SIM</i>
5) Caso não possua celular próprio, você utiliza o aparelho de outras pessoas para acessar à <i>internet</i> ?	Todos os alunos responderam <i>NÃO UTILIZO APARELHOS DE OUTRAS PESSOAS</i>
6) No seu dia a dia, você utiliza redes sociais com frequência?	17 alunos responderam <i>SIM, COM BASTANTE FREQUÊNCIA</i> 9 alunos responderam <i>SIM, MAS NÃO POR MUITO TEMPO</i> 2 alunos responderam <i>NÃO UTILIZO AS REDES SOCIAIS COM FREQUÊNCIA</i> 2 alunos responderam <i>NÃO SEI INFORMAR SOBRE A FREQUÊNCIA</i>
7) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique quais redes sociais você MAIS utiliza no seu dia a dia.	TODOS responderam <i>YOUTUBE</i> TODOS responderam <i>WHATSAPP</i> 12 alunos responderam <i>INSTAGRAM</i> 12 alunos responderam <i>TIKTOK</i> 4 alunos responderam <i>TWITTER</i> (atual <i>X</i>) 2 alunos responderam <i>FACEBOOK</i> 1 aluno respondeu <i>KWAI</i>
8) Você costuma buscar informações sobre temas do dia a dia?	22 alunos responderam <i>ÀS VEZES</i> 5 alunos responderam <i>SIM</i> 3 alunos responderam <i>NÃO</i>

<p>9) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique como você costuma se informar sobre temas do dia a dia:</p>	<p>15 alunos responderam REDES SOCIAIS</p> <p>8 alunos responderam TELEVISÃO</p> <p>4 alunos responderam PORTAL DE NOTÍCIAS</p> <p>*3 alunos afirmaram não se informar sobre temas do dia a dia, por isso não tiveram suas respostas contabilizadas nesta questão.</p>
<p>10) Nas redes sociais, você percebe que as informações e/ou notícias chegam até você mesmo que não as procure?</p>	<p>21 alunos responderam ÀS VEZES</p> <p>6 alunos responderam SIM</p> <p>3 alunos responderam NÃO</p>
<p>11) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique quais redes sociais costumam trazer informações e/ou notícias mesmo que você não as procure.</p>	<p>14 alunos responderam <i>TIKTOK</i></p> <p>12 responderam <i>YOUTUBE</i></p> <p>12 alunos responderam <i>INSTAGRAM</i></p> <p>9 responderam <i>WHATSAPP</i></p> <p>4 alunos responderam <i>TWITTER</i> (atual <i>X</i>)</p> <p>4 alunos responderam <i>FACEBOOK</i></p> <p>*3 alunos afirmaram não receber informações e/ou notícias mesmo que não as procure, por isso não tiveram suas respostas contabilizadas nesta questão.</p>
<p>12) Você já identificou alguma <i>fake news</i> enquanto utilizava as redes sociais?</p>	<p>TODOS os alunos responderam SIM</p>
<p>13) Você já acreditou em alguma <i>fake news</i> que encontrou nas redes sociais?</p>	<p>17 alunos responderam SIM</p> <p>13 alunos responderam NÃO</p>
<p>14) Você costuma verificar se a fonte das informações que circulam nas redes sociais é verdadeira?</p>	<p>15 alunos responderam NÃO</p> <p>14 alunos responderam SIM</p>

15) Você já utilizou alguma ferramenta para detectar <i>fake news</i> ?	24 alunos responderam NÃO 6 alunos responderam SIM
---	---

Fonte: Elaboração própria, 2024.

6.2 Segunda etapa: “Redes sociais na roda”

A segunda etapa foi aplicada após uma semana da realização da primeira. Durante esse intervalo, foi possível que os alunos faltosos respondessem ao questionário inicial proposto na etapa anterior. Ao longo da semana, todas as respostas foram analisadas com atenção e, em seguida, compiladas, a fim de que subsidiassem o planejamento dos próximos passos previstos para a unidade didática, em adequação ao perfil, à realidade e às necessidades da turma. Uma vez que os dados extraídos se mostraram em apropriada conformidade às projeções iniciais, o percurso teórico-metodológico elaborado não se alterou substancialmente.

A aplicação desta etapa se configurou da seguinte maneira inicialmente: após todos os alunos se dividirem em duplas ou trios, devidamente acomodados, esses grupos foram confirmados e anotados pela professora, que registrou as seguintes perguntas no quadro:

- Das mentiras ou informações falsas que tenham chegado ao seu conhecimento, qual delas mais te marcou? De onde partiu essa mentira?
- Você sabe a diferença entre desinformação e *fake news*?
- Você já compartilhou alguma publicação nas redes sociais e depois descobriu que era uma *fake news*?

As duplas e os trios foram instruídos a refletirem sobre essas questões e, inicialmente, discutirem as respostas entre seus integrantes ao longo de dez minutos. Durante esse tempo, transitei entre todos os grupos para me certificar de que todos haviam compreendido o comando das questões e se todos estavam desenvolvendo o tema proposto por cada uma delas. Terminado a fase de discussão, solicitei que cada grupo compartilhasse as respostas com toda a turma para fomentar um segundo momento de discussão, mais dinâmico e colaborativo. Na tabela a seguir, é possível observar as respostas que foram apresentadas:

Tabela 2 –Respostas dos alunos

RESPOSTAS DOS ALUNOS
QUESTÃO 1 – Das mentiras ou informações falsas que tenham chegado ao seu conhecimento, qual delas mais te marcou? De onde partiu essa mentira?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Casos envolvendo artistas e famosos em geral, informações incorretas sobre a prevenção e a vacinação contra a covid-19, rumores sobre a escola em que estudam e casos de alunos expostos em perfis de fofocas. ➤ Os alunos relataram que as informações falsas mencionadas foram obtidas nas redes sociais e através de conversas entre colegas e familiares.
QUESTÃO 2 – Você sabe a diferença entre desinformação e <i>fake news</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A maior parte dos grupos afirmou que os termos tinham o mesmo significado. Alguns reconheceram que existe alguma diferença, mas admitiram não saber exatamente qual seria ela.
QUESTÃO 3 – Você já compartilhou alguma publicação nas redes sociais e depois descobriu que era uma <i>fake news</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A maior parte dos alunos declarou já ter compartilhado alguma <i>fake news</i>, enquanto outros disseram não lembrar se já haviam compartilhado.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O andamento do segundo momento de discussão ocorreu de forma muito proveitosa, de forma mais rica e participativa do que o esperado em alguns sentidos, sobretudo pelo fato de os alunos apresentarem e discutirem inúmeros casos de informações falsas que já identificaram ao longo de suas vidas fora e dentro da *internet*. Esse engajamento aponta que o interesse da turma foi impulsionado pela atividade, mas que o tema já se mostra estreitamente vinculado à realidade e ao cotidiano desses alunos.

É interessante que o registro de que os conteúdos desinformativos relatados pela turma se utilizam dos contextos mais amplos possíveis, como uma pandemia – evento de dimensão global – até os panoramas mais específicos de suas vivências, como boatos envolvendo a unidade escolar que frequentam. Esse aspecto revela a flexibilidade e a complexidade dos ambientes digitais quanto à formação de cadeias de transmissão de conteúdo entre as chamadas “bolhas” da *internet*, que podem ser criadas em razão de interesses, localização, faixa etária, entre tantos outros recortes, como aponta Santaella (2021).

Quanto às respostas da segunda questão, foi possível perceber que os alunos, como se previa a partir das reflexões de Ireton e Posetti (2018), compreendiam o termo *fake news* como sinônimo de desinformação, da mesma maneira como a expressão está consolidada no imaginário popular. Embora a popularização deste uso linguístico seja, num primeiro momento, favorável para a repercussão do debate, em razão de sua utilização fragilizar o rigor do jornalismo profissional, instrumento desta pesquisa, foi necessário desarticular esse entendimento e enfatizar que as informações falsas que se proliferam nas mídias digitais devem ser contempladas numa designação mais ampla, isto é, como desinformações. Essa distinção foi trabalhada de forma pedagógica durante toda a unidade, de maneira que não figurasse apenas como um comentário pontual.

Diante das respostas à terceira questão, observei que a maioria dos alunos tinham ciência de que haviam compartilhado desinformações durante os momentos de interação nas redes sociais, com destaque para conteúdos relacionados a graves questões que envolveram a escola. Outros aludiram a pergunta a situações em que se depararam com publicações de colegas contendo *prints* com informações falsas sobre outros alunos. Como bem apontaram alguns, esses conteúdos teriam surgido por meio de perfis de “boatos e fofocas”, criados especificamente para repercutir desinformação sobre aquela comunidade escolar. Alguns exemplos são registrados a seguir:

Quadro 2 – Registro de falas dos alunos

<p>Aluno1: “Professora, no ano passado criaram um perfil <i>fake</i> e falaram de <i>geral</i> aqui da escola.”</p> <p>Aluno2: “Verdade! Falaram várias mentiras de mim e da minha irmã.”</p>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Esses relatos chamam atenção para o caráter emocional pelo qual esse tipo de conteúdo se dissemina e se retroalimenta em razão de um consumo cultural. De acordo com Correia e Amaral (2021), em resumo, isso ocorre da seguinte maneira:

A partir da exploração das emoções e de gratificações rápidas, tem surgido uma indústria cultural paralela orientada a uma função social de entretenimento. Este fenômeno tem vindo a ser classificado como “disinfotainment” e resume desinformação e propaganda disfarçada de entretenimento (Correia; Amaral, 2021, p. 71).

Dessa forma, quanto maior for a afinidade circunstancial de determinado usuário com o conteúdo falso apresentado, maior será a probabilidade de que a publicação em questão desperte gatilhos emocionais para o consumo informacional, sobretudo dentro dinâmica de exposição predatória presente nas redes sociais. Esse panorama incentiva a

criação de micronúcleos de desinformação voltados a comunidades e grupos sociais cada vez mais específicos. Nesse caso, não há objetivo comercial ou ideológico, trata-se apenas da reprodução de uma prática cultural de entretenimento.

Enquanto discutíamos as respostas da terceira pergunta, um dos grupos trouxe o relato de um caso no qual uma pessoa foi assassinada devido à criação e à propagação de uma informação falsa. Esse exemplo permitiu que a condução da aula tomasse uma abordagem mais enfática, conforme estava prevista essa fase da atividade, para dimensionar um senso de responsabilidade entre todos os atores da cadeia desinformativa: os que produzem, os que consomem sem discernimento de veracidade e de respeito ao próximo, os que compartilham e os que, tendo oportunidade, não desmentem ou combatem esses conteúdos.

Ao encerrar a discussão, apresentei, de maneira geral, o resultado de algumas perguntas do questionário distribuído na primeira etapa, a fim de articular tudo que se debateu aos hábitos da turma nos ambientes digitais. Com essa assimilação de responsabilidade coletiva e, dentro de uma compreensão de que a desinformação é um desafio cujo enfrentamento cabe a toda sociedade, reforcei a reflexão sobre a necessidade de os alunos serem leitores mais ativos e críticos frente aos conteúdos que consomem nas redes sociais.

Utilizei a televisão para apresentar alguns gráficos gerados pelas respostas ao questionário inicial e transmitir a ideia de que o avanço dos conteúdos falsos não se trata de um erro ou um equívoco de uma ou outra pessoa, mas de uma situação que exige o aprendizado e o comprometimento de todos. Essa apresentação não evidenciou nenhuma resposta individualmente, de maneira que a inviolabilidade do preenchimento de cada um, bem como a confiança depositada para realizar a atividade, não foram desrespeitadas.

Para finalizar a aula, retomaram-se os seguintes tópicos para fins de resumo definitivo: o uso do termo desinformações ou informações falsas no lugar de *fake news*; a grande quantidade de informações falsas que circulam na *internet*; os perigos das redes sociais como fontes de informação; a importância de averiguar informações que chegam até nós, principalmente as que se propagam nas redes sociais.

A realização desta etapa se mostrou importante para que os alunos refletissem sobre o problema da desinformação a partir da realidade deles. Esse exercício foi fundamental para que compreendessem o quão próxima e concreta a questão se manifesta no entorno de cada um. Esse dimensionamento foi capaz de afastar a ideia de que a desinformação é um problema que envolve apenas adultos e temas ideológicos e mostrou

que também invade e busca manipular a vida cotidiana de todos. Assim, o senso de responsabilidade da turma se desenvolveu para além do entendimento de que esta atividade concentrava apenas uma obrigação escolar.

6.3 Terceira etapa: “Duelo de fontes”

Na elaboração desta etapa, foram separadas publicações com informações falsas oriundas das redes sociais de maior preferência dos alunos, de acordo com o questionário inicial: *Youtube*, *WhatsApp*, *Instagram*, *TikTok* e o *Twitter* (atual *X*). Cada uma dessas publicações foi associada a uma notícia *online* que versava sobre o mesmo tema com veracidade, de forma completa e precisa. Essa associação formou o material que chamei de combinações, a serem utilizadas na realização da etapa.

Ao começar a aula, pedi para que a turma se dividisse em grupos de cerca de cinco alunos, de acordo com afinidade e desejo dos alunos. Inicialmente, projetava-se a formação de seis grupos, mas, em razão da ausência dos faltosos, formaram-se cinco grupos. As combinações – uma publicação enganosa e uma notícia *online* – foram estipuladas entre os grupos, de forma que cada um deles ficasse encarregado da leitura de uma dupla de textos. Após cada um dos textos, questões de natureza interpretativa foram produzidas e especificamente estipuladas para cada grupo. A dupla de textos que integram as combinações não foi distribuída em conjunto, de maneira que os grupos se debruçaram, numa primeira atividade, sobre o conteúdo falso e, numa atividade posterior, sobre a notícia *online*.

Para a realização das atividades, com o amparo de Tavares e Franco (2014), busquei suporte teórico nas estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com o objetivo de maximizar o exercício em questão e auxiliar os grupos nas competências de compreensão, interpretação e reflexão sobre os dois textos propostos. A partir do uso dessas estratégias, foi possível ajudá-los a ativar conhecimentos prévios diretos ou correlatos ao tema, aludir as vivências e experiências de leitura, dirimir dúvidas vocabulares ou de trechos específicos, bem como pensar pragmaticamente o entendimento geral da atividade para a formação de argumentos e opiniões críticas sobre os objetivos da etapa como um todo.

No que diz respeito à preparação e à aplicação do primeiro texto da combinação, de cunho desinformativo, o desenvolvimento dessas estratégias consistiu em um grande desafio, visto que inicialmente era necessário resgatar conhecimentos prévios acerca de

conteúdos desinformativos de maneira geral e, em seguida, verificar alguma conexão e interesse dos grupos com o assunto abordado. Por essa razão, a abordagem dessas estratégias se deu em auxílio oral, por meio de dois momentos distintos.

No primeiro momento, após distribuir o primeiro texto da combinação entre os grupos e antes de iniciarem a atividade, realizei uma exposição geral sobre a prática eficaz da leitura, enfatizando a correlação e o diálogo a ser traçado entre eles e o texto, a partir de tudo que cada integrante dos grupos sabia previamente, inclusive os conhecimentos de outras disciplinas, sobre o assunto tratado, sobre a rede social em que o conteúdo foi publicado, entre outros aspectos. Além disso, frisei que era importante que destacassem palavras que não conheciam, sublinhassem trechos que entendessem ser de difícil compreensão e observassem elementos como autoria, título e data. Por fim, também propus que toda leitura é capaz de nos agregar algo, de maneira que esse agregado é a combinação entre o que lemos e as reflexões, conclusões e opiniões que formamos a partir da leitura, a fim de que compreendessem, dentro de suas perspectivas, as três fases da leitura.

O segundo momento, por sua vez, tratou de ficar reservado para que eu trabalhasse as estratégias pontualmente com cada grupo, considerando todas as especificidades dos textos e dos integrantes. Nessa mediação, que se deu antes e durante a atividade, esclareci alguns aspectos léxicos e semânticos sobre os quais cada grupo sentiu dificuldade e chamei a atenção, de forma específica, para os elementos expostos no primeiro momento da aula, de forma que eles fizessem as inferências necessárias de forma crítica e independente.

A escolha de desenvolver as estratégias de leitura oralmente e de maneira pontual também se deu pelo fato de que as publicações discorriam sobre assuntos distintos e porque foram extraídas de redes sociais diferentes, exigindo, portanto, estímulos e abordagens diferentes. Essa opção permitiu que eu adequasse alguns fatores das estratégias às percepções que tive durante a realização da atividade.

Em relação à fase de leitura, no que diz respeito às perguntas elaboradas, as questões têm por objetivo central uma indagação que é capaz de nascer a partir do texto, mas que atravessa a atividade e alcança o propósito desta pesquisa: aguçar o instinto questionador em relação às publicações em redes sociais. Outro desafio na construção dessa fase envolveu a quantidade de perguntas em cada atividade. Uma vez que as publicações enganosas apresentam tempo de leitura e quantidade de informações distintas, foram estipuladas quatro perguntas por texto, para que as atividades de cada

grupo não apresentassem níveis de dificuldade muito diferentes entre si. As respostas foram recolhidas através de registros escritos pelos alunos.

A elaboração e a aplicação da atividade a respeito do segundo texto da combinação também buscaram a adequação teórica e prática de estratégias das fases da leitura. A maneira como se deu a condução desse auxílio foi similar aos dois momentos de exposição e mediação utilizados na atividade do primeiro texto. Essa metodologia permitiu que eu evidenciasse alguns fatores importantes da notícia *online* já trabalhados em sala de aula quando o gênero foi abordado.

A fase de pós-leitura foi efetivamente exercitada após a realização das duas atividades e de forma conjunta, entre toda a turma. No entanto, elaborei oralmente indagações específicas para cada grupo, visto que as atividades se distinguiam em relação aos temas. Esta fase, além de ter como intuito a reflexão sobre o que foi lido, compreendido, interpretado, refletido e concluído, também teve como propósito o compartilhamento entre os grupos sobre o tema discutido, as questões levantadas sobre o assunto e as diferenças entre os dois textos (publicação e notícia). Assim, o acesso de toda a turma ao conjunto de combinações elaboradas permitiu que o debate se expandisse e que o desenvolvimento dos grupos contemplasse a todos.

É importante ainda pontuar que, antes da realização de todo o processo, instruí os grupos a responderem às perguntas considerando o pressuposto hipotético de que as atividades tratariam de assuntos que eles gostariam de saber. Essa explicação foi importante para que eles não respondessem, por exemplo, que não procurariam mais averiguar as informações veiculadas nas publicações somente por não se caracterizarem como um assunto que desperta a atenção deles.

Outra observação importante diz respeito aos grupos que ficaram responsáveis pelas atividades que compreendiam uma desinformação veiculada através de vídeo. Uma vez que o conteúdo original estava disponível nesse formato, o áudio foi transcrito para facilitar a leitura e o debate entre os integrantes do grupo. Além disso, para que todos os elementos verbais e não verbais compusessem a atividade, eles também puderam assistir ao vídeo na íntegra, através de um aparelho *notebook* que separei com esta finalidade

A fim de ampliar a compreensão dos textos, ao entregar as atividades, reforcei com cada grupo o contexto de veiculação das publicações e da notícia *online*, ressaltando a rede social em que foram publicados, os perfis, o veículo jornalístico, a data etc. A fim de facilitar a análise de dados, uma vez que cada grupo ficou responsável por uma

publicação em uma rede social, os dados serão analisados pelos resultados de cada grupo, sendo eles: grupo A, grupo B, grupo C, grupo D e grupo E.

GRUPO A

A combinação destinada ao grupo A compreendia uma publicação divulgada na rede social *Youtube* e uma notícia *online* sobre o mesmo tema. (Apêndice B)

Quadro 3 – Respostas do grupo A na atividade 1.

1) O que o leitor compreende após a leitura da publicação? Ratanabá é a capital do Brasil, que se trata de um verdadeiro império escondido na Amazônia.
2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar? Sim. Procurando no <i>Youtube</i> ou no <i>Google</i>, já que é uma ferramenta de pesquisa.
3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação. No <i>Google</i>. Pesquisando notícias por sites confiáveis.
4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê? Sim. Além de transmitir informações interessantes, podem ajudar na sua pesquisa.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 4 – Respostas do grupo A na atividade 2.

1) O que o leitor compreende após a leitura da notícia? Fala de uma suposta descoberta de Ratanabá no Youtube. Fala que existe a cidade da Amazônia na notícia e que não faz sentido.
2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas? Sim. Pois fala onde viralizou Ratanabá e explicar que Ratanabá é uma <i>fake news</i>.
3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável? O texto 2.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na primeira atividade, os alunos compreenderam bem a desinformação tratada no vídeo e reconheceram a necessidade de verificar as informações com o auxílio de plataformas digitais. No entanto, chamo atenção para o caráter genérico da argumentação, ao recomendarem o uso do buscador *Google* por tratar-se de um mecanismo de pesquisa eficiente. Embora a sugestão tenha razoável aplicabilidade, os alunos ignoraram o fato de que informações falseadas ou imprecisas podem ser acessadas a partir do resultado dessas

pesquisas, como em *sites* de credibilidade duvidosa. Destaco também a falta de complementaridade nas respostas inseridas por eles, sobretudo ao ficar registrado que, mesmo após a visualização de uma clara desinformação na plataforma *Youtube*, reafirmaram a utilização dessa rede como fonte para pesquisas de averiguação por apresentar “informações interessantes”.

Assim, atentaram-se somente para o problema da publicação enganosa em si, mas não para um questionamento que poderia ser feito ao canal pelo qual esse conteúdo é veiculado. Essa percepção limitante permite compreender um panorama mais geral, que envolve a falta de assunção de responsabilidade das plataformas de mídias sociais acerca da desinformação. A discussão a respeito dessa necessidade esbarra muitas vezes na própria compreensão do usuário, que é capaz de responsabilizar o autor, o receptor e o replicador da desinformação, mas nunca o canal.

Há um aspecto positivo no fato de que eles estão cientes da importância do mecanismo de busca do *Google* e da importância de conferir informações em *sites* confiáveis, mas também é fundamental ressaltar a falta de critério na escolha das fontes, pois é necessário que os alunos incorporem a esses quesitos os seguintes fatores: Brasil) uso desse mecanismo de pesquisa não garante a veracidade das informações; ii) a importância na identificação de *sites* com credibilidade a partir da leitura de elementos autenticadores; e iii) a ênfase em ferramentas de checagem específicas para a averiguação dessas informações.

Na segunda atividade, as respostas demonstram que houve compreensão plena das informações apresentadas pela notícia, de forma que o grupo considerou o segundo texto, isto é, a notícia *online* como aquele em que há mais informações disponíveis. Logo, a publicação do *Youtube* é vista como um boato, como eles mesmos reiteram. Observa-se também que se valeram do termo *fake news*, a despeito do que foi discutido na etapa anterior, o que destaca a consolidação deste uso habitual e indica a importância de sempre reiterar o uso do termo desinformação para uma consideração teórica mais assertiva.

Os resultados das atividades do grupo A mostraram que os alunos aprimoraram o filtro de questionamentos em relação à percepção de desinformações nas redes sociais, bem como progrediram acerca da necessidade de checar essas informações em outros canais. Uma lacuna que se mostrou evidente diz respeito ao indispensável desenvolvimento de conhecimentos relacionados à busca por informações em *sites* confiáveis e em ferramentas de checagem específicas. Todos esses fatores passam pela necessidade de que o grupo compreenda as redes sociais – no caso em questão, o *Youtube*

– como canais de pouca legitimidade para fins de transmissão de informações autênticas e confiáveis.

É interessante ainda observar que as publicações em formato de vídeo ou imagem, como a abordada nessa atividade e cujas redes possuem a grande parte de acesso dos alunos, contam com uma infinidade de recursos visuais e sonoros capazes de aperfeiçoar da sensação de veracidade objetivada pelas publicações enganosas. Fazer com que os alunos estejam a par dessas nuances é fundamental para que esses recursos não sejam recepcionados como camadas de legitimidade.

GRUPO B

As atividades do grupo Brasil compreendiam uma publicação divulgada na rede social *Instagram* e uma notícia sobre o mesmo tema. (Apêndice C)

Quadro 5 – Respostas do grupo Brasil na atividade 1.

1) O que o leitor compreende após a leitura da publicação? Cristiano Ronaldo não sabia que a lei do adultério era Brasil rígida no Irã.
2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar? Sim. Nós procuraríamos em sites de notícias reais, como o UOL, Google, Brasil7, Globo, entre outros.
3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação. Procurara em sites confiáveis ou Wikipédia.
4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê? Sim. Mas nem todas as pessoas que utilizam trazem informações reais.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 6 – Respostas do grupo Brasil na atividade 2.

1) O que o leitor compreende após a leitura da notícia? Nós entendemos que, segundo a lei do Irã, um homem comprometido não pode encostar em uma mulher solteira que não seja de sua família.
2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?

Sim. Na atividade 1 afirma que o jogador foi condenado a 99 chibatadas. Já na atividade 2, anuncia que o jogador pode ser condenado a 100 chicotadas.

3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

Na atividade dois, porque traz informações mais concretas e fontes confiáveis.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na primeira atividade da combinação, o grupo B não indicou estar diante de uma publicação falsa, mas realizou apontamentos sobre a ciência ou não do jogador sobre a legislação iraniana. Embora essa carência tenha sido verificada, os integrantes manifestaram já estarem a par da importância de checar informações em *sites* confiáveis, citando alguns bons exemplos e o *Google* de forma genérica. Em contrapartida, na resposta da terceira pergunta, os alunos indicaram o Wikipédia como um exemplo, o que representa um problema relacionado à percepção de *sites* confiáveis. Isso porque, apesar de ser útil em alguns casos que envolvem rápidas e despretensiosas pesquisas, o Wikipédia não é considerado uma fonte confiável devido ao seu caráter colaborativo, já que as edições são feitas por voluntários que não possuem necessariamente arcabouço teórico para dissertar sobre os conteúdos e compartilhá-los ao público.

Essa indicação, embora seja inadequada, é positiva se comparada à possibilidade de os alunos buscarem realizar a checagem por meio da própria rede social, isto é, recorrer a um portal de caráter informativo e no qual essas informações são transmitidas em textos mais elaborados e extensos mostra que alcançar a busca e a leitura de notícias *online* não se configura, entre os alunos, como um hábito de difícil absorção. Portanto, a transposição desse obstáculo, que se dá pela ausência de instintividade em recorrer às notícias, é uma necessidade a ser suprida pelos letramentos digitais, desenvolvidos pela familiaridade prática e pela aprendizagem buscada nas aulas de Língua Portuguesa.

A resposta do grupo à quarta pergunta da primeira atividade demonstra como a soma entre a ingenuidade de pré-adolescentes e a falta de entendimento sobre o funcionamento das redes pode ser lesiva no campo das desinformações. Os integrantes assinalaram que o *Instagram* se tratava de uma rede confiável para transmissão de informações por conta de a informação em questão ser publicada também em outras redes. Assim, nota-se que os conteúdos desinformativos ampliam seu poder de convencimento por meio da reiteração e da publicação massiva e alternada, que gera sensação de teor comprobatório entre os usuários. Essa constatação evidencia a necessidade de alertar os

alunos sobre a possibilidade de um conteúdo desinformativo constar em diferentes perfis, diferentes redes, quase sempre durante um mesmo período, o que não deve ser compreendido como uma validação inquestionável e legítima.

Na segunda atividade, o grupo demonstra boa capacidade de compreensão do texto, além de razoável capacidade de análise das informações, ao apontar inconsistência acerca do número de chibatadas apresentados nos dois textos. No entanto, distinções mais relevantes para o exercício proposto não foram identificadas, como o fato de que a embaixada do Irã negou a existência de uma ação judicial contra Cristiano Ronaldo enquanto o texto da primeira atividade indica uma condenação.

A última questão da segunda atividade forneceu um retorno positivo, visto que os alunos assinalam o segundo texto como aquele que possui informações concretas e confiáveis em comparação ao primeiro. Logo, embora o cerne informativo da discrepância entre os textos não tenha sido mencionado – diferença entre um pedido de legistas e a condenação – os integrantes do grupo atribuem à notícia maior credibilidade e confiança.

Todavia é necessário registrar que o grupo B lidou com duas atividades em que as nuances da informação se mostram mais complexas, isto é, não é de toda falsa a polêmica envolvendo as leis iranianas e o jogador de futebol. Como muitas publicações enganosas, o conteúdo desinformativo apresentado se utiliza de sensacionalismo e manipulação de alguns elementos que envolvem o fato em si. Assim, foi importante considerar que os alunos não possuem conhecimentos prévios a respeito de um pedido, de uma denúncia e de uma condenação, o que torna a análise mais adversa. Os apontamentos realizados, como a diferença entre o número de chibatadas, demonstram que a averiguação desses alunos é estritamente objetiva e por isso ainda não tem a perspicácia de depreender as inverdades incutidas nessas publicações

Em razão de, nas redes sociais, haver um aumento do número de perfis que buscam resumir a notícia de forma reducionista e, muitas vezes, enganosa, é fundamental capacitar os alunos para compreenderem que essas sínteses permitem interpretações equivocadas, incompletas e contraditórias às notícias *online* que citam como fonte. O crescimento desse modelo de conteúdo, que subverte a notícia para alcançar engajamento, é um desafio para a formação de leitores críticos, que, mesmo diante de uma manchete, de uma foto ou de uma designação de fonte, busquem acessar a notícia na íntegra para alcançar uma compreensão global da informação veiculada.

GRUPO C

As atividades do grupo C compreendiam uma publicação divulgada na rede social X (antigo *Twitter*) e uma notícia sobre o mesmo tema. (Apêndice D)

Quadro 7 – Respostas do grupo C na atividade 1.

<p>1) Após a leitura da publicação, como o leitor explicaria o que aconteceu com a mulher.</p> <p>Eu entendi que o cachorro mordeu ela e ela teve que fazer a cirurgia do nariz, então provavelmente deve ter infeccionado, por isso deu pelos no nariz. Mas provavelmente deve ser mentira.</p>
<p>2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar?</p> <p>Sim, porque isso não faz sentido nenhum.</p>
<p>3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.</p> <p>Eu procuraria mais sobre isso no <i>GI</i>, até porque é uma fonte confiável.</p>
<p>4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?</p> <p>Não.</p>

Fontes: Elaboração própria, 2024.

Quadro 8 – Respostas do grupo C na atividade 2.

<p>1) Após a leitura da notícia, como o leitor explicaria o que aconteceu com a mulher?</p> <p>Na hora da cirurgia tiveram que pegar um tecido utilizado no enxerto que foi retirado de uma região entre a testa e o couro cabeludo. Por isso nasceram pelos na região do nariz.</p>
<p>2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?</p> <p>Na atividade 1, o <i>Choquei</i> passa a informação e dá a entender que, quando o cachorro morde a menina, infecciona e nasce pelos. Só que na verdade ela fez um implante e por isso nasceram os pelos.</p>

3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

A pesquisa do texto 2, porque é mais completo do que a notícia do texto 1

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao responder à pergunta inicial da primeira atividade, o grupo mostrou que entendeu a informação transmitida na publicação, bem como destacou que a ilação pretendida se trata de uma mentira. Essa criticidade autônoma ressalta a importância das etapas anteriores, que buscaram incorporar reflexões e ponderações independentes sobre publicações com conteúdos absurdos, sensacionalistas ou tendenciosamente lesivos, que são veiculados nas redes sociais. Em sequência, os discentes também identificaram a falta de lógica na pretensa interpretação do conteúdo apresentado, isto é, tiveram a capacidade de racionalizar o pretexto do recorte utilizado. Diferentemente de outros grupos, também foram mais efetivos na indicação de maneiras de confirmar e averiguar informações, indicando o portal de notícias da Globo, também conhecido como *GI*, para fazer pesquisas com natureza de checagem.

Na realização da segunda atividade, os discentes mantiveram a postura crítica na leitura e na interpretação da notícia sobre o mesmo tema, por isso compreenderam de forma efetiva a mensagem transmitida no texto. Além disso, o grupo soube explicitar as diferenças de adequação e assertividade entre as informações que podem ser extraídas dos dois textos, bem como, na terceira e última pergunta, souberam identificar qual dos textos apresentavam informações mais completas e confiáveis.

De modo semelhante à combinação estipulada ao grupo B, a publicação analisada pelo grupo C se elabora a partir de uma circunstância factual. Dessa vez, contudo, a desinformação concentra-se no subtítulo do conteúdo articulado à imagem destacada. Essa estratégia, muito utilizada pelo perfil em questão, pode ser confirmada pelos comentários da publicação, que, todos em referência à absurda possibilidade de a mulher estar passando por uma espécie de mutação, se dividem entre teores de ironia, perplexidade e indignação. Em razão da faixa etária e do processo incompleto de desenvolvimento das competências de leitura dos alunos da turma, esses tipos de estratégia de engajamento, assimilados pelos perfis de divulgação das redes sociais, mostram-se cada vez mais sofisticados, obscuros e, por isso, nocivos.

O fato de o grupo C ter performado de forma eficaz e completa nesta atividade corrobora o papel fundamental da notícia *online* como ferramenta de combate ao crescimento desenfreado da desinformação velada, dos conteúdos imprecisos e da

utilização de manchetes e imagens como manipuladores da informação. Nesse sentido, a familiaridade introdutória proporcionada aos alunos por meio desta atividade se mostra como um exercício essencial de aprimoramento e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

GRUPO D

As atividades do grupo D compreendiam uma publicação divulgada na rede social *Facebook* e uma notícia sobre o mesmo tema. (Apêndice E)

Quadro 9 – Respostas do grupo D na atividade 1.

<p>1) Após a leitura da transcrição da publicação, como o leitor entenderia o que aconteceu?</p> <p>A mulher comprou um ovo falso na China, no Extra da quitandinha.</p>
<p>2) Diante de uma publicação que faz uma acusação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar?</p> <p>Não precisaria de mais informação.</p>
<p>3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.</p> <p>Redes sociais, G1, R7 e jornais nacionais e internacionais.</p>
<p>4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?</p> <p>Algumas fontes de informação não são confiáveis, como o <i>Choquei</i>.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 10 – Respostas do grupo D na atividade 2.

<p>1) Após a leitura da notícia, como o leitor entenderia o que aconteceu?</p> <p>Mulher grava vídeo afirmando que comprou ovos de plástico de plástico da China em mercado brasileiro, foi dado como fraude, pois o Brasil não recebe ovos da China.</p>
<p>2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?</p> <p>Na atividade 1, a mulher afirma que comprou ovos de plástico da China, e na atividade 2 revelam que era uma fraude e que os ovos são do Brasil.</p>

3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

O texto 2, pois mostra uma foto confirmando que não vem leite ou laticínios, ovo de ave etc., importado da China para o Brasil.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O grupo D apresentou algumas dificuldades para compreender a dinâmica das atividades, de modo que precisei auxiliá-los com um nível de mediação mais incisivo na realização desta etapa. Embora a rede *Facebook* conte com um modelo de interação em que é possível veicular publicações com textos mais extensos, optei por um conteúdo em vídeo em razão da grande preferência dos alunos por esse formato nos hábitos de consumo informativo. Como na atividade do grupo A, os membros do grupo assistiram ao vídeo na íntegra, mas também tiveram o auxílio da transcrição do áudio, recurso que demonstrou ser um grande facilitador.

Após as dificuldades iniciais, os alunos compreenderam plenamente as informações apresentadas no texto da primeira atividade. Em sua segunda questão, afirmaram que não procurariam averiguar as informações contidas na publicação de outra forma, pois o vídeo se mostrou crível e realístico na concepção deles. Acerca dessas impressões, cabe sublinhar alguns elementos que favorecem a validação.

O primeiro deles recai sobre o recurso sobre o qual se desdobram os demais: um vídeo tem capacidade de trazer interlocuções mais humanas, isto é, há uma entonação capaz de exprimir revolta, imagens sobre o que é relatado e toda uma composição de cenas que são capazes de criar identificação. Além disso, o relato transmitido faz referência a um famoso bairro, localizado também na Região Serrana, onde residem os alunos. Esse fator permite considerar que a sensação de proximidade e de familiaridade dessa menção exerce uma ideia de singularidade que, muitas vezes, afasta a sobriedade necessária para uma análise questionadora que não se atenha ao viés de uma experiência de pertencimento e validação.

Apesar disso, o viés sugestionado da terceira questão fez com que o grupo indicasse que procuraria confirmar as informações em outras redes sociais ou em jornais, como o *GI*. A opção pela averiguação através das redes sociais evidencia um problema a ser trabalhado, como igualmente constatado nas respostas do grupo B. Os alunos também apontaram coberturas dos portais televisivos como uma opção, o que salienta a confiabilidade designada aos jornalistas por meio da consolidação modelos tradicionais

de telejornal. Para tanto, cogitaram a possibilidade de o assunto estar sendo pautado numa matéria televisiva, pela qual receberiam esclarecimento necessário sobre o tema.

Essa menção é importante por trazer à tona o primeiro contato de quase todos com o jornalismo profissional. Conforme Alves Filho (2011), esses modelos são produzidos num formato que busca inspirar seriedade, confiabilidade, sobriedade, imparcialidade e muitos outros atributos pelos quais os alunos podem confrontar os modelos de publicação irreverentes e lenientes das redes sociais. Logo, é positiva a alusão aos telejornais como uma manifestação cognata das notícias *online* a fim de estabelecer um parâmetro familiar de confiabilidade entre os discentes.

O grupo D, ao responder à quarta pergunta, recorreu corretamente a um exemplo para argumentar que nem todas as fontes de informação são confiáveis e citou o perfil *Choquei*. Essa referência mostra-se natural em razão de ser esse o agregador de manchetes, boatos e curiosidades mais popular das redes, presente em todas as plataformas. A popularização e a repercussão negativa sobre inúmeras publicações deste perfil se apresentam, portanto, como fatores impulsionadores para a discussão sobre desinformação nas redes sociais e os problemas desse modelo de veiculação de conteúdo. É fundamental, no entanto, que os alunos não entendam a desinformação como uma exclusividade do *Choquei* e alguns outros perfis específicos, mas que a ideia de fragilização da fonte e o exercício de ponderação na interpretação de conteúdos sejam uma tônica no uso das redes sociais.

Em relação ao segundo texto da atividade, o grupo apresentou considerações corretas sobre a notícia, compreendendo, após a leitura da notícia, que o conteúdo destacado anteriormente tratava-se de uma informação falsa, uma “fraude”, como seus integrantes salientaram. Na segunda e na terceira questão da segunda atividade, eles indicam terem internalizado a informação de que a China não comercializa ovos para o Brasil e entendem que a notícia se caracteriza como o texto que apresenta informações mais completas.

Sobre essa percepção, o grupo destacou um elemento como avalizador de uma exposição refutadora: a imagem do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, que divulga os dados da balança comercial brasileira. Esse elemento tem uma importância para discussão a respeito dos elementos visuais como material comprobatório. Da mesma forma que os alunos precisam compreender que uma imagem, por si só, não pode ser validada como evidência sobre algo, é crucial que sejam introduzidos aos recursos de utilização de dados abertos e públicos, isto é, aqueles que podem ser averiguados por

conta do princípio da publicidade. É natural que esse tipo de checagem, de natureza mais técnica, ainda é complexa para alunos do sétimo ano, porém é frutífero que tenham a concepção de que, em geral, dados que atravessam o debate público possuem uma fonte primária de responsabilidade do estado.

GRUPO E

As atividades do grupo E abordaram um conteúdo divulgado na rede social *TikTok* e uma notícia sobre o mesmo tema. (Apêndice F)

Quadro 11 – Respostas do grupo E na atividade 1.

<p>1) Após a leitura da transcrição da publicação, como o leitor entenderia o que aconteceu?</p> <p>Nós achamos que o Faustão pagou para furar a fila do SUS para conseguir seu coração.</p>
<p>2) Diante de uma publicação que faz uma acusação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar?</p> <p>Sinceramente não. Talvez acreditaria.</p>
<p>3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.</p> <p>Eu procuraria em jornais e em sites confiáveis da <i>internet</i>.</p>
<p>4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?</p> <p>Não. Porque o texto não é uma fonte confiável.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 12 – Respostas do grupo E na atividade 2.

<p>1) Após a leitura da notícia, como o leitor entenderia o que aconteceu?</p> <p>Nós entendemos que o Faustão estava na segunda colocação na lista para receber o coração.</p>
<p>2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?</p> <p>Sim, porque a atividade 1 parece uma <i>fake news</i> e a atividade 2 acrescenta mais informações que a primeira atividade. E as informações [da atividade 2] são verdadeiras.</p>

3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

O texto 2, porque foi pego num site confiável e não foi exibido no *TikTok* por uma pessoa que pegou informações erradas para conseguir *views* e curtidas.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os dados extraídos das respostas a respeito da primeira atividade do grupo E evidenciam que os alunos compreenderam bem as informações veiculadas, atribuíram veracidade ao conteúdo e alegaram que não buscariam confirmar a informação por essa razão. Essa crença permite que se destaque um subterfúgio interessante utilizado pelas publicações com conteúdos de desinformação: faz-se referência a um portal de notícias consagrado como fonte da informação e dedica-se tão somente a comentar essa suposta informação de forma manipulada. Essa estratégia busca tirar o foco da informação veiculada, em tese, já creditada pela fonte, e tecer comentários polemizados sobre o assunto. Assim, a responsabilidade sobre o aspecto central da informação falsa recai sobre veículo jornalístico e fica em segundo plano, enquanto as nuances opinativas, que são desdobramentos sem nexos de um dado falso, passam a ser o foco de atenção do leitor, atraído pelos sentimentos provocados pela falsa polêmica.

A terceira e a quarta questão da primeira atividade fazem com os alunos mudem a direção interpretativa, como ocorreu em outros grupos, e indiquem que procurariam confirmar a informação em jornais ou “sites confiáveis”, além de apontarem que o *TikTok* não é uma fonte de informação confiável. No entanto, essas respostas se mostram apenas como reações aos comandos das questões e são estabelecidas de forma genérica e sem a criticidade desejada. Algumas expressões e palavras dos enunciados, como “averiguar” e “fonte de informação confiável”, despertam as discussões propostas em sala em etapas anteriores e algumas exposições realizadas em sala de aula, o que fez com que alguns alunos demonstrassem preocupação em responder às perguntas em uma concepção avaliativa, isto é, buscando a resposta correta, mesmo que esse entendimento não se verificasse de fato.

Quanto à segunda atividade, os alunos compreenderam as informações transmitidas na notícia e reportaram de forma eficaz o ponto central da notícia: a rapidez no atendimento do apresentador Faustão se deu em razão de sua adequada colocação na lista de transplante. O grupo também realizou de forma muito proveitosa a identificação das diferenças entre as duas notícias, tanto que seus integrantes rotularam o vídeo

veiculado no *TikTok* como *fake news* e explicitaram que a notícia apresenta um nível maior de informações, bem como apresenta informações verdadeiras.

Embora o viés delineado das questões busque auxiliar essa percepção, o modelo completo, assertivo e substancial das respostas à segunda atividade indicam o positivo resultado a partir do confronto contrastante entre os dois textos e do contato com um conteúdo produzido com rigor jornalístico, que se cerca de dados legitimadores. Tanto nas respostas dos grupos como na mediação e na conversa com a turma, foi notória a ampliação do entendimento e credibilidade naturalmente atribuída às notícias, após o contato dos alunos com cada uma delas.

Chama atenção ainda o grupo E ter buscado apontar a motivação do vídeo postado no *TikTok*, isto é, engajamento, crescimento no número de curtidas e visualizações. Essa consideração registra que os alunos estão a par da lógica comercial de entretenimento que fundamenta muitos conteúdos de desinformação. Pressupor, sempre que possível, que o interesse alheio ao compromisso com a verdade dos fatos pode ser o grande motivador de uma publicação nas redes sociais é um importante filtro de suspeição a ser utilizado pelos usuários.

GRUPO F

O grupo F se debruçou sobre uma publicação encaminhada por meio da rede *Whatsapp* e uma notícia sobre o mesmo tema. (Apêndice G)

Quadro 13 – Respostas do grupo F na atividade 1.

1) O que o leitor compreende após a leitura da publicação? O leitor entende que o PH tem a ver com a cura do Covid-19.
2) Diante de uma publicação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar? Sim.
3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação. Pesquisaria o que o PH tem a ver com imunidade do ser humano.
4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

Quase nunca. Porque as pessoas criam teorias malucas na cabeça delas e postam garantindo que é verdade.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 14 – Respostas do grupo F na atividade 2.

<p>1) O que o leitor compreende após a leitura da notícia?</p> <p>Para mudar o PH sanguíneo não é só comer comidas com PH alto, e sim comer caudável, fazer exercícios físicos e mentais.</p>
<p>2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?</p> <p>Na 1 é apenas a paranoia de pessoas sem noção e na 2 é uma pesquisa realizada por profissionais. Na 1, não tem fonte e na 2 tem as instituições e profissionais que realizaram a pesquisa.</p>
<p>3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?</p> <p>No texto 2. Porque na 2 tem uma pesquisa e na 1 é só fofoca de <i>WhatsApp</i>.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O grupo F demonstrou competência e senso crítico em ambas as atividades. Na primeira questão, os alunos já fizeram questão de observar que, embora a informação veiculada tenha sido compreendida, o entendimento pretendido pela publicação seria hipotético, de um leitor registrado em terceira pessoa. Além disso, que procurariam informações sobre a relação entre o PH dos alimentos e a imunidade dos seres humanos. Com a ressalva de o grupo não ter indicado como faria essas pesquisas, cabe pontuar que aqui se dá uma modalidade mais ampla e interessante de averiguação. Nesse caso, não precisariam ter como referência de pesquisa a publicação enganosa, mas, sim, um aprofundamento das informações em questão, de maneira que a suspeita fosse confirmada sem que encontrassem especificamente uma notícia que buscasse refutar a publicação falsa, mas apenas a partir do acesso ao conhecimento necessário sobre o assunto

Na quarta pergunta da primeira atividade, os alunos admitiram que as redes sociais não se caracterizam como espaços confiáveis e argumentaram que são de plataformas nas quais as pessoas podem criar diversas teorias sem comprovação científica e divulgá-las como verdades ao seu bel-prazer. Essa concepção é de fundamental apreensão para que os alunos entendam o outro lado das redes do mesmo modo que elas se apresentam para eles, ou sejam se eles percebem que podem escrever e publicar qualquer coisa ali, devem

partir do pressuposto de que seus interlocutores gozam da mesma autonomia, que muitas vezes pode servir como liberdade para publicação de conteúdos falsos.

Na segunda atividade, além de apresentar informações da notícia que demonstram uma leitura atenta e crítica, os alunos souberam identificar as diferenças entre o nível de depuração das informações trazidas pelos dois textos, como a presença de opiniões de profissionais e instituições que realizaram pesquisas sobre o tema. Esse elemento é comum nas notícias *online* e, ao mesmo tempo em que os alunos devem estar familiarizados com esses argumentos de autoridade, precisam olhar com cautela para as publicações que criam falsos especialistas e falsas pesquisas para incutir a sensação de um respaldo profissional.

Em sequência, o grupo apontou o segundo texto como o mais confiável, ao reforçarem que isso se deve ao fato de que a notícia apresenta pesquisas sobre o tema abordado. Mostra-se muito proveitosa a percepção dos alunos de como a notícia é capaz de ampliar o assunto, visto que, além de dar clareza à suspeita de desinformação, possui uma natureza educativa, que é gerada por meio de abordagens que exploram o assunto por vários recortes, capazes de agregar conhecimentos relevantes muito desejáveis.

Assim, é possível perceber que o grupo E soube avaliar os textos de maneira eficaz, considerando o grau de informação que os diferentes textos apresentam, compreendendo plenamente o enunciado das questões e contribuindo de forma autônoma com as impressões e percepções sobre as atividades. No entanto, assim como se verificou com outros grupos, seus integrantes não indicaram, de forma independente, a busca de notícias *online* para averiguação, checagem ou aprofundamento do assunto.

A análise dos dados gerados por esta etapa não se restringiu ao que foi registrado nas atividades estipuladas aos grupos. Para ter mais subsídios sobre as premissas de cada resposta, além da mediação durante a atividade, realizei uma conversa a fim de compreender de forma plena as respostas dos grupos. Esse diálogo foi fundamental para enxergar os pressupostos sociais, as lacunas de aprendizagem e os perfis específicos de cada grupo.

Por fim, chamou atenção o maior poder de convencimento atribuído a diversos fatores que são possíveis nas publicações em vídeo apresentadas aos alunos. A respeito disso, é preocupante observar que esse modelo de geração de conteúdos vem se intensificando e, não à toa, mostra-se registrado como de maior preferência entre os hábitos da turma. Esse alerta se deve a três fatores: o afastamento do exercício habitual de leitura de textos escritos; a infinidade de recursos visuais que tornam os vídeos mais

lesivos para a transmissão de desinformação; e a acelerada evolução das tecnologias de inteligência artificial, que podem potencializar a cadeia de conteúdos falsos.

6.4 Quarta etapa: “Caça às notícias”

Esta etapa tem por objetivo criar circunstâncias para que os alunos exercitem a desejável tarefa de buscar informações sobre determinado assunto por meio das notícias *online*. Para isso, elaborei uma aula que se divide em dois momentos: uma aula expositiva e uma atividade com duas fases. A parte expositiva corresponde a orientações com diversos parâmetros para que as informações veiculadas nas redes sociais sejam analisadas sob um viés crítico, bem como com exemplificações de portais de notícias com credibilidade jornalística. A atividade se dará em grupos, que foram mantidos na composição da etapa anterior, e possui duas fases: a análise de conteúdos desinformativos com finalidade de que os alunos identifiquem elementos peculiares desses tipos de publicação e – o cerne desta etapa – a busca autônoma por notícias *online* ou matérias de checagem jornalística que contraponham ou esclareçam os conteúdos analisados.

A princípio, esta etapa foi planejada para ser realizada na sala de informática da escola, visto que preparei uma apresentação digital para a parte expositiva e projetei a segunda fase da atividade para ser exercida nos computadores. Infelizmente, o espaço não estava disponível para utilização, pois muitos aparelhos não estavam funcionando. Como alternativa a esse imprevisto, adaptei a biblioteca, cômodo que dispõe de uma televisão nova e com grandes dimensões, o que permitiu a visualização de todos os estudantes durante a apresentação dos *slides*. Além disso, foi necessário combinar que pelo menos um dos membros de cada grupo estivesse portando um celular com acesso à *internet* para a realização da atividade.

A aula expositiva ocorreu com suporte da apresentação em *PowerPoint* (Apêndice H) e a foi mediada por mim para que o processo de explanação fosse articulado às etapas anteriores. Esta exposição buscou, primeiramente, ordenar teoricamente métodos a serem utilizados para a ampliação da concepção questionadora dos alunos durante o uso das redes sociais. Esses métodos correspondem a dicas que podem levar os alunos a identificarem características comuns nas desinformações que circulam no mundo digital. Ademais, também se destinou a elencar alguns exemplos de portais de notícias *online* e de ferramentas de checagem de informações.

Após encerrar a apresentação, cada grupo recebeu um material com as informações apresentadas no *slide* impressas, para servir de auxílio na realização da atividade. Em seguida, entreguei uma folha para cada grupo, na qual constava uma publicação enganosa veiculada em alguma rede social. Para essa atividade, as publicações examinadas na etapa anterior foram reutilizadas. Desta vez, no entanto, alternaram-se entre os grupos para que os alunos se debruçassem sobre um novo conteúdo. Todos os grupos receberam a tarefa de encontrar alguma das características listadas, assim como também deveriam destacar outros aspectos que encontrassem.

Quadro 15 – Resposta dos alunos.

GRUPOS	TEMAS	RESPOSTAS
GRUPO 1	Análise da desinformação relacionada ao suposto crescimento dos pelos no nariz após mordida de cachorro.	“Título chamativo e apelativo”; “Distorção de informações verdadeiras”; “A página da <i>fake news</i> não é confiável”.
GRUPO 2	Análise da desinformação afirmando que Cristiano Ronaldo foi condenado a receber 99 chibatadas.	“Título chamativo e apelativo”; “Textos que apelam para a emoção do leitor”; “Não apresenta opiniões de especialistas”; “Erro gramatical”; “Poderia ser escrito melhor”.
GRUPO 3	Análise da desinformação envolvendo a acusação de Faustão teria furado a fila de transplantes.	“Título chamativo e apelativo”; “Circulou muito nas redes sociais”; “Distorção de informação, porque usa o <i>GI</i> , mas o <i>GI</i> não fala isso do Faustão”; “Desvio gramatical”.

GRUPO 4	Análise da desinformação sobre a suposta distribuição de ovos falsificados pela China.	“Apela para a emoção do leitor, o deixando “Erro de gramática”; “Distorção de informações, porque a China não transporta ovos”.
---------	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nesta análise, os discentes se saíram muito bem. Alguns realizaram a tarefa de forma mais célere, em razão do modelo mais sintético dos textos de algumas publicações (como por exemplo a desinformação veiculada no *X*, antigo *Twitter*, e no *Instagram*). No entanto, todos os grupos apresentaram resultados satisfatórios, identificando os seguintes aspectos comuns das publicações: apelo à emoção do leitor, falas sensacionalistas e apelativas, textos e falas opinativas apresentadas como imparciais, desvios gramaticais e, em alguns casos, distorção e manipulação de imagens verdadeiras.

Finalizada a análise das publicações com conteúdos enganosos, solicitei que realizassem pesquisas na *internet* com os celulares, com o intuito de encontrarem notícias *online* sobre o assunto explorado por essas publicações. Esse pedido foi realizado sem muitas instruções específicas, com o objetivo de observar se os alunos sabiam utilizar o mecanismo de busca *Google*, visto que, na etapa seguinte, teriam que utilizar essa ferramenta. Mais uma vez, o propósito foi que a atividade se desse com o maior nível de autonomia possível, de modo que se aproximasse de uma circunstância real e prática nos hábitos de navegação digital dos discentes.

Após alguns minutos, alguns grupos já haviam encontrado, outros ainda transitavam entre alguns endereços. Frisei que era importante a utilização de palavras-chave para a realização da pesquisa ocorrer de forma satisfatória. Todavia, de forma que entendessem que a simples transcrição do conteúdo muitas vezes poderia retornar a própria publicação como resultado. Assim, destaquei que a inclusão das expressões “é verdade” ou “é falso” também se tratava de um importante recurso para delinear os resultados. Após essas dicas, com exceção de um grupo, todos encontraram notícias que refutassem a publicação enganosa ou a esclarecesse de forma completa. Para auxiliar o grupo pendente, sugeri pesquisas específicas de maneira que seus integrantes obtiveram sucesso.

Quando todos os grupos já estavam com as notícias *online* abertas nos navegadores dos celulares, chamei atenção para os elementos que demonstravam certificar os seguintes fatores: se se tratava de um portal de notícias com credibilidade consagrada, se estavam de fato no endereço deste portal ou se poderia ser uma falsificação, se o conteúdo encontrado era o mesmo explorado pela publicação ou apenas semelhante e se a data de publicação da notícia era importante para o entendimento do conteúdo. Para tanto, realizei essas perguntas a cada grupo, de forma que eles respondessem diante de toda a turma e pudéssemos discutir esses fatores em sala.

Para responder explorar essas perguntas de maneira produtiva, após a resposta de cada pergunta para cada grupo, abri espaço para considerações da turma. Por exemplo, após um grupo indicar que encontrou uma notícia no *GI*, convidei a turma para opinar se este se tratava de um portal jornalístico com credibilidade. Para que cada grupo se certificasse de estar num portal legítimo, sugeri que acessam a página inicial da notícia pelo mesmo *link* encontrado, entre outras questões introdutórias. Após essa verificação, os grupos destacaram para os colegas os trechos que dirimiam a desinformação da publicação em questão.

A atividade se mostrou extremamente frutífera dada a participação colaborativa, inventiva e exitosa dos alunos. Em minhas análises, considerei esta etapa extremamente importante para o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à identificação de informações falsas, pois fornece embasamento sólido para que os alunos exercitem a leitura crítica desse tipo de publicação. De forma pontual, tratou-se de um momento fundamental para o trabalho laboral a respeito da consolidação do hábito a que se destina esta pesquisa, isto é, a busca das notícias *online* como passo essencial para promovê-las como uma referência de ferramenta informativa.

6.5 Quinta etapa: “Detetives da informação”

Esta etapa visa à integração dos aprendizados e experiências introduzidos nas etapas anteriores à ampliação da autonomia nessas competências por meio de tarefas geridas e protagonizadas pelos discentes. Nesse sentido, estimula o exercício do alunado na análise crítica do vasto acervo de informações que encontram em suas próprias redes sociais, em seus usos cotidianos e sem a minha mediação presente.

Para a realização das tarefas, os alunos se reuniram nos grupos já formados nas demais etapas e, durante uma semana, foram instruídos a examinar, com um olhar mais

atento e cauteloso, as publicações com as quais tivessem contato durante o uso recreativo das plataformas de mídia social. Caso identificassem algum conteúdo capaz de levantar suspeitas quanto à sua integridade, precisão, manipulação, entre qualquer outro aspecto, deveriam investigar sua procedência. A eventual desconfiança em relação a essas postagens deveria partir dos conhecimentos adquiridos nas etapas desenvolvidas até então.

A investigação, por sua vez, deveria ser realizada por meio de utilizar ferramentas de checagem ou portais de notícias *online*, de modo que realizassem, com independência, sem monitoramento e dentro da realidade interacional deles, a mesma tarefa desenvolvida na etapa quatro. Para aumentar o nível de mobilização deles quanto a esse monitoramento, todos os grupos deveriam, em dia estipulado, realizar uma breve apresentação com cartazes, na qual constaria a publicação suspeita, os motivos que os fizeram desconfiar do conteúdo e quais características comumente observadas em desinformações na *internet* foram observadas.

Embora a ideia inicial tenha sido ofertar o máximo de autonomia aos grupos, durante o período em que estavam encarregados desse monitoramento processo, minha mediação foi fundamental para a adequação da atividade, principalmente porque a maioria dos grupos apresentaram dificuldades para identificar desinformações a partir de suas próprias redes sociais. Isso pode ser atribuído à dificuldade de um olhar atento num ambiente de irreverência, integração e entretenimento. Logo, à exceção de um, os grupos realizaram o caminho contrário: buscaram exemplos de conteúdos de desinformação recentemente veiculados e já refutados por ferramentas de checagem.

Apesar de não realizarem a tarefa de acordo com o planejamento inicial, isto é, assumindo o caráter investigativo acerca das informações que se proliferam nas suas redes sociais, não considero que o desempenho tenha sido ruim ou improdutivo. Mesmo que de outra maneira, os discentes tiveram a iniciativa de acessar as ferramentas de checagem por conta própria e, nesses ambientes, recolherem os exemplos de desinformação que acharam interessantes e reconhecer as características geralmente associadas a esses conteúdos. A tarefa se efetivou com admirável mobilização dos alunos, de forma que os grupos espontaneamente conversavam sobre o exemplo escolhido e discutiam as características de publicação enganosa.

Faz-se necessário registrar que, na realização desta etapa, muitos alunos não estavam acompanhando a unidade didática por completo, pois estavam faltando com regularidade. Por esse motivo, ocorreram cinco apresentações, embora tenham sido

projetadas seis. Desses grupos, um apresentou informações falsas a partir de uma curadoria em suas respectivas redes sociais e quatro grupos acessaram ferramentas de checagem para isso. Em relação aos que apresentaram desinformações a partir da busca em ferramentas de checagem, as seguintes foram coletadas:

Grupo 1 – Suposto vídeo em que Silvio Santos indica um remédio não aprovado pela Anvisa como aquele capaz de curar doenças como artrose;¹⁹

Grupo 2 – Suposto vídeo em que a apresentadora Ana Maria Braga indica o nome de um produto que funciona como fórmula da juventude;²⁰

Grupo 3 – Suposto vídeo em que venezuelanos invadem a fronteira com o Brasil;²¹

Grupo 4 – Mensagem em que se recomenda beber água recém-fervida com alho como cura para o coronavírus.²²

Na análise dos dados, verifica-se que os grupos tiveram como preferência a ferramenta de checagem denominada *Fato ou fake*. A isso, atribui-se a ideia de que a expressão “*fake*”, como já observado, possui uma capacidade consagrada de comunicar o fenômeno da desinformação. Também é interessante perceber a predominância de escolha por conteúdos falsos que circularam através de vídeos, o que reitera as observações realizadas sobre maior potencial desse tipo desse formato no falseamento de informações, como também a preferência dos alunos por plataformas dessa natureza.

Em todos os casos, os grupos se valeram dos exemplos por eles selecionados, salientaram e apresentaram muito bem as características que geralmente se encontram em conteúdos enganosos. Todos souberam destacar as chamadas apelativas, a ausência de fonte confiável sobre o conteúdo, os desvios gramaticais e ausência de pesquisas ou profissionais da área comprovando determinadas afirmações

O quinto grupo, que realizou a atividade nos moldes da proposta inicial e identificou uma desinformação no uso habitual da rede social *TikTok*, expôs uma publicação que tratava de um vídeo criado através de inteligência artificial, no qual se sugere a existência de sereias. Para comprovar esse conteúdo como uma informação falsa, seus integrantes, além de aludirem à lógica científica, destacaram a chamada apelativa da

¹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2023/10/30/e-fake-que-silvio-santos-receitou-remedio-para-artrose-golpista-imita-voz-do-apresentador.ghtml>

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2023/11/02/e-fake-que-ana-maria-braga-recomendou-formula-da-juventude.ghtml>

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/video-mostra-multidao-de-venezuelanos-invadindo-fronteira-com-o-brasil-fake.ghtml>

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/03/16/e-fake-que-tigela-de-agua-com-alho-recem-fervida-cura-o-coronavirus.ghtml>

legenda, bem como a ausência de fontes autênticas e confiáveis para respaldar o fato relatado. Em se tratando da ferramenta de checagem utilizada para comprovar a desinformação da publicação, o grupo apontou o *site Boatos.org*.²³

Sobre a designação à racionalidade científica, chamei a atenção, durante a apresentação, para o fato de que quanto mais conhecimento nós temos, menos estamos sujeitos a essas desinformações. Além disso, pontuei entre os alunos que muitos desses conteúdos buscam contrapor coisas que já sabemos, vivemos, estudamos, lemos. Por isso, além de toda gama de recursos que temos a nosso favor, devemos confiar em tudo aquilo que aprendemos na escola como recursos de averiguação de informações.

Antes do encerramento desta etapa, é válido destacar que um dos grupos, por verificar, durante os debates da segunda etapa sobre mentiras ditas “tradicionais” e mentiras que circulam na *internet*, que alguns alunos da turma não conheciam o emblemático caso da falsa “grávida de Taubaté”, preparou uma breve encenação sobre o caso que se tornou uma piada nacional. Nessa releitura, seus integrantes contaram como o assunto surgiu, como a mentira foi descoberta e, sobretudo, a importância de se comprovar as informações antes de publicá-las e, no exemplo utilizado, antes de anunciá-las ao público.

Essa surpresa, embora se afaste um pouco da abordagem do formato de desinformação sobre o qual se dá a etapa, foi enriquecedora para traçar algumas considerações importantes sobre como o jornalismo profissional pode errar, mas, quando erra, tem obrigação de se retratar e esclarecer esse erro. Também serviu para divertir a atividade e criar um grande paradigma sobre o tema.

A etapa cinco sofreu as adaptações substanciais mencionadas, mas revelou um nível de aprimoramento bastante satisfatória em relação à autonomia dos alunos, que se tratava de um objetivo geral. Ao acessarem as ferramentas de checagem para encontrarem exemplos de publicações enganosas, demonstraram a desejável independência no trânsito do ambiente digital e provaram que a relação com esses mecanismos não se restringiu à mera obrigação escolar.

6.6 Sexta etapa: “Cartilha de detetives digitais”

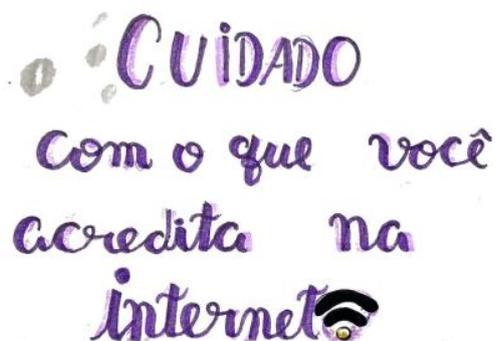
²³ Disponível em: <https://www.boatos.org/mundo/menina-sereia-e-encontrada-em-praia-da-africa.html>

A última etapa desta unidade didática destina-se à transposição de toda experiência da turma nas etapas anteriores para a construção colaborativa de uma cartilha, voltada ao público em geral, com dicas e orientações para facilitar a identificação de informações falsas na *internet*. Os alunos novamente foram incentivados a contribuir ativamente na elaboração da atividade, lembrando, refletindo e utilizando as aprendizagens exercitadas ao longo da unidade didática.

No dia combinado para a confecção da cartilha, no entanto, a mobilização foi muito fragilizada por conta do período letivo. Era final de ano, com grande proximidade das provas finais (apenas para aqueles que ficaram em recuperação), quando é natural que haja um esvaziamento das salas e se aumente o número de faltas. Assim, com um razoável número de alunos, a elaboração desta etapa não foi tão produtiva quanto o esperado e a cartilha ficou limitada aos primeiros rascunhos.

Com os alunos que estavam presentes no dia, selecionamos dicas que melhor sintetizavam um uso consciente e seguro das redes, a cartilha “Cuidado com o que você acredita na *internet*” foi criada. O uso do nome mais abrangente foi uma decisão dos alunos, que consideraram que, embora a desinformação seja frequente nas redes sociais, ela não se restringe a essas plataformas. A seguir, é possível visualizar capa:

Figura 14 – Capa da cartilha elaborada pela turma.

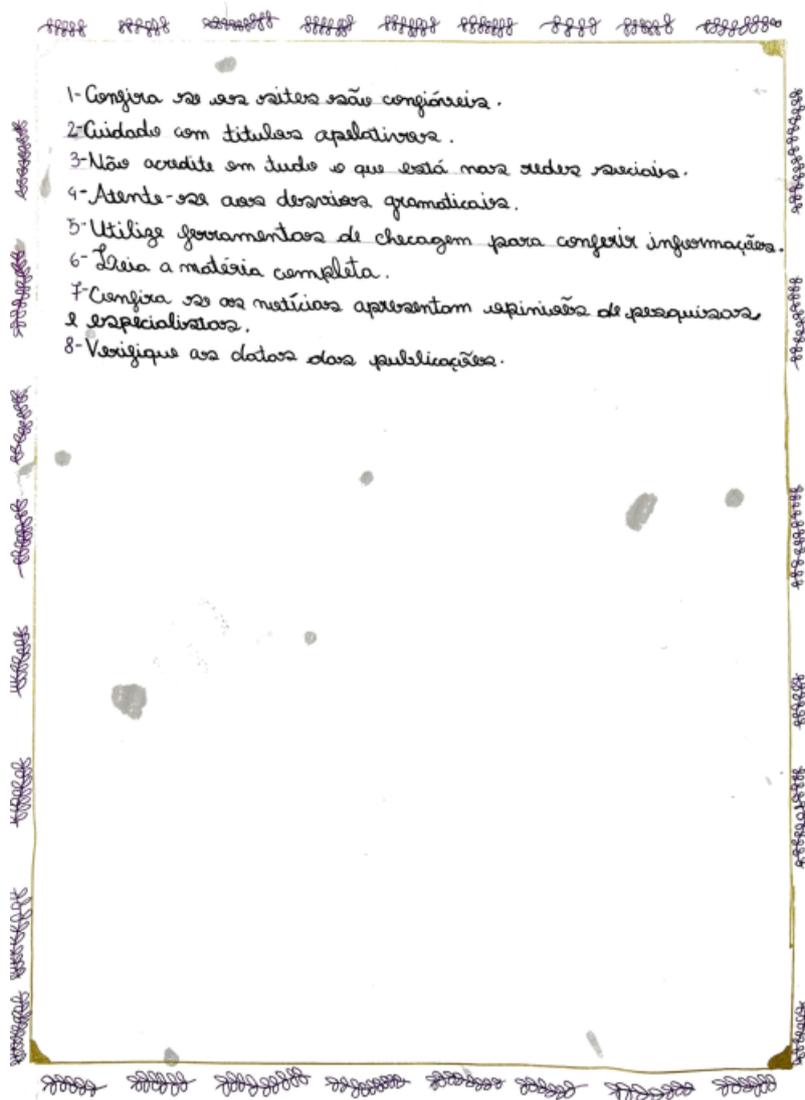


CUIDADO
Com o que você
acredita na
internet 📶

Fonte: Arquivo do autor, digitalização da atividade feita pelos alunos, 2024.

A etapa se efetivou em uma aula para a coleta de sugestões e para o planejamento e outra aula para a confecção da cartilha. Durante o planejamento, foi interessante perceber que eles elencaram as orientações que ouviram constantemente nas etapas anteriores, como pode se observar no esboço com as oito dicas iniciais:

Figura 15 – Sugestões desenvolvidas pela turma durante a atividade.



Fonte: Arquivo do autor, digitalização da atividade feita pelos alunos, 2024.

Dessa forma, foi interessante perceber a assimilação do aprendizado se confirmando. Isso gerou a percepção de que as etapas anteriores tiveram o potencial de contemplar e cativar toda a turma, de modo que um aluno deu a seguinte ideia: “Professora, poderíamos passar nas turmas para falar um pouco sobre o nosso trabalho e explicar por que devemos tomar cuidado nas redes sociais”. No entanto, apesar desse resultado, acredito que a aplicação da unidade didático próximo ao final do ano não foi uma boa escolha, de maneira que a finalização plena desta etapa esbarrou em adversidades circunstanciais e estruturais.

Além da possibilidade de executar a excelente ideia de um dos alunos, originalmente, a cartilha seria distribuída entre os colegas de outras turmas do colégio.

Contudo, devido à chegada do final do ano e à escassez de folhas disponíveis na escola, mesmo que tivéssemos terminado a cartilha, não poderíamos concretizar esse desejo.

De toda maneira, os presentes, além de demonstrarem todas as competências esperadas, expressaram orgulho pela realização de uma utilidade geral construída de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as redes sociais como ferramentas informacionais, Santaella (2021, p. 70) assenta que “se antes era costume afirmar que a mentira tem pernas curtas, hoje podemos adiantar que a mentira adquiriu uma cauda muito longa”. Por meio dessa

metáfora, a autora evidencia a capacidade que as informações, mesmo não sendo verdadeiras, têm de se espalhar e circular entre os usuários com amplitude. Em outros termos, nota-se que, no passado, a propagação de informações falsas era limitada a círculos locais de interação e, dentro deles, facilmente desmentida ou ignorada. Em contrapartida, vê-se que atualmente essas desinformações, ou “mentiras”, podem espalhar-se rapidamente pela *internet*, alcançar um elevado número de usuários que em torno delas se reúnem e assim serem conservadas no imaginário popular como conteúdos fidedignos durante muito tempo.

Ao analisar esse lesivo fenômeno que se impõe à sociedade contemporânea digitalizada, foi preciso buscar uma base teórica para compreender melhor o problema identificado e fundamentá-lo cientificamente. Essa pesquisa foi elementar não somente para produzir um debate necessário sobre todas as nuances que perpassam a problemática, mas também para encontrar, na prática escolar, uma proposta interventiva eficaz destinada aos alunos do ensino fundamental. Essa busca culminou na integração entre os resultados da fundamentação teórica e a aplicação da unidade didática, que tinham o propósito de responder às perguntas que originam a discussão proposta ao longo desta dissertação e se desdobram em seu desenvolvimento: De que maneira as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir no combate à desinformação propagada por meios dos canais de comunicação digital? Quais são os desafios do professor de Língua Portuguesa diante das transformações interativas impostas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade?

Com base nos resultados apresentados nesta dissertação, pode-se dizer que a integração entre o levantamento de uma base teórica e a concretização da proposta de intervenção garantiram uma satisfatória realização da unidade didática. As atividades exercitaram na prática a problemática que envolve as redes sociais exclusivamente como fontes, como também criaram mecanismos para familiarizar os alunos com a notícia *online*, mostrar a sua importância na averiguação de informações e introduzir maneiras para acessá-las na *internet*. No entanto, analisando os resultados das últimas etapas, foi possível perceber que as agências de ferramentas de checagem destacaram-se muito mais na averiguação de informações do que a própria notícia, em contraposição à constante ênfase deste trabalho no gênero notícias. Essa constatação verificou-se, sobretudo, na etapa 5, cuja aplicação demonstrou que os alunos não conseguiram cumprir a atividade conforme o combinado e recorrem a essas ferramentas.

Ainda em relação aos resultados, cabe destacar que uma das grandes preocupações desta pesquisa envolveu a participação ativa dos alunos ao longo das etapas. Por isso, a unidade didática foi construída com o foco no engajamento dos membros da turma, de forma que eles pudessem protagonizar os momentos de descoberta e discussão. Esse inicial receio foi gradualmente se dissipando, à medida que foi possível observar os discentes participando ativamente das etapas com opiniões e perguntas. Apesar disso, é válido mencionar que, embora muitas situações tenham garantido um resultado próspero na realização das tarefas, alguns obstáculos influenciaram negativamente o resultado da aplicação das atividades.

A quantidade relativamente elevada de faltas, por exemplo, apresentou-se como um fator negativo. Nesse sentido, alguns alunos não participaram de todas as etapas e, nos dias que apareciam, sentiam-se um pouco perdidos em relação às atividades e aprendizagens anteriores. Outra questão importante centrou-se na impossibilidade de usar a sala de informática, visto que alguns computadores não estavam em pleno funcionamento. Além disso, há de mencionarem-se os desafios de organização e concentração que envolvem trabalhar com turmas de alunos mais jovens, como se observa entre os alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Com o amparo de Pereira (2021), sobre a inegável presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, compreendeu-se que as transformações decorrentes dessa evolução não podem mais ser ignoradas no contexto escolar. Por isso, ciente de que crianças e adolescentes também estão imersos nas práticas digitais, esta pesquisa buscou desenvolver habilidades que fomentassem um olhar crítico frente a essas desinformações, em correspondência a atitudes, opiniões e discursos que visem à ética ao bem-estar geral. Para alcançar essa finalidade, foi preciso desenvolver momentos para conversas, debates, apresentações e aulas expositivas que abarcassem algumas das questões que envolvem a comunicação digital, promovendo, assim, a cultura de checagem e a análise crítica.

Incontestavelmente, a integração da pesquisa científica, da aplicação das atividades e da análise dos resultados extraídos elevaram os conhecimentos da professora-pesquisadora sobre as maneiras como a quantidade de informações falsas podem ser trabalhadas em sala de aula. Assim, no desenvolvimento deste trabalho, percebeu-se que a contínua evolução das tecnologias digitais – e o conseqüente desenvolvimento das mídias digitais de interação – apontam para a necessidade de que os estudantes estejam preparados para lidar com as mudanças que ocorrerão à medida que o futuro de digitalização plena e irrestrita se imponha aos sujeitos que o viverem. Trata-se,

portanto, de um movimento que demanda atividades constantes de adaptação às transformações na vida digital dos sujeitos.

Por fim, os caminhos foram trilhados com base na promoção de um ensino que incorpore a realidade tecnológica experienciada pela sociedade, enquanto também seja capaz de preparar os mais jovens para os efeitos que essas inovações propiciem em nosso cotidiano. Diante disso, objetivou-se que os alunos, ao longo de suas vidas, desfrutem de habilidades leitoras e críticas a fim de exercitarem a própria autonomia, desdobrada na plena cidadania nos ambientes digitais.

Nessa perspectiva, ainda que as redes sociais mais populares da atualidade sejam substituídas por outras no decorrer do tempo, acredita-se que os conhecimentos apreendidos através de uma educação reflexiva voltada para o mundo digital propiciam uma base sólida de aprendizado, inclusive para a exploração das transformações interacionais que ainda ocorrerão. Isso não significa, no entanto, que esta pesquisa suprirá todas as adversidades relacionadas à propagação de informações falsas, que perpassam diferentes desafios e estratégias de combate, mas que poderá se somar como uma efetiva experiência aos estudantes e aos professores que pretendam aperfeiçoar as práticas e conhecimentos em relação a esse tema.

Ao direcionar articulações teóricas e os indicadores extraídos para pesquisas futuras, é possível vislumbrar a possibilidade de estudos que se apoiem no fluxo de informações transmitidos pelos mecanismos de interação presentes nas redes sociais trabalhadas na proposta de intervenção. Nesses espaços, percebe-se que os comentários e as ferramentas de compartilhamento dessas informações apresentam um grau de informatividade poderoso, pois manifestam a possibilidade de inserção de novos dados e opiniões. Assim, é notória a construção de outros desdobramentos dialógicos sobre os temas em discussão, bem como a possibilidade de refutar ou até mesmo adicionar outras informações sobre o assunto inicialmente proposto em uma publicação.

Outro fenômeno que me chamou atenção consiste na classificação dessas publicações como gêneros discursivos que se materializam nas redes sociais, isto é, manifestam-se em suportes digitais. Para tanto, a teoria bakhtiana sobre linguagem seria fundamental para debater a teorização dos gêneros discursivos no contexto contemporâneo, que indiscutivelmente são atravessados pelo caráter multimodal dos enunciados. Sobre esses novos gêneros, seria interessante destacar a natureza híbrida deles, no sentido de que a discursividade não é marcada por um processo exclusivamente

linear e por uma estrutura composicional que não se restringe à presença da linguagem verbal.

REFERÊNCIAS

AGRELA, Lucas. **Facebook expande reações às alternativas ao curtir**. Exame. 24 fev. 2016. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/facebook-expande-reacoes-as-alternativas-ao-curtir/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

AVAAZ. **Brasil Infodemia Coronavírus**. AVAAZ, 2024. Disponível em: https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_infodemia_coronavirus/. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos PCNs**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, Mariana (Org). **Pós-verdade e fake news**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Brasil, G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BOATOS.ORG. **Menina-sereia é encontrada em praia da África #boato**. Boatos.org, 11 set. 2017. Disponível em: <https://www.boatos.org/mundo/menina-sereia-e-encontrada-em-praia-da-africa.html>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BORGES, P. M.; CARDOSO, T. **Mind, beliefs and internet social media: a Peircean perspective**. Trans/form/ação: Revista de Filosofia da Unesp, Marília, v. 47, n. 2, e02400134, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/14449>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BUCCI, Eugênio. *News não são fake – e fake news não são news*. BARBOSA, Mariana (Org). **Pós-verdade e fake news**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BUCCI, Eugênio. Entrevista com Rodrigo Lopes sobre desinformação. **Zero Hora**, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/tecnologia/noticia/2023/06/eugenio-bucci-estamos-submersos-em-um-mar-que-fabrica-desinformacao-e-ignorancia-clivtfybv004n01514tqwq53b.html>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BUCCI, Eugênio. Somente o jornalismo profissional pode combater as fake news. **Jornal da USP**, 17 jul. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/somente-o-jornalismo-profissional-pode-combater-as-fake-news/> . Acesso em: 04 jul. 2024.

BUCKINGHAM, David. (2010). **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. *Educação & Realidade*, 35(3). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 13 maio 2024.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão**: do estado-nação à era das TIC. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Orlando Silva espera que grupo de trabalho do projeto sobre redes sociais aproveite debate anterior**. Câmara dos Deputados, 09 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1076319-ORLANDO-SILVA-ESPERA-QUE-GRUPO-DE-TRABALHO-DO-PROJETO-SOBRE-REDES-SOCIAIS-APROVEITE-DEBATE-ANTERIOR>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CASTELLS, Manoel. **A Galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CLARO, M; CASTRO-GRAU, C. (2023). **O papel das tecnologias digitais na aprendizagem do século XXI**. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981_por/PDF/386981por.pdf.multi.
Acesso em: 5 jul. 2024

CLARK, O. A. C.; CASTRO, A. A. **A pesquisa**. *Pesq Odontol Bras*, São. Paulo, v. 17, Suplemento 1, p. 67-69, mai. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/Y7Zwy8rNNVf6TS6Sv78v6SN/>. Acesso em: 09 agosto. 2024.

CETIC.br. **Indicadores - Kids Online**. CETIC.br, 2024. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CORREIA, J. C., & AMARAL, I. (Orgs.). **De que falamos quando dizemos jornalismo? Temas emergentes de pesquisa**. Covilhã: LabCo, 2021.

COSCARELLI, C. V.(Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A.E. (Org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Autêntica, 2021

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A.E. (Org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Autêntica, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Leituras sobre a leitura**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

DW BRASIL. **Facebook removeu 1 bilhão de contas falsas antes de eleições**. *Deutsche Welle*, 13 set. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/facebook-removeu-1-bilh%C3%A3o-de-contas-falsas-antes-de-elei%C3%A7%C3%B5es/a-45480393>. Acesso em 03 jul. 2024.

FORBES. **Fotos de crianças geradas por IA atraem predadores nas redes sociais**. *Forbes Brasil*, 10 maio 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2024/05/fotos-de-criancas-geradas-por-ia-atraem-predadores-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **É fake que Silvio Santos receitou remédio para artrose; golpista imita voz do apresentador.** Fato ou *Fake*, 30 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2023/10/30/e-fake-que-silvio-santos-receitou-remedio-para-artrose-golpista-imita-voz-do-apresentador.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

G1. **É fake que Ana Maria Braga recomendou fórmula da juventude.** *Fato ou Fake*, 2 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2023/11/02/e-fake-que-ana-maria-braga-recomendou-formula-da-juventude.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

G1. **Vídeo mostra multidão de venezuelanos invadindo fronteira com o Brasil?** *Fake*. Fato ou *Fake*, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/video-mostra-multidao-de-venezuelanos-invadindo-fronteira-com-o-brasil-fake.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

G1. **É fake que tigela de água com alho recém-fervida cura o coronavírus.** Fato ou *Fake*, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/03/16/e-fake-que-tigela-de-agua-com-alho-recem-fervida-cura-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GENESINI, Silvio. **A pós-verdade é uma notícia falsa.** Revista USP, São Paulo, n. 116, p. 45-58, jan./fev./mar. 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146577/140223> >. Acesso em: 06 jul. 2024.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos:** Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

IRETON, Cheryl; POSETTI, Julie (Eds.). **Jornalismo, fake news & desinformação:** Manual para educação e treinamento em jornalismo. UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.locale=en>. Acesso em: 05/07/2024.

HAJE, Lara. Orlando Silva espera que grupo de trabalho do projeto sobre redes sociais aproveite debate anterior. **Agência Câmara de Notícias**, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1076319-ORLANDO-SILVA-ESPERA-QUE-GRUPO-DE-TRABALHO-DO-PROJETO-SOBRE-REDES-SOCIAIS-APROVEITE-DEBATE-ANTERIOR> . Acesso em: 06 jul. 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – Farinhas do mesmo saco? In: MACIEL; ROCHA (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Ed. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.69-90

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1. ed. 2. Reimpressão. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LEMOS, André; SENA, Catarina de. **Mais livre para publicar: efemeridade da imagem nos modos “galeria” e “stories” no Instagram**. Revista mídia e cotidiano. Niterói, v.12, n. 2, p. 6-26, agosto. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/10035/8493>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Elias. **Sistemas de Circulação no Ciberjornalismo**. ECO-PÓS. v.11, n. 2, p. 21-37, 2008. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/983. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MESSIAS, Rozana. **Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: SEESP, 2012.

MOLINA, Maria D. *et al.* “Fake news” is not simply false information: a concept explication and taxonomy of online content. **American behavioral scientist**, v. 65, n. 2, p. 180–212, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002764219878224>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al. (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. p. 216-229

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. 2ª ed. p. 31-50.

MOURA, A.A.V; MARTINS, L. R. A mediação da LEITURA: do projeto à sala de aula. BORTONI-RICARDO, S. M (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MUTEPFA, Magen Mhaka; TAPER, Roy. Traditional survey and questionnaire platforms. Handbook of research methods in health social sciences. p. 541-558, 2019.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PEREIRA, J.T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A.E. (Org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Autêntica, 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RECUERO, Raquel. **Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook**. Verso e Reverso, [s.l.], v. 28, n. 68, p. 114-124, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06/4187> Acesso em: 09 jul. 2024.

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

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise das redes sociais online**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RIBEIRO, J. O. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A.E. (Org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Autêntica, 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 9, p. e02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed., 5ª reimpressão São Paulo: Parábola, 2022.

SAAD, Elizabeth. Credibilidade, desinformação e isenção: como a Internet mudou o jornalismo? **Jornal da USP**, 21 out. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/jornalismo-digital-traz-reflexoes-sobre-credibilidade-desinformacao-e-isencao-na-comunicacao/> . Acesso em: 05 jul. 2024.

SANTOS, Leonor Werneck. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 64-83.

SANTAELLA, Lucia. **De onde vem o poder da mentira?**. 1 ed. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2021.

SCHLEGEL, R; FREITAS, A. (2021). **Fake news e suas abordagens no Brasil: Balanço de uma agenda de pesquisa em formação**. *Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia*, 23(3), 204-228. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/conflu.v23i3.44497>. Acesso em: 28 jun. 2024

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Maíra de Cássia Evangelista de. **A dinâmica da notícia nas redes sociais na internet: a forma de apresentação das postagens no Twitter e no Facebook**. In: *Revista Contemporânea*, v. 12, n. 2, p. 428-447, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2015.172.07>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem em contextos**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014, p. 64-77.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hiladorf. **Educação linguística crítica: discussões sobre letramentos, criatividade e afeto em tempos de barbárie**. *Revista Delta*, 40-1, 2024.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2024

VERMELHO; S.C, VELHO; A.P.M; BERTONCELLO, V. **Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores**. Educação e pesquisa, [s.l.], v. 41, n. 4, p. 863-88, 2015. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cXRvMhCswX4jQNYp5grBShn/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VIDOTTI DE REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 8 jan. 2024.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. Reflexão sobre a “desordem da informação”: formatos da informação incorreta, desinformação e má-informação. In: IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie (Eds.). **Jornalismo, fake news & desinformação: Manual para educação e treinamento em jornalismo**. UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.locale=en>. Acesso em: 05 jun. 2024.

WERNECK, Rafaela Gomes. **“E agora, para quem escrever?”: a retextualização como recurso para o ensino de produção textual no contexto pandêmico**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópico Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.91.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 13 abr. 2024.

X COMMUNITY NOTES. **Introduction to Community Notes**. *X Community Notes*, [s.d.]. Disponível em: <https://communitynotes.x.com/guide/pt/about/introduction>. Acesso em: 01 ago. 2024.

APÊNDICE A – Questionário inicial

CRIANDO UM PERFIL...

1) Qual é a sua idade? _____

2) Você possui aparelhos eletrônicos com acesso à *Internet* em casa?

() Sim.

() Não.

3) Se a resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique o(s) tipo(s) de aparelho(s) eletrônico(s) com acesso à *Internet* você possui em casa:

4) Você possui aparelho celular próprio para acessar à *Internet*?

() Sim.

() Não.

Outros: _____

5) Caso não possua celular próprio, você utiliza o aparelho de outras pessoas para acessar à *Internet*?

() Sim, de amigos

() Sim, de familiares (primos, irmão, pais, avós etc.).

() Não utilizo aparelhos de outras pessoas.

6) No seu dia a dia, você utiliza redes sociais com frequência?

() Sim, com bastante frequência.

() Sim, mas não por muito tempo.

() Não utilizo as redes sociais com frequência.

() Não sei informar sobre a frequência.

7) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique quais redes sociais você MAIS utiliza no seu dia a dia.

() *Facebook*.

() *Instagram*.

() *Twitter*.

() *TikTok*.

() *Youtube*.

Outras: _____

8) Você costuma buscar informações sobre temas do dia a dia?

() Sim.

() Não.

() Às vezes.

9) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique como você costuma se informar sobre temas do dia a dia:

() Portal de notícias (G1, R7, UOL...).

Redes sociais.

Televisão.

Outras formas: _____

10) Nas redes sociais, você percebe que as informações e/ou notícias chegam até você mesmo que não as procure?

Sim.

Não.

Às vezes.

11) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, indique quais redes sociais costumam trazer informações e/ou notícias mesmo que você não as procure.

Facebook.

Instagram.

Twitter.

TikTok.

Youtube.

Outras: _____

12) Você já identificou alguma *fake news* enquanto utilizava as redes sociais?

Sim.

Não.

13) Você já acreditou em alguma *fake news* que encontrou nas redes sociais?

Sim.

Não.

14) Você costuma verificar se a fonte das informações que circulam nas redes sociais é verdadeira?

Sim.

Não.

15) Você já utilizou alguma ferramenta para detectar *fake news*?

Sim

Não

APÊNDICE B – Atividades do grupo A

ATIVIDADE 1

Leia atentamente a transcrição da publicação veiculada no *Youtube* e responda às perguntas a seguir:



RATANABA : Capital do Mundo - Amazônia brasileira,

Reprodução: *Youtube*

“Olá, pessoal. Tudo bem? Antes que mais nada, dê o seu like, compartilhe esse vídeo e se inscreva no canal, que hoje nós vamos saber o que é “Ratanabá”. Você conhece? Já ouviu falar?

A junção das duas palavras significa “do império para o mundo” ou “dos reinos para o mundo”, ou “capital do mundo”. Será que já fomos a capital do mundo? E a resposta é: sim. Chama-se Ratanabá, que se encontra subterrada na Amazônia brasileira, com algumas ramificações por toda a América do Sul.

A descoberta foi revelada recentemente pelo presidente da associação Dakila Pesquisa, Urandir Fernandes de Oliveira. Segundo o pesquisador, Ratanabá foi a capital do mundo há mais de quatrocentos e cinquenta milhões de anos.

E o que tem nessa cidade? Quais os segredos que rondam nela? Se bem que agora a gente já começa a saber o porquê que todos querem a Amazônia. Trata-se de um verdadeiro império, que foi submerso por lama e tomado pela floresta. Foi fundada pelos Muril, a primeira civilização da terra, que possui prédios escalonados, monumentais, bem preservados - alguns em formatos de pirâmides -, além de galerias subterrâneas ligadas a outros países.

Durante as pesquisas de campo, vários artefatos foram encontrados em galerias subterrâneas. E, para unir os continentes, os Muril construíram o caminho do Peabiru, uma malha de área formada por galerias que interligavam Ratanabá a todos os continentes. Peabiru também podia ser avistado de cima, mas a sua principal função era o deslocamento a pé de trabalhadores.

E, após um grande cataclisma por que a terra passou, houve a elevação da placa tectônica de todo o continente, o que ocasionou o alagamento de Ratanabá, perdendo 30% da sua

planicidade. E, em função disso, todos os rios da região, que originalmente iam para o norte, mudaram o seu curso para o sul. Após alagamentos e soterramentos, a região se tornou uma imensa floresta, a maior do mundo.

Poucos remanescentes dos Muril e dos seus trabalhadores sobreviveram a essa catástrofe e ficaram ilhados em pequenas tribos. E, hoje, toda tecnologia, incluindo muitos artefatos, está oculta e soterrada dentro da floresta da Amazônia. Lá se encontram muitas tecnologias e a maior biblioteca mundial que o ser humano já viu. Sem falar de todas as riquezas que têm nesse lugar, que não é mais perdido, porque foi encontrado.

Valeu. Um abraço a todos!”

- 1) O que o leitor compreende após a leitura da publicação?
- 2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

RATANABÁ: ARQUEÓLOGO EXPLICA POR QUE LENDA DE 'CIDADE PERDIDA NA AMAZÔNIA' NÃO FAZ SENTIDO

Nos últimos dias, suposta revelação de civilização antiga de tecnologia avançada virou um dos assuntos mais comentados das redes sociais. Arqueólogo que faz pesquisas na região há três décadas explica principais erros do boato que circula pela internet.



Nos últimos dias, a suposta descoberta de **Ratanabá**, uma civilização secreta no coração da Amazônia, se espalhou com grande velocidade pelas redes sociais.

De acordo com as postagens, que viralizaram no TikTok, no Twitter e no Instagram, a cidade seria "maior que a Grande São Paulo", era "a capital do mundo" e "esconde muita riqueza, como esculturas de ouro e tecnologias avançadas de nossos ancestrais".

Algumas teorias da conspiração foram além e disseram que a descoberta ajudaria a explicar "o verdadeiro interesse de dezenas de homens poderosos na Amazônia" e até o desaparecimento do jornalista inglês Dom Phillips e do indigenista brasileiro Bruno Pereira.

Essas informações, porém, não fazem o menor sentido. "Tudo isso é um delírio", avalia o arqueólogo Eduardo Goés Neves, professor do Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Laboratório de Arqueologia dos Trópicos do Museu de Arqueologia e Etnologia da mesma instituição.

Há mais de 30 anos, o especialista integra uma rede de pesquisadores que trabalham para revelar o passado da Amazônia e dos povos que viveram (e ainda vivem) por lá.

Na avaliação dele, o surgimento de histórias como a de Ratanabá, que não têm fundamento algum nas publicações científicas recentes, presta um "desserviço à arqueologia".

"Há mais de 20 anos, os arqueólogos que atuam na região defendem que existiam cidades na Amazônia, mas isso era visto como coisa de maluco", conta.

"Com o passar do tempo, a perspectiva foi mudando e a comunidade acadêmica começou a aceitar que, sim, existem evidências de sítios de grande dimensão, estradas e aterros construídos há muito tempo", continua o especialista, que reforça que essas descobertas não têm nada a ver com civilizações antigas ou tesouros ocultos.

"Agora, todo o nosso esforço pode quase voltar à estaca zero com a história de Ratanabá e a propagação de informações das maneiras mais estapafúrdias possíveis", completa.

A seguir, confira por que os principais argumentos utilizados para falar sobre a "cidade perdida na Amazônia" não fazem sentido — e o que as evidências científicas revelam sobre a ocupação humana na maior floresta tropical do mundo.

Uma conta que não fecha

O primeiro detalhe que chama a atenção nas postagens sobre Ratanabá são as datas utilizadas. Em alguns textos, está escrito que a civilização teria existido ali há 350, 450 ou até 600 milhões de anos.

"Isso não faz o menor sentido do ponto de vista da história geológica e biológica do nosso planeta", responde Neves.

"Para ter ideia, nem os dinossauros existiam há 350 milhões de anos. Nossos ancestrais mais antigos viveram há mais ou menos 6 milhões de anos. Mas a nossa espécie mesmo, o **Homo sapiens sapiens**, surgiu há 350 mil anos na África", estima.

Ou seja: há um erro de cálculo de, pelo menos, 349.650.000 anos nessa história.

*Este texto foi originalmente publicado em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61803303>

Fonte: (Adaptado). <https://g1.globo.com/meio-ambiente/amazonia/noticia/2022/06/15/ratanaba-arqueologo-explica-porque-lenda-de-cidade-perdida-na-amazonia-nao-faz-sentido.ghtml>

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

- 1) O que o leitor compreende após a leitura da notícia?
- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?
- 3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

APÊNDICE C – Atividades do grupo B

ATIVIDADE 1

Leia atentamente a publicação veiculada no *Instagram*, pelo perfil “Babados” e responda às perguntas a seguir:

Cristiano Ronaldo foi condenado a 99 chicotadas pela justiça do Irã após abraçar a pintora iraniana Fátima Hamami como forma de agradecimento por ter lhe dado um quadro.



babados ..
Áudio original

 **babados** 2 sem
Cristiano Ronaldo é condenado a 99 chicotadas no Irã pelo “crime” de adultério.

O atleta abraçou e beijou a artista Fatemeh Hamami como forma de agradecimento por ter lhe dado um quadro, no entanto o ato é proibido no país.

 reprodução: Internet / redes sociais

#cr7 #cristianoronaldo

Reprodução: *Instagram*

- 1) Após a leitura da publicação, como o leitor explicaria o que aconteceu ao jogador Cristiano Ronaldo?
- 2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

CRISTIANO RONALDO PODE SER CONDENADO A 100 CHIBATADAS NO IRÃ POR ADULTÉRIO

Jogador português, que é comprometido com Georgina Rodriguez, abraçou uma artista iraniana solteira, o que é crime no país. Embaixada iraniana na Espanha nega condenação judicial

Um grupo de legistas iranianos pediu à Justiça do país a condenação de Cristiano Ronaldo a uma pena de 100 chibatadas por adultério. Segundo os jornais 'Rouyhad24' e 'Sharq Emroz', o jogador, que é comprometido com Georgina Rodriguez, cometeu o crime do país ao abraçar iraniana solteira ao presente dela. A Fatemeh Hamami, corpo paralisado, seu pintado por ela atleta em um Teerã, e ele, em a abraçou e posou presenteando-a camisa sua. Em Embaixada do Irã negou que tenha decisão judicial atleta estrangeiro



comprometido Rodriguez, previsto na lei uma artista receber um pintora, que tem 85% do deu um quadro com os pés ao evento em agradecimento, para fotos com uma comunicado, a na Espanha havido qualquer contra qualquer no país.

Segundo a lei iraniana, um homem comprometido não pode sequer tocar uma mulher solteira que não seja da sua família, e a pena por descumprir a regra é de 100 chibatadas. Cristiano Ronaldo esteve no país para a partida entre a sua equipe, o Al-Nassr, contra o Persépolis, do Irã, pela Liga dos Campeões da Ásia - a partida foi vencida pelo time árabe por 2 a 0. A constituição do Irã exige que o castigo seja aplicado caso Cristiano Ronaldo volte ao país, mas existe uma possibilidade de perdão por parte de um juiz, caso o homem condenado se mostre arrependido.

Fonte: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2023/10/13/cristiano-ronaldo-pode-ser-condenado-a-100-chibatadas-no-ira-por-adulterio.ghtml>

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

- 1) Após a leitura da notícia, como o leitor explicaria o que aconteceu ao jogador Cristiano Ronaldo?
- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?
- 3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

APÊNDICE D – Atividades do grupo C

ATIVIDADE 1

Leia atentamente a publicação veiculada no X, pelo perfil “Choquei”, e responda às perguntas a seguir:



*VEJA: Após mordida de um cão da raça pitbull misturada com bulldog, mulher faz cirurgia no nariz e cabelos crescem na região.



Reprodução: *Twitter*

- 1) Após a leitura da publicação, como o leitor explicaria o que aconteceu com a mulher
- 2) Diante de uma publicação capaz de causar alguma suspeita como esta, você procuraria mais detalhes da informação em outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

APÓS MORDIDA DE CÃO, MULHER FAZ CIRURGIA NO NARIZ E CABELOS CRESCEM NA REGIÃO; VEJA

Tecido utilizado no enxerto foi retirado de uma região entre a testa e couro cabeludo; imagens viralizaram



Após mordida, mulher faz cirurgia no nariz e cabelos crescem na região; veja Reprodução/TikTok

Após ser atacada em diversas partes do corpo pela cadela de seu pai, uma pitbull misturada com bulldog, a enfermeira Trinity Rowles, de 20 anos, tem compartilhado sua rotina pós-trauma e de recuperação no [TikTok](#).

Rowles conta que a investida do animal ocorreu de forma inesperada quando, ao fazer uma visita à casa do pai, os dois terem iniciado uma breve e acalorada discussão, o que pode ter desencadeado o ataque. Revelou, ainda, que ao perceber o ataque, seu pai a colocou em posição fetal consigo, mas que a cadela seguiu com as mordidas.

“Ela então agarrou meu braço e começou a brincar de cabo de guerra com ele, como se meu braço fosse um brinquedo, e me arrastou pelo quintal. Então, de repente, a cadela se afastou e sentou-se na escada da varanda”, relembra a jovem ao detalhar para o “New York Post”.

O ataque à jovem resultou em ferimentos na orelha, braço, mão e nariz, sendo este último um caso que tem viralizado e despertado a curiosidade de diversos seguidores na rede social.

Como parte do nariz de Rowles foi arrancado com as mordidas, foi preciso fazer diversas cirurgias de reparação, inclusive com enxerto de pele, e aí está o segredo do ocorrido.

O tecido utilizado no enxerto foi retirado de uma região entre a testa e couro cabeludo. Por essa razão, após alguns dias, a enfermeira passou a notar o crescimento de cabelo no nariz e começou a mostrar a incômoda situação em seus vídeos.

Ainda nas redes sociais, Rowles diz que a recuperação tem sido extremamente difícil, já que agora lida com Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), sono prejudicado por conta memórias do momento e com as consequências físicas do ataque.

A jovem, que agora diz saber do que os cães são capazes, afirma que a experiência de quase morte vivida a fez repensar diversos aspectos de sua existência e ser grata pela vida que tem, de acordo com o veículo.

Fonte: CNN Brasil

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

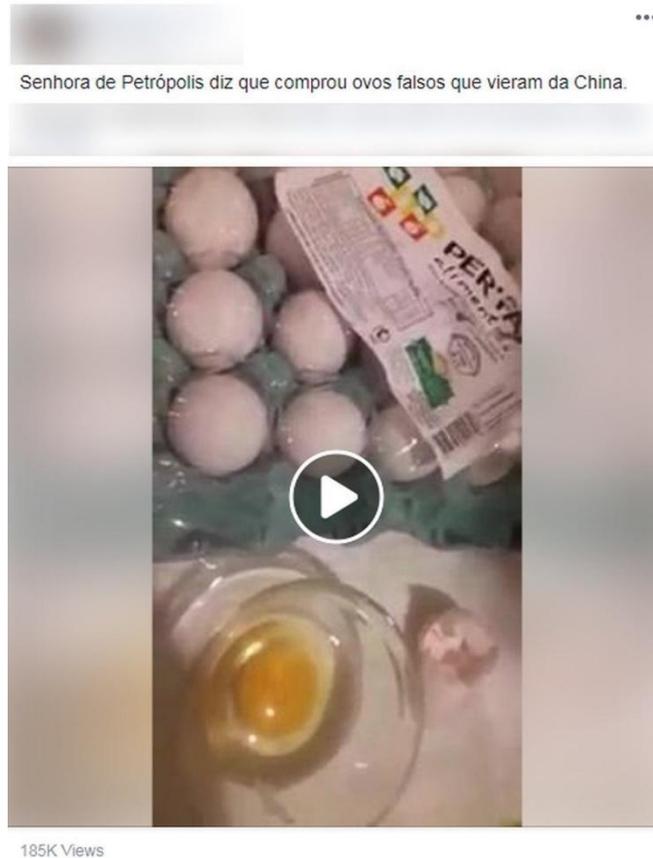
1) Após a leitura da notícia, como o leitor explicaria o que aconteceu com a mulher?

- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?
- 3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

APÊNDICE E – Atividades do grupo D

ATIVIDADE 1

Leia atentamente a transcrição da publicação veiculada no *Facebook* e responda às perguntas a seguir:



“Amigos e amigas, estou aqui. Acabei de comprar uma cartela de ovos aqui no Extra do Quitandinha. Está aqui, tirei um ovo pra fazer o teste porque nem eu mesma estava acreditando. Olha a textura desse ovo, dessa clara. Não tem textura nenhuma. Não tem cheiro, um cheiro muito longe, porque eles usam o aromático, mas muito longe. Entre o ovo, a casca do ovo e a gema e a clara, você pode puxar uma película aqui, ó. Tô mostrando pra vocês puro. Está vendo? Plástico puro. Está vendo? Agora, a casca ela é totalmente diferente do ovo da galinha. Está vendo? Ela nem... Eu só bati com a colher pra abrir e olha só como é o até o barulho, o som, ó.

E não quebra. É plástico puro. Plástico. Nós estamos comendo plástico vindo diretamente não da galinha, mas da China para nós. Então é isso que nós estamos comendo.

Às vezes sentimos sintomas doenças que estão aparecendo aí, a todo momento, e não sabemos nem o que. Então vamos tomar uma providência sobre isso. O ovo tem que vir da galinha, direto do seu produtor e não sendo produzido por mãos humanas.

Isso aí é um absurdo. Isso aí está no Brasil e eu só mostrando pra vocês. Agora espero que vocês compartilhem esse vídeo e façam o teste antes de comer plástico, antes de comer porcaria vindo de fora.”

Reprodução: *Facebook*

- 1) Após a leitura da transcrição da publicação, como o leitor entenderia o que aconteceu?
- 2) Diante de uma publicação que faz uma acusação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

OVOS FILMADOS EM VÍDEO NÃO SÃO DE PLÁSTICO E NÃO FORAM FABRICADOS NA CHINA

Apesar de 'denúncia' de consumidora de Petrópolis (RJ), Brasil não importa ovos da China. Empresa sediada em MG diz que é abastecida por granjas brasileiras



Usuários do WhatsApp e do Facebook se depararam nos últimos dois dias com um vídeo em que uma mulher de Petrópolis (RJ), na serra fluminense, denuncia, indignada, ter comprado uma bandeja de ovos no supermercado e descoberto que são ovos de plástico, fabricados na China e importados e vendidos por uma empresa brasileira. “Estamos comendo plástico, vindo diretamente não da galinha, mas da China para nós. É isso que estamos comendo”, afirma.

A reclamação da consumidora, no entanto, não procede. Os ovos filmados por ela não são chineses e tampouco de plástico.

O mais eloquente indicativo de que ela está errada é a balança comercial brasileira: ovos simplesmente não estão entre os produtos que o Brasil importa da China.

Conforme a imagem abaixo, localizada entre dados do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, a balança comercial brasileira não registou um dólar sequer de importações de “leite e laticínios; ovos de aves; mel natural, etc” chineses entre janeiro e maio de 2018, assim como no mesmo período de 2017.

**Secretaria de
Comércio
Exterior**

**IMPORTAÇÃO BRASILEIRA
CHINA
SEÇÕES E CAPÍTULOS DA NCM**

CAPIMP
MAI - 2018

Descrição	2018 (JAN/MAI)	2017 (JAN/MAI)	Var. rel US\$ % 2018/2017 JAN-MAI
	Valor US\$ FOB	Valor US\$ FOB	
TOTAL GERAL	12.365.476.257	10.129.415.089	22,07
I - ANIMAIS VIVOS E PRODUTOS DO REINO ANIMAL	119.893.031	106.765.888	12,30
01 - ANIMAIS VIVOS	-	-	--
02 - CARNES E MIUDEZAS, COMESTÍVEIS	-	-	--
03 - PEIXES E CRUSTACEOS, MOLUSCOS E OUTS. INVERTEBR. AQUATICOS	71.086.738	78.876.083	-9,88
04 - LEITE E LATICÍNIOS; OVOS DE AVES; MEL NATURAL, ETC.	-	-	--
05 - OUTROS PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL	48.806.293	27.889.805	75,00

A empresa cujo rótulo a consumidora exhibe no vídeo também não é chinesa e não tem qualquer relação comercial com o país do presidente Xi Jinping. A Per'fa Alimentos está sediada em Contagem (MG), na região metropolitana de Belo Horizonte.

Por meio de nota, a empresa classifica o boato como “fraudulento”.

“Todas as granjas que abastecem nosso sistema de distribuição se localizam em território nacional e são acompanhadas e auditadas pelo SIF- Serviço de Inspeção Federal – Ligado ao Ministério da Agricultura e Pecuária”, informa a Per'fa Alimentos.

Ovos químicos chineses

Embora não passe de lenda urbana o vídeo gravado pela consumidora brasileira, é possível, de fato, encontrar ovos de plástico na China.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/me-engana-que-eu-posto/ovos-filmados-em-video-nao-sao-de-plastico-e-nao-foram-fabricados-na-china>

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

- 1) Após a leitura da notícia, como o leitor entenderia o que aconteceu?
- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?
- 3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

APÊNDICE F – Atividades do grupo E

Leia atentamente a transcrição de uma publicação veiculada no *TikTok* e responda às perguntas a seguir:

“Gente, o negócio é o seguinte: eu estava vendo aqui no G1, um portal de notícia, que o Faustão teria pago pra furar a fila do SUS, pra conseguir seu coração... Vai deixar muitos brasileiros frustrados, hein?”



E quem tá atrás da fila? Que, só aqui em São Paulo, tem 400 [pessoas] atrás na fila. Oh, Faustão, ninguém está sendo contra você, mas vamos respeitar aqueles que também estão precisando de um coração. Porque, perante a Deus, você não é melhor do que ninguém, daqueles que estão na fila, daqueles pobres mais necessitados. Que história é essa que você furou a fila, que teria pago pra furar a fila do SUS pra conseguir seu coração? Não sou eu que estou falando isso aí, não. É o portal G1, um portal de notícia.

Por amor de Deus, hein? Infelizmente a gente vive no Brasil. Só porque tem dinheiro? E aqueles necessitados que não têm dinheiro, que tem mais de quatrocentos na fila?

Será que seu coração é maior do que o dos outros? É mais valoroso? Ou você não pensa em outras pessoas que estão passando pelo mesmo problema de saúde que você está? Pelo amor de Deus, Faustão. Vamos rezar e orar pra Deus que você fique bom e consiga seu coração, mas não furar a fila do SUS, passando na frente dos outros, comprando um coração, furando a fila do SUS. Isso é de deixar os brasileiros indignados. Ok?

O que eu desejo pra você é uma boa melhora, mas não faça isso, porque é muito feio. Você não tem um coração maior do que os outros. É tudo de um tamanho só. Perante a Deus, são todos iguais. O que eu desejo pra você é uma boa melhora. Ok?

Dá um like aí, compartilhe e comenta pra obter mais informação a respeito de Faustão, que teria comprado e furado a fila do SUS pra conseguir seu coração.

Lambu Santana, aqui de Petrolina, Pernambuco, de olho na notícia, hein? Estamos juntos.”

Reprodução: *TikTok*

- 1) Após a leitura da transcrição da publicação, como o leitor entenderia o que aconteceu?
- 2) Diante de uma publicação que faz uma acusação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

FAUSTÃO FURUO FILA DO TRANSPLANTE? ENTENDA COMO FUNCIONA A LISTA DE ESPERA

Apresentador passou por transplante de coração apenas 22 dias após ser internado com insuficiência cardíaca



O apresentador Fausto Silva passou por um transplante cardíaco, no último domingo (27), no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo. Ele foi internado no dia 5 de agosto com um quadro grave de insuficiência cardíaca, e precisou do novo órgão para sobreviver.

O Hospital do Coração (Hcor) esclareceu em nota que a gravidade do caso, o tipo sanguíneo e o tamanho corporal do paciente influenciam no tempo de espera pelo órgão.

"Em casos menos graves, a espera por um transplante cardíaco pode ser de 12 a 18 meses, em média. Em casos mais graves, esse período pode diminuir para de dois a três meses", diz trecho do comunicado.

Faustão furou a fila?

No entanto, Faustão foi submetido ao transplante mais rápido do que o previsto inicialmente. O fato chamou a atenção de internautas, que passaram a acusá-lo de furar a fila. O Ministério da Saúde rebateu a acusação em nota, afirmando que "pacientes em estado crítico são atendidos com prioridade, em razão de sua condição clínica".

Em São Paulo, o tempo de espera médio para um transplante de coração do grupo sanguíneo B (tipo de Faustão) é, oficialmente, de 1 a 3 meses em média. O tempo, no entanto, pode ser menor em casos de urgência, como aconteceu com o apresentador. Portanto, vale destacar que ele não furou a fila do transplante.

De acordo com a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, havia 12 pacientes que atendiam aos requisitos para receber o coração. Desses, quatro estavam priorizados, e Faustão ocupava a segunda posição nessa lista. Ainda segundo a pasta, o primeiro paciente teria recusado o órgão.

O que torna alguém prioridade para transplante?

Existem diversos critérios para definir um caso prioritário na fila de transplantes cardíacos do SUS, como a gravidade do caso, tipo sanguíneo, peso, altura, localização e compatibilidade genética, por exemplo.

De acordo com o Pós PhD em neurociências, especialista em genômica e responsável pelo Centro de Pesquisas e Análises Heráclito, Dr. Fabiano de Abreu Agrela, a genética pode ajudar a entender a gravidade do caso.

"Nossa genética diz tudo sobre nós. Por isso, entendê-la pode ajudar a compreender melhor a complexidade de cada caso, predisposição genética a doenças cardíacas e cardiovasculares, além de indicar compatibilidades genéticas com o novo órgão. Isso pode ser usado como critério para definir quadros mais prioritários", explica.

Fonte: https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/faustao-furou-fila-do-transplante-entenda-como-funciona-a-lista-de-espera,32a990e69f62519f768e5e8824a458a9x92wbpya.html?utm_source=clipboard

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

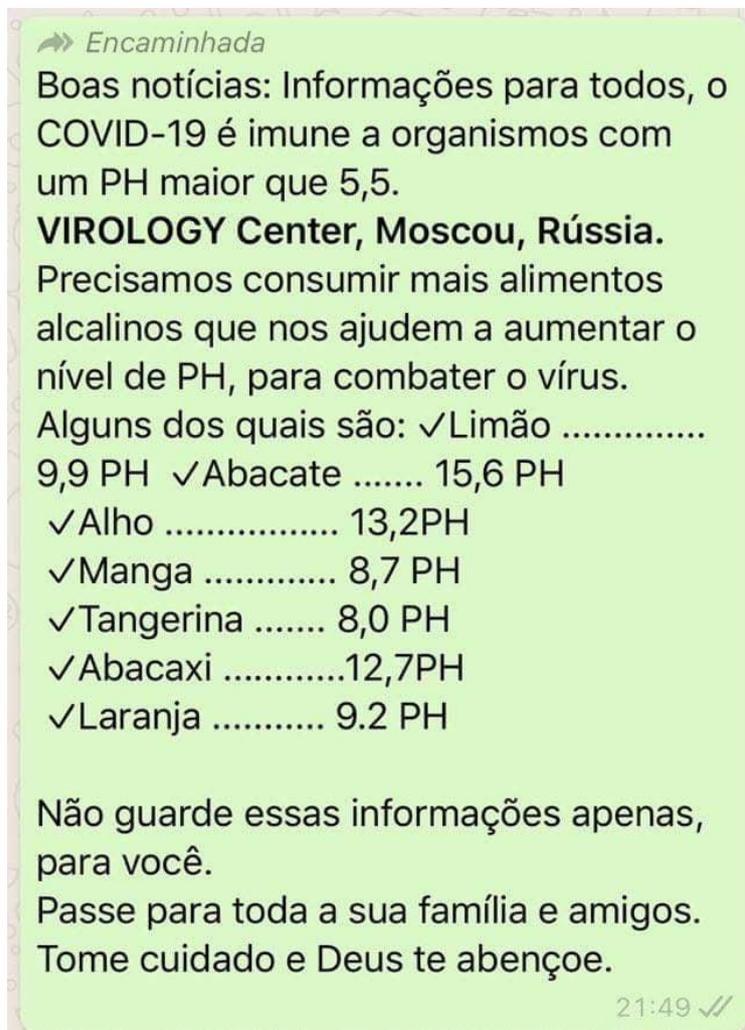
- 1) Após a leitura da notícia, como o leitor entenderia o que aconteceu?
- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?

3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

APÊNDICE G – Atividades do grupo F

ATIVIDADE 1

Leia atentamente a publicação veiculada no *WhatsApp* e responda às perguntas a seguir:



Reprodução: *WhasApp*

- 1) O que o leitor compreende após a leitura da publicação?
- 2) Diante de uma publicação como esta, você procuraria mais detalhes da informação em algum outro lugar?
- 3) Se sua resposta anterior for positiva, destaque a maneira como você procuraria confirmar ou averiguar a informação.
- 4) Você acredita que ambientes como o lugar em que a informação foi postada (redes sociais) são uma fonte de informação confiável? Por quê?

ATIVIDADE 2

Agora, leia o texto a seguir:

CORONAVÍRUS: NEM ALHO, NEM LIMÃO; DIETA ALCALINA NÃO COMBATE A COVID-19



Desde que a pandemia de coronavírus (Sars-CoV-2) começou, diversas receitas e fake news circulam na internet com o intuito de achar a cura para doença. Uma das mais recentes é que o consumo de alimentos alcalinos ajudaria a aumentar o nível do pH do organismo, deixando a pessoa mais imunizada.

Na mensagem, a recomendação é para consumir limão, abacate, alho e outros alimentos. Além de ser uma inverdade e não ter uma fonte segura, seguir determinadas dietas não muda o pH do organismo.

De acordo com Guilherme Perini, hematologista da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein, em São Paulo, a manutenção do pH do sangue ocorre por diversos fatores. "A manutenção do pH do sangue, na verdade, depende de uma série de mecanismos fisiológicos do nosso organismo, que inclui a função renal e trocas gasosas pela respiração", diz.

Guilherme Giorelli, nutrólogo, coordenador da pós-graduação em Nutrologia do Hospital Israelita Albert Einstein e colunista do VivaBem, ressalta que o organismo não tem somente um pH, por isso é quase impossível equilibrar e alcançar um específico.

"Alimentos quase não têm capacidade de mudar o pH, é uma quantidade incompatível, já que ele é processado no estômago", ressalta.

Em uma das receitas, a recomendação também era consumir limão e até alho. O especialista explica que no caso do alho, por exemplo, mesmo que o alimento tenha vitamina A e C não é suficiente para melhorar 100% a imunidade e ainda deixar o organismo alcalino.

"O alimento não é como um remédio, que basta tomar, e já resolveu o problema. Ele é um complemento com o restante da sua alimentação e hábitos", ressalta. E se alimentar bem é um dos fatores para garantir uma boa imunidade. É muito importante praticar atividade física, ter uma boa noite de sono e controlar o estresse. Todas essas ações, em conjunto, ajudam no controle e aumento da imunidade.

Alimentação pode alcalinizar o sangue?

Hábitos como fumar, excesso de álcool, estresse emocional, baixo consumo ao longo de anos de vegetais e a alta ingestão de alimentos fontes de proteína animal, produtos processados e leite de vaca, assim como refinados, açúcares, refrigerantes e frituras, contribuem para que o sangue se torne mais ácido. E mesmo que o corpo equilibre o pH sanguíneo naturalmente, o ideal é modificar completamente a dieta ao diminuir o consumo de alimentos formadores de ácido e equilibrar a ingestão de nutrientes, ou seja, 60% de alcalinos e 40% de ácidos.

Mas, além da alimentação, mudanças no estilo de vida também são fatores que influem na alteração do pH sanguíneo. "Praticar exercícios físicos de forma regular e atividades que ajudem a aliviar o estresse físico e também mental, como ioga e meditação", conclui Esthela Oliveira, nutróloga com especialização em bases da medicina integrativa pelo Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein.

Os mecanismos responsáveis por esse equilíbrio só não ocorrem em caso de doenças como a DPOC (doença pulmonar obstrutiva crônica), cânceres, em especial os do trato gastrointestinal, entre outros. Sem esquecer que é válido afirmar que a dieta alcalina não seria capaz de equilibrar o pH sanguíneo a curto prazo, e o que o ideal, sempre, é a reeducação alimentar.

E gripes e resfriados?

O sangue "acidificado" interfere na absorção de vitaminas e minerais (diminuindo-as), além de favorecer o desequilíbrio imunológico. Então, quando o organismo está em equilíbrio ou alcalinizado, gripes e resfriados podem ter uma incidência menor.

*Com informações de reportagem publicada em 14/09/2018.

Fonte:<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/23/coronavirus-dieta-alcalina-nao-ajuda-no-combata-a-doenca-entenda.htm?cmpid=copiaecola>

O texto que você acabou de ler se caracteriza como uma notícia disponibilizada em uma plataforma *online* de comunicação. Após a leitura da notícia, responda às perguntas a seguir:

- 1) O que o leitor compreende após a leitura da notícia?
- 2) É possível perceber diferenças entre o fato relatado na atividade 1 e o que você leu no texto da atividade 2? Que diferenças são essas?
- 3) Na sua opinião, qual dos dois textos apresenta o fato relatado de forma mais completa e confiável?

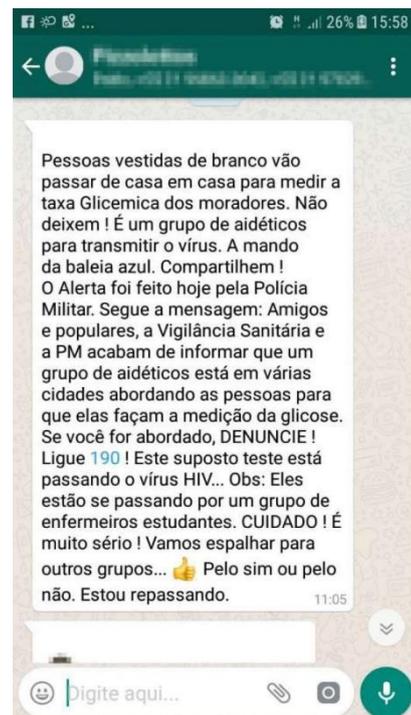
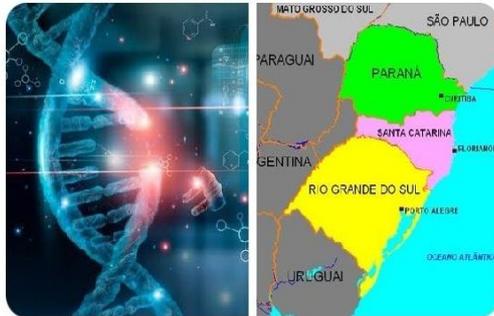
APÊNDICE H – Material expositivo utilizado na etapa “caça às notícias”

COMO IDENTIFICAR **DESINFORMAÇÕES** na internet?

Atualmente as redes sociais não têm apenas como objetivo proporcionar um espaço de interação entre os usuários. Percebemos também que elas se estabelecem como um espaço em que as informações são veiculadas com muita rapidez, sendo muitas delas informações falsas.



CHOQUEI @choquei · 43min
 * GRAVE: Estudos apontam que pessoas nascidas na região Sul do Brasil tendem ser as mais bonitas e atraentes.



Nesta aula, veremos algumas dicas para identificarmos informações falsas quando estas surgirem em nosso *feed*. Veja:



TÍTULOS CHAMATIVOS E APELATIVOS

- Geralmente, elas são introduzidas por títulos sensacionalistas que chamam atenção do leitor por meio da emoção. Muitas vezes, as informações contidas nos títulos não transmitem todo o conteúdo relacionado à informação verdadeira, o que pode levar os leitores a não compreenderem a realidade dos fatos. Já em outros casos, é possível que as informações falsas sejam baseadas em informações totalmente inventadas.
- Podemos dizer também que a elaboração de títulos apelativos tem como objetivo que uma grande quantidade de pessoas compartilhe ao máximo as publicações do perfil.

DESVIOS GRAMATICAIS

- É possível que apresentem desvios ortográficos ou gramaticais, como por exemplo, equívocos em relação à escrita de palavras, concordância verbal etc.

-

- Geralmente, grandes portais de notícias possuem profissionais que revisam os textos publicados, por isso a chance de encontrar esses desvios numa notícia *online* é muito menor.

A empresa Nestlé, anunciou hoje através de seu departamento de relações institucionais e relações públicas, que devido a grande repercussão de sua marca registrada leite condensado "MOÇA", que fará a doação de 8 mil caixas do produto as Forças armadas que será distribuída partes iguais entre às 3 forças de segurança Nacional brasileira. Pela excelente campanha de propaganda divulgado em âmbito nacional sem custos a empresa. Ass. NESTLÉ DO BRASIL.



Reprodução: Facebook

TEXTOS OPINATIVOS APRESENTADOS COMO TEXTOS IMPARCIAIS

- Quem escreve notícias em sites confiáveis deve se manter neutro em relação ao assunto que está sendo tratado. Assim, o leitor pode fazer o seu juízo de valor sobre os temas.
- É essencial destacar que, neste caso, não estamos falando de opiniões destacadas por especialistas e representantes de pesquisas relevantes, mas sim de indivíduos que falam sem ter propriedade, apenas com base em “achismos”.

DISTORÇÃO DE INFORMAÇÕES VERDADEIRAS

- É comum que algumas *desinformações* apresentem conteúdos distorcidos, como é o caso de imagens que se referem a acontecimentos anteriores aos fatos relatados.
- Da mesma forma, costuma-se também compartilhar informações antigas sobre temas que se assemelham ao que está sendo veiculado no momento.

PUBLICAÇÕES QUE APELAM PARA A EMOÇÃO DO LEITOR

Nesse caso, as *desinformações* procuram causar medo, angústia e até mesmo raiva nos leitores. Geralmente, tentam mexer com os sentimentos por meio de discursos sensacionalistas.



MENÇÃO A PESQUISAS, PESQUISADORES OU INSTITUIÇÕES

Cuidado com as pesquisas e as instituições que publicações apresentam como a fonte de informações dos dados. Também é preciso ter cuidado com os profissionais que surgem confirmando algum conteúdo.

SITES FALSOS OU DESCONHECIDOS COMO FONTE

É preciso estar atento aos sites mencionados como fonte das informações apresentadas. Embora existam portais de notícias menos conhecidos que também trabalham com a propagação de notícias verdadeiras, é importante analisar a credibilidade dos portais pelos quais você se informa.

A essa altura, já sabemos que não podemos confiar em todas os conteúdos que aparecem em nosso *feed*, assim como devemos ser críticos em relação a tudo que aparece para nós.

Logo, surge a questão:

COMO CHECAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?

Exemplos de portais de notícias confiáveis:

FOLHA DE S.PAULO



EL PAÍS



ESTADÃO



Muitos portais de notícias criaram serviços de monitoramento e de checagem de informações. Esses serviços têm por objetivo auxiliar a população a esclarecer conteúdos duvidosos que circulam nas mídias digitais, como nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens instantâneas. Há também sites que se dedicam exclusivamente à checagem de informações!

**FATO
FAKE**

UOL Confere



Boatos.org



**ESTADÃO
VERIFICA**

MONITOR7

com **prova**

Lupa

SITES FALSIFICADOS

- Algumas vezes, sites falsos se passam por portais de notícias conhecidos. Isso acontece porque os sites enganosos são elaborados com estruturas e URL muito semelhantes aos originais. Para não se confundir, é importante conferir a URL dos sites na barra de endereço.

brasil2023.online

JORNAL

Disponível leilão online de smartphones abandonados nos correios, com valores a partir de R\$137,53 e entrega grátis para todo Brasil.

Correios disponibiliza para todos os Brasileiros, leilão online dos correios: Com iPhones 12 Pro Max e Samsung S22 Ultra a partir de R\$137,53 até durar os estoques. Esses smartphones foram "esquecidos" nos Correios.

28/10/2023 09h44 - Atualizado: Domingo, 5 de Novembro de 2023



UNESP DIVULGA VAGAS E CANDIDATOS PARA 2023
67 mil candidatos se inscreveram no estado; 1º fase será em 15/11

Os Correios está disponibilizando seu leilão online através do seu site para todos os Brasileiros ter acesso e adquirir smartphones esquecidos em suas agências no ano de 2023

brasil2023.online

Vale lembrar que os correios ativa o leilão online uma vez por ano, e finalmente agora esta liberado o leilão online dos correios.

Todos esses smartphones foram esquecidos nas agências dos correios e não houve reclamação por ninguém dentro do prazo legal, então eles guarda e faz uma leilão online com 80% de desconto para beneficiar todos os Brasileiros.

Geralmente esse [leilão online dos correios](#) se destaca pela grande quantidade de smartphones e celulares de ultima geração incluindo o Iphone 12 e 13 pro max, Samsung S23, A34 5G e Xiaomi Mi A3, Redmi Note 9 e muito mais com preços fixo a partir de R\$137,53.

ACESSAR SITE OFICIAL DOS CORREIOS

Como participar do leilão online dos correios?



FOTO: Correios de SP

brasil2023.online

O leilão online dos correios vai ficar disponível até o dia 5/11/2023 devido ao super desconto de 80% e ficar disponível no seu site online para qualquer brasileiro que quiser comprar esses smartphones. Milhares de brasileiros espera somente essa data chegar para comprar seu smartphone no site do leilão online dos correios. Para qualquer pessoa participar basta acessar o site oficial dos Leilão online dos correios e comprar o smartphone disponível para você. É necessário apenas um pequeno cadastro após clicar em comprar e estará apto para receber seu smartphone em até 7 dias úteis na sua casa. Caso se interesse clique no botão abaixo para você acessar o site oficial do leilão online dos correios.



brasil2023.online



SITE NÃO CONFIÁVEL MUITO SEMELHANTE À DIAGRAMAÇÃO DO G1 (PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO)!