

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Cláudio André da Silva

Curadoria Educacional e Práticas de Leitura no Ensino Fundamental: uma proposta para a formação de alunos leitores em tempos de “infodemia”.

Juiz de Fora
2023

Cláudio André da Silva

Curadoria Educacional e Práticas de Leitura no Ensino Fundamental: uma proposta para a formação de alunos leitores em tempos de “infodemia”.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Teixeira

Juiz de Fora
2023

Silva, Cláudio André da.

Curadoria Educacional e práticas de Leitura no Ensino Fundamental : uma proposta para a formação de alunos leitores em tempos de “infodemia”. / Cláudio André da Silva. -- 2023.
138 p.

Orientadora: Luciana Teixeira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Práticas de leitura. 2. Letramento digital. 3. Curadoria educacional. I. Teixeira, Luciana , orient. II. Título.

Cláudio André da Silva

Curadoria Educacional e Práticas de Leitura no Ensino Fundamental: uma proposta para a formação de alunos leitores em tempos de "infodemia"

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 30 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Luciana Teixeira - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Daniela da Silva Vieira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr Júlio César Rosa de Araújo

Universidade Federal do Ceará - UFC

Juiz de Fora, 23/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por Luciana Teixeira, Professor(a), em 30/10/2023, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Júlio César Rosa de Araújo, Usuário Externo, em 30/10/2023, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Daniela da Silva Vieira, Professor(a), em 10/11/2023, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1540349 e o código CRC 956107A8.

*Com todo amor, dedico este trabalho
a ela que é meu pilar, meu norte,
Rosa dos Ventos, seara, consorte:
Rosane Clara!*

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Rosane Clara pelo apoio, compreensão e incentivo. Ao filho Vinícius e às filhas Manoella e Cláudia que são partes de minha essência.

Aos professores do PROFLETRAS pela dedicação, pelas alegrias durante as aulas e pelos conhecimentos compartilhados nesta jornada. Principalmente à minha orientadora, Professora Doutora Luciana Teixeira, pela competência e dedicação a este trabalho – que também é dela; e, ainda, gratidão por tanto conhecimento compartilhado, pela paciência, carinho e amizade a mim dispensados.

À Professora Doutora Daniela da Silva Vieira por participar de minha banca de qualificação e de defesa; ao Professor Doutor Júlio César Rosa de Araújo por participar de minha banca de defesa, e à Professora Doutora Patrícia Botelho por participar de minha banca de qualificação. Professores que contribuíram, imensamente, com suas considerações, para o aprimoramento deste trabalho, e por isso, fazem parte dele.

Às minhas colegas da turma sete, pela troca, pelo apoio nos momentos difíceis, pela amizade (que agora é para sempre) e pelas boas risadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pelo financiamento deste trabalho.

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão acerca da relação entre a formação de alunos leitores e o papel do professor na conjuntura das revoluções digitais, por meio de atividades nas quais há o exercício da curadoria educacional (GARCIA E CZESZAK, 2019), entendida como um filtro de qualidade, para evitar que informações e conteúdos sem base científica, que não atendam a padrões verificáveis de interesse público ou que sejam irrelevantes integrem o processo de ensino/aprendizagem. Considera-se o cenário da pandemia da Covid-19, em cujo contexto foi cunhado o termo “infodemia” (OPAS, 2020), fenômeno amplificado pelas redes sociais, alastrando-se muito rapidamente como um “vírus”. Esta pesquisa assume uma concepção interativa de linguagem e coloca a leitura/escuta lado a lado com a produção textual, entendendo-as dentro das perspectivas dos estudos de letramento enquanto práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos (KLEIMAN, 2005; 2008; Oliveira, 2008; 2010). Em termos metodológicos, o estudo ancora-se na proposta da pesquisa etnográfica colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), em interface com a Intervenção Ação Participativa (BORDA, 2015 [1979] *apud* CICHOSKI; ALVES), à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos, por entender o ato educativo como um processo intencional e planejado. Nesse sentido, o projeto interventivo se apresenta precipuamente como um projeto de leitura, cabendo ao professor *curador* conduzir os alunos aos caminhos da construção de seu conhecimento, orientá-los em relação às leituras e às pesquisas propostas, de modo a torná-los capazes de não só identificar textos falsos, mas também de descontinuar a prática de disseminação desses textos, sendo atores contra a desinformação e a propagação de *fake news*.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Letramento digital; Curadoria educacional; Ensino de Língua Portuguesa; Infodemia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo promover la reflexión sobre la relación entre la formación de los estudiantes lectores y el papel del docente en el contexto de las revoluciones digitales, a través de actividades en las que existe el ejercicio de la curaduría educativa (GARCIA E CZESZAK, 2019), entendida como como filtro de calidad, para evitar que información y contenidos que no tengan base científica, que no cumplan con estándares verificables de interés público o que sean irrelevantes formen parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se considera el escenario de la pandemia de Covid-19, en el que se acuñó el término “infodemia” (OPAS, 2020), fenómeno amplificado por las redes sociales, propagándose muy rápidamente como un “virus”. Esta investigación asume una concepción interactiva del lenguaje y sitúa la lectura/escucha al lado de la producción textual, entendiéndolas dentro de las perspectivas de los estudios de alfabetización como prácticas sociales que emergen de otras prácticas en la comunidad en la que se insertan los estudiantes (KLEIMAN, 2005; 2008). ; Oliveira, 2008; 2010). En términos metodológicos, el estudio se ancla en la propuesta de investigación etnográfica colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), en interfaz con la Intervención de Acción Participativa (BORDA, 2015 [1979] *apud* CICHOSKI; ALVES), a la luz del Proyecto Basado en Proyectos. Aprendizaje, para entender el acto educativo como un proceso intencionado y planificado. En este sentido, el proyecto de intervención se presenta principalmente como un proyecto de lectura, siendo responsabilidad del curador guiar a los estudiantes por los caminos de construcción de su conocimiento, orientándolos en relación con las lecturas e investigaciones propuestas, para hacerlos capaces de no solo identificar textos falsos, sino también suspender la práctica de difundir estos textos, siendo actores contra la desinformación y la difusión de noticias falsas.

Palabras clave: Prácticas lectoras; Alfabetización digital; Curaduría educativa; Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Infodemia.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1: Processo de curadoria – habilidades e competências.....	45
Figura 2: Desordem informacional.....	51
Figura 3: Concepção distribucional de textos falsos em ambientes digitais.....	52
Figura 4: Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	59
Figura 5: Modelo de Sequência Didática de Swiderski e Costa-Hübes (2009)	61
Figura 6: Resultado do IDEB (2019)	67
Figura 7: Modelo adaptado de Sequência Didática	117
Figura 8: Exemplo de sistematização sobre o gênero textual notícia.....	120
Imagem 1: Manipulação do Conteúdo, <i>Fake News</i>	48
Imagem 2: Conteúdo fabricado, <i>Fake News</i>	49
Imagem 3: Fachada do Colégio Estadual Francisco Portella.....	70
Imagem 4: Biblioteca Monteiro Lobato, C. E. Francisco Portella.....	71
Imagem 5: Biblioteca Monteiro Lobato, C. E. Francisco Portella.....	71
Imagem 6: Medida Provisória falsa.....	84
Imagem 7: Fake News do bem.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas para a Roda de Conversa.....	103
Quadro 2: Etapas da Sequência Didática: distribuição do nº de aulas	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Busca de informações sobre acontecimentos atuais.....	74
Gráfico 2 – Principal fonte de informação.....	74
Gráfico 3 – Assunto da atualidade de maior interesse.....	73
Gráfico 4 – Rede social mais acessada em busca de informação.....	73
Gráfico 5 – Notícias de jornal (lê ou assiste)	76
Gráfico 6 – Tipo de jornal (lê ou assiste)	76
Gráfico 7 – <i>Fake News</i> (sabe o que é)	77
Gráfico 8 – Conceito de <i>Fake News</i>	77
Gráfico 9 – Acredita em tudo o que lê ou ouve.....	78
Gráfico 10 – Acreditou em notícia falsa.....	78
Gráfico 11 – Tema da notícia falsa.....	79
Gráfico 12 – Possibilidade de checagem das informações.....	79
Gráfico 13 – Como identificar a veracidade de uma informação?	80
Gráfico 14 – Tomou decisões com base em informações falsas.....	80
Gráfico 15 – Compartilhou informações sem ter certeza de que são verdadeiras.....	80
Gráfico 16 – Acredita em informações em concordância com suas crenças ou opiniões.....	81
Gráfico 17 – Reação a uma informação que é contrária às suas crenças e opiniões.....	77
Gráfico 18 – Principal motivo de as pessoas acreditarem em <i>fake news</i>	82
Gráfico 19 – Criar e compartilhar <i>fake news</i> é crime.....	82
Gráfico 20 – Sugestão para combater as <i>fake news</i>	83
Gráfico 21 – Algumas sugestões para combater as <i>fake news</i>	83
Gráfico 22 – Acredita na informação do <i>post</i> sobre a Medida Provisória nº 922/2020.....	85
Gráfico 23 – Repostaria a informação do <i>post</i> da questão "a", sem checar a sua veracidade.....	86
Gráfico 24 – Finalidade dos logotipos e das logomarcas do <i>post</i>	87
Gráfico 25 – Sabe do que trata a Medida Provisória nº 922/2020.....	87
Gráfico 26 – Análise de uma frase da Medida Provisória nº 922/2020.....	88
Gráfico 27 – Uma <i>fake news</i> pode ser considerada “do bem”?.....	88

Gráfico 28 – Sentido provocado pelas aspas na expressão “do bem” (associada às fake news)	89
Gráfico 29 – Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020.....	91
Gráfico 30 – Teria sido importante ter checado o conteúdo real da Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020?	91
Gráfico 31 – Objetivos do autor do texto “Diga não ao leite!” [Parte 1]	93
Gráfico 32 – Total de respostas “certas/erradas” à Afirmativa 3.....	93
Gráfico 33 – Distinção entre “Fato” e “Opinião”	95
Gráfico 34 – Respostas “certas/erradas” em relação a “fato” e “opinião”	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	22
2.1.1	Leitura de mundo e leitura da palavra.....	25
2.1.2	A leitura do texto escrito como um processo.....	27
2.1.3	A leitura como um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular.....	31
2.1.4	Leitura e Letramento.....	34
2.2	ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	39
2.3	CURADORIA EDUCACIONAL.....	41
2.3.1	O professor curador e a infodemia.....	46
2.3.2	Infodemia, Desinformação e <i>Fake News</i>	47
2.4	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)	55
2.4.1	Definindo e caracterizando o projeto didático.....	56
2.4.2	A importância de se trabalhar com projeto no Ensino Fundamental.....	57
2.5	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	58
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	63
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA	64
3.2	PARTICIPANTES.....	66
3.3	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	69
3.4	<i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	69
4	PREPARANDO O PROJETO INTERVENTIVO: ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS	72
5	DISCUSSÃO TEÓRICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	99
5.1	CONJUNTO DE ATIVIDADES I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PANDEMIA DE COVID-19	101
5.2	CONJUNTO DE ATIVIDADES II – GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	104
5.3	CONJUNTO DE ATIVIDADES III – <i>HIPERLINKS</i>	107

5.4 CONJUNTO DE ATIVIDADES IV – OUTROS GÊNEROS DE NATUREZA INFORMATIVA (informações nas redes sociais)	112
5.5 CONJUNTO DE ATIVIDADES V – PRODUÇÃO TEXTUAL: NOTÍCIA.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta discutir em que medida pensar as práticas de leitura/escuta como forma de construção do conhecimento de alunos da Educação Básica, na conjuntura atual, em que o aprendizado deixou de estar limitado à sala de aula, implica considerar, também, o papel do professor *curador*, termo relativamente recente na área da educação, mas que vem ganhando um lugar diferenciado no ensino, por conta das novas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI) aplicadas à área.

Em uma era marcada pelas revoluções digitais, em que a *internet* passou a desempenhar uma função central na vida das pessoas, e o acesso às informações se tornou mais fácil e rápido, diversos tipos de conteúdos começaram diuturnamente a bombardear a todos, inclusive os estudantes. No entanto, nem toda informação veiculada é confiável, no sentido de ser verificável e de interesse público. Navegar nesse mar de informações, as quais circulam pelos mais diferentes ambientes virtuais, como as redes sociais, os inúmeros *sites*, *blogs*, etc., e saber o que selecionar, “protegendo-se” de quem se presta a danificar a credibilidade da informação não é uma tarefa fácil. E não basta investigar pelos buscadores de informação da *internet*, como o *Google*, por exemplo, acreditando que a resposta obtida será consistente e construtiva. Corre-se um grande risco de sofrer um “naufrágio” nesse mar de informações, ou até mesmo de tomar atalhos errados que levem a uma direção desastrosa.

Ademais, o cenário da pandemia da Covid-19, que nos últimos dois anos levou os países do mundo inteiro a instituírem a Emergência em Saúde Pública¹, acabou por gerar um grande volume de informações associadas a esse assunto específico, as quais se multiplicaram exponencialmente em pouco tempo, resultando daí o termo “infodemia”. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (2020), nesse contexto, frequentemente surgem rumores e muita desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. No caso da pandemia atual, esse fenômeno foi amplificado pelas redes sociais, alastrando-se muito rapidamente,

¹ A Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), decorrente da infecção humana pelo SARS-COV-2, foi declarada pelo governo federal em fevereiro de 2020. O fim da ESPIN foi anunciado pelo Ministério da Saúde em 17 de abril deste ano. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/04/20/fim-da-emergencia-de-saude-da-covid-pode-impactar-legislacao-e-politicas-publicas>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

como um “vírus”. Portanto, a “Infodemia” ocorre pela quantidade enorme de informações disponibilizadas sobre um mesmo assunto em canais de comunicação, principalmente em redes sociais, advindas das mais diversas fontes, sendo confiáveis ou não. Diante disso, nada impede que esse fenômeno se estenda a outras áreas da vida em sociedade, devido a um evento específico, “contaminando” o processo de construção do conhecimento.

Focalizando agora o ambiente escolar, não obstante seja desejável maior autonomia por parte dos alunos na construção de seu conhecimento, cada vez mais tem sido fundamental o papel do professor nesse processo, por sua responsabilidade de selecionar quais conteúdos de fato apoiam a construção de conhecimentos bem embasados, críticos e relevantes, além de orientar os estudantes diante do recebimento e da possibilidade de compartilhamento de textos com conteúdos muitas vezes falsos e mal intencionados, propondo atividades voltadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura para avaliação da credibilidade das fontes de informação. A essa atividade de seleção e orientação denomina-se *curadoria educacional*. Etimologicamente, a palavra “curadoria” tem origem no vocábulo latino *curator*, que significa “aquele que tem cuidado e apreço”². Por sua vez, o termo “curador” deriva de “curar” e quer dizer “aquele que zela e cuida de alguma coisa e a ela dá atenção”³.

Nessa perspectiva, o professor será não só o organizador da informação, ajudando os alunos a construir a própria compreensão, para que deem sentido ao conhecimento, mas também aquele que os conduz aos caminhos da pesquisa, da checagem das fontes dos textos lidos, promovendo atividades de leitura/escuta e produção textual com propósitos bem definidos, que tenham, de preferência, aplicação prática. É exatamente por meio dessa prática que se constitui o papel de curador na educação, pois o ato educativo não ocorre aleatoriamente: ele é intencional e planejado. Sua função passa a incorporar, portanto, ações como *selecionar*, *disponibilizar* e *orientar* o acesso à informação, de modo a consolidar o conhecimento, com muito *zelo* e *cuidado*, sendo, de fato, um “curador” no ensino/aprendizagem.

Em consonância com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, é de suma importância que os alunos desenvolvam habilidades imprescindíveis à leitura e à compreensão da realidade transformada pelo avanço

² Fonte: <https://www.significados.com.br/curadoria/>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

³ Idem, ibidem.

tecnológico, sendo necessário empreender uma curadoria competente das fontes de informação consultadas, a fim de que eles saibam lidar, de forma crítica e responsável, com a desinformação e as *fake news* (ver a subseção 2.2.2 adiante).

Dada a relevância desse assunto na atualidade, a BNCC sugere trabalhar de modo a capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica e, inclusive, a fazer inferências sobre a veracidade, ou não, dos fatos. É fundamental que o aluno questione a origem da informação que chega até ele e que conheça os recursos dos quais pode lançar mão para qualificar esses dados, antes de aceitá-los como referência segura.

Isso posto, o interesse em realizar esta pesquisa, conduzida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, justifica-se em razão deste novo papel do professor – o de curador – para a formação de jovens que precisam desenvolver competências essenciais de leitura, para não só buscar informação disponível em textos impressos, mas também navegar pela informação num século marcado pelo uso da tecnologia.

Em consonância com o que já se apresentou até o momento, este estudo parte do pressuposto de que formar alunos letrados, capazes de atribuir significado ao que leem, implica capacitá-los para ir além da literalidade dos textos, relacionando-os com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social letrada, replicando e avaliando posicionamentos e ideologias que constituem seus sentidos, trazendo esses textos para a vida e colocando-os em relação com ela. Nesses termos, a leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento pleno dos alunos, de modo a torná-los capazes de se integrarem aos mais diversos contextos em que transitam e interagem, sejam ambientes físicos ou virtuais.

É fato que os participantes desta pesquisa, jovens na faixa etária de 14-15 anos, os quais estão finalizando uma etapa da Educação Básica, nasceram numa era digital e têm, em certa medida, familiaridade com a tecnologia; entretanto, isso não os torna automaticamente habilitados para compreender, distinguir e usar, de modo eficiente, o conhecimento disponível na *internet*. Tal constatação encontra-se ancorada em dados obtidos a partir da aplicação de atividades diagnósticas (cf. capítulo 4 adiante) e é compatível com os resultados apresentados no relatório temático “Leitores do Século XXI: desenvolvendo habilidades de leitura num mundo digital”, divulgado em maio de 2021 pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O documento foi produzido com base nos dados obtidos no PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2018, exame

aplicado a estudantes de 79 países, inclusive do Brasil. O principal domínio avaliado naquele ano foi a leitura, sendo que o PISA/2018 foi concebido de modo a incluir as competências essenciais de leitura num século rico em tecnologia. Dentre as principais análises do relatório, destacam-se as formas de combate dos “efeitos perturbadores da digitalização *na e para a educação*”. (OCDE, 2021, p. 5)

De acordo com o relatório, no que se refere às habilidades de interpretação de texto dos estudantes brasileiros de 15 anos que participaram da avaliação, somente um terço (33%) foi capaz de distinguir fatos de opiniões em uma das perguntas aplicadas⁴ (na média dos países da OCDE, esse índice foi de 47%, indicando que, até mesmo em países desenvolvidos, mais da metade dos jovens de 15 anos, em média, foi incapaz de distinguir fato de opinião).

O documento aponta que a oportunidade de os alunos aprenderem, nas instituições educacionais, como detectar se uma informação pode ser considerada subjetiva ou maliciosa está fortemente associada ao percentual estimado de acertos no item que se concentra em distinguir fato de opinião na avaliação de leitura. A esse respeito, segundo o estudo, menos da metade dos estudantes brasileiros (46%) afirmaram ter recebido, na escola, ensino para reconhecer se determinada informação era duvidosa (esse percentual foi de 55% nos países desenvolvidos), e 40% dos alunos, em geral, foram incapazes de reconhecer os perigos de se clicar em links considerados *phishing*, por exemplo, correndo o risco de sofrerem golpes e terem dados pessoais roubados. As consequências disso são preocupantes, tendo em vista a inserção futura desses jovens no mundo do trabalho e o exercício da cidadania, na medida em que pessoas incapazes de compreenderem textos plenamente estarão, em tese, menos aptas a ocupar cargos considerados de alta complexidade, sendo, ao mesmo tempo, “presas mais fáceis” para o ambiente crescente de desinformação na *internet* e nas redes sociais.

Quanto às habilidades de navegação, estas foram consideradas altamente eficientes para somente 15% dos alunos no Brasil (e para apenas 24% dos jovens na média da OCDE).

⁴ Para detalhamento da questão do PISA/2018 aqui referida, ver cap. 4 adiante. Esse item foi replicado em uma atividade diagnóstica realizada pelos participantes desta pesquisa, os quais se encontram no último ano do Ensino Fundamental II e estão na mesma faixa etária dos estudantes avaliados no referido exame de âmbito internacional.

Assim sendo, a **hipótese** que norteia esta pesquisa é a de que a formação de leitores num mundo em que as tecnologias digitais possibilitaram a disseminação de informações, sem o devido controle sobre a veracidade do que circula na *internet* e nas redes sociais, requer que sejam ativamente ensinadas, nos sistemas educacionais, não só estratégias eficazes de leitura dos mais diversos gêneros textuais, mas também habilidades digitais, de modo a capacitar os jovens para perceberem diferentes perspectivas em um texto e para avaliarem a credibilidade das fontes de informação.

Em um contexto no qual o maior acesso à tecnologia por parte dos jovens não se traduz necessariamente em mais educação midiática, o professor curador desempenha um papel relevante para a formação desses alunos leitores, pois o trabalho de *curadoria* se constitui como um processo de “triagem”, que visa a garantir a confiabilidade das informações e dos conteúdos trabalhados (no caso deste projeto, nas aulas de Língua Portuguesa).

Tendo isso em perspectiva, este estudo parte das seguintes questões de pesquisa: (i) Que competências e estratégias de leitura são consideradas essenciais num mundo digital?; (ii) Que habilidades são requeridas para navegar com segurança no ambiente digital?; (iii) Que competências são necessárias ao professor curador na era digital?; (iv) Em tempos no quais as mudanças tecnológicas têm um impacto significativo nos ambientes de ensino, de que modo a curadoria educacional pode contribuir para melhorar a proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura/escuta, em consonância com a missão central do Mestrado Profissional em Letras, voltada para a capacitação de docentes da educação básica, com vistas a proporcionar a melhoria da qualidade do ensino dos alunos do ensino fundamental?

Com essas questões em mente, o **objetivo geral** desta pesquisa é, então, promover uma reflexão acerca da relação entre a formação de alunos leitores e o papel do professor na conjuntura das revoluções digitais, por meio de atividades nas quais ele possa exercer a curadoria educacional, entendida como um filtro de qualidade, para evitar que informações e conteúdos sem base científica, que não atendam a padrões verificáveis de interesse público ou que sejam irrelevantes integrem o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa tem como **objetivos específicos**: (i) promover o multiletramento requerido no mundo digital e globalizado; (ii) materializar, no contexto da sala de aula, a leitura como construção ativa do aluno, estimulando o pensamento reflexivo e a criatividade, sendo

o professor um curador nesse processo; (iii) orientar o leitor em formação a se manter atento aos recursos empregados e aos diferentes modos de dizer, próprios de cada gênero, com destaque para a notícia⁵ (impressa e digital), a fim de ser capaz de ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão de sentidos possíveis; (iv) explorar estratégias de leitura para habilitar os alunos a avaliar a credibilidade das fontes de informação disponível na *internet* e nas redes sociais.

Respalhada em uma perspectiva interativa de linguagem, esta pesquisa inicia com uma discussão sobre as concepções de linguagem, leitura e letramento, bem como a noção de gênero, que serve como âncora para a elaboração do projeto interventivo. Na referida proposta, o foco principal é a modalidade escrita da língua, por ser o principal objetivo da escolaridade. Assumindo o princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63), busca-se ampliar o conceito de sequência didática, no sentido de colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual (embora esta última não seja o foco principal deste trabalho), entendendo-as dentro das perspectivas dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos (KLEIMAN, 2005; 2008; Oliveira, 2008; 2010).

Os módulos ou oficinas pensadas para compor o projeto interventivo trazem atividades que são precipuamente de leitura, a partir de uma escolha temática, com foco nas habilidades de compreensão/interpretação de textos multimodais, culminando com uma proposta final de produção textual⁶, sempre com a preocupação de relacionar as atividades a uma dada prática social.

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer que, embora as diretrizes para a pesquisa do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras estabeleçam a natureza interpretativa e interventiva da pesquisa a ser realizada, essa regra foi flexibilizada por

⁵ Para a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados, foi observado o projeto político-pedagógico da escola (PPP), bem como a orientação da área de Língua Portuguesa, voltada aos alunos do 9º ano do Ensino fundamental, participantes deste estudo.

⁶ Esta proposta de intervenção se baseia nos chamados “projetos de letramento”, entendidos como “práticas de letramento que decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p. 238). O foco do projeto interventivo está voltado para o gênero notícia, sendo trabalhadas diferentes estratégias de leitura, a depender da natureza dos textos lidos (se impressos ou digitais). Em vista disso, atividades que exploram habilidades digitais, como o uso de *hiperlinks*, também são focalizadas, em função do que hoje é demandado dos estudantes em termos do denominado letramento digital.

resoluções específicas da Coordenação Nacional⁷, tendo em vista a pandemia de COVID-19, de modo que, para a sexta e sétima turmas do PROFLETRAS foi permitida a realização de trabalhos propositivos.

A presente dissertação está organizada em sete seções principais, a saber: após a Introdução, apresenta-se, no capítulo 2, o aporte teórico da pesquisa, em que se delineiam as concepções de leitura e de curadoria educacional, discutindo-se, ainda, o papel do professor curador em tempos de infodemia e as diferenças entre desinformação e *fake news*. Descreve-se, em seguida, um dos procedimentos metodológicos que a intervenção tomará como referência para as práticas de leitura: a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia ativa que se desenvolve por meio de atividades em grupo, com vistas a capturar a atenção dos alunos através de problemas do mundo real, rompendo com uma postura cristalizada do nosso sistema de ensino. O capítulo 3 traz a Metodologia de Pesquisa, em que se detalha a escolha da pesquisa-ação, de base etnográfica, fundada predominantemente no método qualitativo-interpretativo, em interface com a metodologia IAP (Investigação Ação Participativa), com vistas a que o educando tome decisões, buscando complementar seu conhecimento sobre o tema em estudo com recursos tecnológicos, textos diversos, entrevistas, dentre outros recursos, para exercer sua própria pesquisa. Descreve-se, ainda, o lócus investigativo, bem como os sujeitos participantes deste estudo. O capítulo 4 traz um conjunto de atividades diagnósticas aplicadas, no ano de 2022, aos participantes deste estudo, e pensadas como um instrumento norteador para a elaboração da proposta de intervenção. No capítulo 5, apresenta-se uma discussão teórica do projeto interventivo, cujas atividades encontram-se detalhadas no Caderno Pedagógico. Finalmente, na seção dedicada às Considerações Finais, apresentam-se, de modo prospectivo, os desdobramentos desta pesquisa.

⁷ Resolução nº 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa. Primeiramente, a seção “2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA” é abordada com base na concepção interacional (dialógica) de língua, fundamentada em Koch e Elias (2018a, 2018b). Apresenta-se uma breve comparação dessa concepção com práticas tradicionais de leitura e a sua ineficácia quanto à formação de leitores responsivos. Dando seguimento, na subseção “2.1.1 *Leitura de mundo e leitura da palavra*”, tem-se a interação de diversos níveis de conhecimento, mostrando a importância do diálogo entre esses conhecimentos para a produção de sentidos na leitura de textos. A subseção “2.1.2 *A leitura do texto escrito como um processo*” aponta para a função da leitura enquanto meio de o leitor entender e se fazer entendido no contexto real da vida. Na subseção “2.1.3 *A leitura como um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular*”, há uma reflexão sobre a relação das práticas de leitura com o universo dos alunos, o qual se amplia a cada ano de escolaridade, e essa ampliação os leva a um maior contato com diversos gêneros textuais. Em “2.1.4 *Leitura e Letramento*”, discute-se a importância deste para a prática social da leitura, considerando-se que os leitores em formação são crianças e jovens do século XXI e que não se pode ignorar o contexto tecnológico no qual eles estão inseridos.

Na seção “2.2 *Estratégias de leitura*”, destaca-se a inter-relação entre alfabetização e letramento, na medida em que aprender *o que* a escrita representa e *como* ela representa é condição para o leitor em construção não só desenvolver a leitura e a produção dos diversos gêneros textuais, mas também apropriar-se de seus usos como meios de interação social.

A seção “2.3 *CURADORIA EDUCACIONAL*” traz uma discussão acerca do papel do professor frente ao avanço das TDCI. A subseção “2.3.1 *O professor curador e a infodemia*” apresenta uma reflexão sobre a postura docente frente ao contexto pandêmico; em seguida, no item “2.3.2 *Infodemia, Desinformação e Fake News*”, delineiam-se as especificidades concernentes a cada um desses conceitos e esclarece-se por que será considerado mais adequado a este trabalho o emprego do termo “desinformação”, em vez de “*fake news*”.

Na seção “2.4 *APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)*”, aborda-se a situação do aprendiz passivo, num modelo tradicional da educação, que deve se reinventar ao assumir um valor socializado que favoreça as capacidades individuais

dos alunos através de propostas de projetos pedagógicos. Na subseção “2.4.1 *Definindo e caracterizando o projeto didático*”, assume-se o pressuposto de que o projeto didático se constitui em um processo de planejamento, execução e controle constantes das atividades propostas. A seguir em “2.4.2 *A importância de se trabalhar com projetos no ensino fundamental*”, defende-se o rompimento com a ordenação rígida das atividades didáticas dos modelos tradicionais de ensino e a oferta de condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

Por fim, na seção “2.5 *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*”, enfatiza-se a importância da sequência didática para o trabalho com a produção de textos pelos alunos, como forma de articular a escrita com a competência leitora, tendo em vista o último conjunto de atividades propostas no projeto interventivo, cujo foco são as práticas de leitura. Vale salientar que a intervenção pedagógica terá caráter propositivo, conforme será detalhado no capítulo 5 adiante.

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura é um tema que remete a muitas discussões no âmbito da educação. Discute-se sobre sua importância, sua natureza, seus efeitos, seus conceitos etc. E assim, no contexto atual, os alunos enfrentam, como em outras épocas, uma grande dificuldade no processo de compreensão dos textos lidos, fato impactante para sua vida social frente ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Tendo em vista que a cultura digital tem promovido mudanças significativas nas sociedades contemporâneas, há de um lado um ambiente propício para a interação humana, como a linguagem se manifestando em textos diversos de forma democrática e criativa; por outro lado, tem-se uma complexidade perturbadora pela velocidade, quantidade e qualidade daquilo que é informado na diversidade de discursos.

Na BNCC (p. 67), a linguagem assume a perspectiva enunciativo-discursiva, convergindo com os PCN, que a entendem como

uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Levando em conta a complexidade gerada pela cultura digital que envolve as interações sociais, há, neste âmbito, um mundo muito mais extenso a ser lido e a ser compreendido pelos alunos. Nessa perspectiva, cabe a questão: que concepção de leitura se deve adotar diante dessa sociedade hipermoderna?

Em Koch e Elias (2018a), apresenta-se uma concepção de leitura tendo como foco a interação autor-texto-leitor. Essa perspectiva anula a ideia de leitura focada, tão somente, no autor ou no texto. Na concepção com foco no autor, a língua é a representação do pensamento, enquanto na concepção com foco no texto, a língua é vista como estrutura. Segundo Koch e Elias (2018a, p. 10), “em ambas as concepções, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução”, já que na primeira o leitor aceita passivamente a representação mental criada pelo autor, e na segunda, fica limitado à decodificação⁸ do texto. Assim, temos duas concepções negativamente opostas àquela de autor-texto-leitor, em que os atores são vistos na concepção interacional (dialógica) da língua. Essa perspectiva interacionista é respaldada por Bakhtin (2016, p. 24-25), ao dizer que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente)”.

Kleiman (2000, p. 25), ao analisar criticamente alguns conceitos sobre o que seja “texto”, destaca duas formas negativas de concebê-lo: como um conjunto de elementos gramaticais e como um repositório de mensagens e informações. Atreladas a esses entendimentos equivocados sobre “texto”, segundo a autora, há três concepções igualmente questionáveis de leitura: a primeira, que a entende como simples decodificação, o que se constitui, na realidade, como uma etapa inicial do processo, tendo em vista a necessidade de domínio do sistema de escrita alfabética, mas que não contribui para a mudança da visão de mundo do aluno; a segunda, que associa a leitura à avaliação, que tem como prática verificar a capacidade de leitura, com prioridade para a leitura em voz alta; e a terceira, que confere à leitura um viés

⁸ Embora a palavra “decodificação” possa remeter a “código”, assume-se que o processo de alfabetização não implica aprendizagem de um código, mas de um sistema de representação, em que grafemas *representam* fonemas; não codificam. (SOARES, 2020). Aprender a ler e escrever significa, inicialmente, entender de que modo se dá esse complexo processo de representação simbólica. Não é foco deste trabalho discutir, de modo particular, a alfabetização enquanto método. Na subseção 2.1.4 adiante, a alfabetização encontra-se integrada ao processo de letramento na perspectiva proposta por Soares (2020). Para mais informações a respeito, ver <http://www.alfaletrar.org.br> .

autoritário, que deixa pressuposta a ideia de limitação de abordagem e interpretação do texto.

Considerando a farta documentação registrada em pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, a exemplo da profícua produção resultante do Mestrado Profissional em Letras em todo o país, constata-se que ainda persiste essa visão questionável de texto, embasando práticas de ensino ineficazes, embora os PCN de Língua Portuguesa já discorram, há muito tempo, sobre a concepção interacionista da leitura, sugerindo como prática o

levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos; confrontá-lo com outras opiniões; posicionar-se criticamente diante dele. (BRASIL, 1998, p.56-57)

Essa sugestão indica o papel de responsividade do leitor, e mostra que o leitor, há muito, já é considerado como um elemento ativo, pelas funções que lhe são atribuídas no documento norteador. Mais recentemente, a (BNCC) sugere que a leitura, entendida como um dos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem⁹, envolve habilidades que, por exemplo, “se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias [...]” (BRASIL, 2018, p. 138).

Em vista do que foi mencionado, os PCN e a BNCC – embora elaborados em épocas distintas – convergem para o ponto em que a leitura será uma prática ativa, desde que o leitor/ouvinte se pronuncie de maneira crítica, buscando, captando e filtrando informações, materializadas em diversos gêneros textuais. Esse posicionamento por parte do leitor se torna cada vez mais relevante, num contexto em que se manifestam violentamente o hábito de desinformação e a divulgação de *fake news*. Essa criticidade condiz com o sujeito ativo, capaz de confrontar o complexo espaço que o cerca, compreendendo-o e se inserindo nele, através de uma leitura

⁹ A BNCC, visando também contemplar a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos, estabelece quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores, como os PCN: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Para detalhamento a esse respeito, ver Brasil (2018).

eficaz da palavra e do mundo, não sendo assim um ser adaptável e manipulável como um objeto.

A próxima subseção é dedicada à compreensão leitora enquanto um processo de construção, no qual se encontram vinculados o objetivo de aprender a ler e o objetivo de ler para aprender. Além disso, discute-se o lugar da leitura em um mundo cada vez mais digital.

2.1.1 Leitura de mundo e leitura da palavra

Em sua obra *“Pedagogia do oprimido”*, Paulo Freire fala de uma situação que se apresenta como algo muito peculiar ao tema, o momento em que alguém toma consciência de si e, ao se ver ingênuo, percebe que se torna crítico. Isso é o mesmo que tomar consciência do mundo, já que esse alguém está inserido nele.

Nessa perspectiva, tomando a palavra como um meio de significações para as coisas, há uma relação intrínseca entre a dimensão da decodificação escrita e a dimensão da apreensão sociocultural, que promove e determina o sentido dos discursos escritos e dos ditos.

A segunda dimensão descrita pelo autor é de natureza pragmática, pois, quando o indivíduo percebe a palavra relacionada ao mundo, ainda que seja em sua pequena cercania, entende, mesmo inconscientemente, que a palavra pode dizer tanto o que está lá como o que não está. Por isso, é preciso interpretá-la em sua totalidade, a qual está na sua relação com o mundo. Esta relação Freire (1983, p.71) explica em sua concepção de “estar com o mundo e com os outros” ao invés de “estar no mundo”. Disso depreende-se que a concepção de “estar no mundo” se revela fruto de uma educação tradicionalista em que os homens são meros “espectadores e não recriadores”. Entretanto, *estar com o mundo* e *com o outro* define a situação de estar, dialogicamente e ativamente, inserido nele, recriando-o e ressignificando-o através da palavra.

Isso se consolida na afirmação de que “a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo [...]”, segundo Kleiman (2016, p. 15), é primordial para a compreensão de textos. Essa assertiva converge com a perspectiva freiriana, segundo a qual:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

A icônica afirmação de Freire que abre a citação acima – “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” – aponta para a necessidade de se refletir sobre o momento em que ela fora escrita: um cenário tecnológico e comportamental totalmente distinto do atual. As crianças e os jovens de três décadas atrás, quando muito, tinham em casa um aparelho de televisão analógica, um rádio, um toca-discos (e mais raramente, um CD *player*). Portanto, sua visão de mundo era construída a partir de recursos bastante restritos, se comparados aos que estão disponíveis para a juventude do século XXI, em que o avanço tecnológico ampliou o repertório dessas crianças e desses jovens ao trazer o mundo para a palma de suas mãos. Assim sendo, a belíssima frase de Paulo Freire precisa ser contextualizada, tendo em vista que a difusão das tecnologias digitais é algo irreversível.

Nesse entendimento, entre as dez competências que a BNCC estabelece que sejam desenvolvidas pelos alunos ao longo da vida, as tecnologias encontram-se representadas no eixo da competência 5:

5 - 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, 2018, p. 9).

O professor da atualidade deve estar ciente, portanto, de que ele tem, diante de si, um jovem inserido em um mundo no qual não se pode ignorar o contexto tecnológico. É fato que “as inovações que se utilizam hoje se tornarão obsoletas futuramente; assim a prática docente é constantemente desafiada pelas necessidades de mudanças ocasionadas pelos novos cenários do século XXI” (SALLES et al., 2019, p. 184).

No período da pandemia de Covid-19, especificamente, quando a maioria dos sistemas de ensino funcionou remotamente devido à suspensão das aulas presenciais, ficaram evidentes as dificuldades docentes em relação às novas tecnologias. Conforme declara Gonzatti et al. (2021), os professores de escolas

privadas e públicas acabaram por se tornar *youtubers*, gravando aulas e disponibilizando os vídeos posteriormente para os alunos, apropriando-se de ferramentas diversas para ministrar aulas *on-line*, superando os seus limites.

Assim, a formação continuada dos docentes deve ser entendida como um investimento urgente para atender às demandas desse aluno cujo modo de “ler o mundo” mudou. A escola também precisa evoluir para não ficar presa a uma postura limitante, que subestime a capacidade do discente de ir além daquilo que o professor julga que ele possa alcançar. Além do uso do livro impresso como estratégia pedagógica, há de se considerar a adoção de recursos digitais como instrumentos atrativos para que o estudante construa o seu conhecimento. Não obstante seja muito comum relacionar os recursos digitais apenas ao entretenimento e à diversão, usados para assistir a vídeos no *YouTube* ou *TikTok* e para ouvir músicas, sem nenhuma relação com o aprendizado, os aplicativos podem ser utilizados com uma intencionalidade pedagógica.

A intenção aqui não é promover uma “tecnolatria”, nos termos de Ribeiro (2022) – neologismo que “venera” as tecnologias digitais como se fossem indispensáveis ou decisivas para o processo de ensino-aprendizagem - como se as tecnologias fossem a solução para todos os problemas referentes à aprendizagem dos alunos. Nunca é demais lembrar que recurso algum, por melhor que seja, será eficiente sem que haja um professor bem preparado para utilizá-lo.

O domínio das relações entre a leitura da palavra e a leitura do mundo é um fator preciosíssimo para este trabalho, pois, à medida que os alunos crescem, amplia-se o acesso à informação e mais complexo se torna o trabalho de formação de leitores conscientes de seu papel social.

Na subseção a seguir, apresentam-se abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, focalizando-se o modelo interativo, no qual se supõe o leitor como um processador do texto, isto é, ele avança e recua diante da emissão e verificação de hipóteses.

2.1.2 A leitura do texto escrito como um processo

Nesta subseção, a leitura será tratada como “o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (SOLÉ 1998, p. 23), em que se destaca um sujeito – leitor (que compreende) e um objeto – texto escrito (a ser compreendido).

Considerando a fala de Freire (1989), que atribui ao ato de aprender a ler a decodificação escrita e a apreensão sociocultural como dimensões diferentes e interligadas, entende-se que ambas são importantes para o processo de aprendizagem da leitura, pois compreender um texto por meio de uma leitura crítica requer o reconhecimento pelo leitor não apenas do sistema de escrita alfabética – o que implica um esforço conceitual bastante complexo, no sentido de perceber o que a escrita representa e como ela representa –, mas principalmente das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09). Tal concepção de leitura converge com a perspectiva de Solé (1998, p. 22), que define o ato de ler como um “processo de interação entre o leitor e o texto”, este com suas propriedades – forma e conteúdo –, enquanto aquele com suas expectativas e conhecimentos prévios – repertório – que o leitor apreende do contexto sociocultural.

Quanto aos modelos hierárquicos sobre o processo de leitura, Solé (1998, p. 23), em referência a pesquisadores como Rumelhart (1977); Adans e Collins (1979); Alonso e Mateos (1975); Solé (1987); Colomer e Camps (1991), apresenta dois modelos que podem explicar as diferentes concepções acerca do direcionamento da construção da compreensão leitora. São os modelos ascendente – *bottom up* – ou descendente – *top down*.

O modelo *bottom up* explica o processo de leitura com o enfoque no texto, ressaltando as habilidades de decodificação, e pressupõe que o leitor compreenda o texto a partir de sua estrutura, num curso ascendente, começando das unidades menores para as maiores, isto é, das letras (que representam fonemas), para as palavras (que se constituem de morfemas), para os constituintes (que formam as sentenças) e assim por diante.

No modelo *top down*, o leitor não se vale das unidades mínimas, mas sim de seu conhecimento prévio e seus meios cognitivos, fazendo antecipações sobre o que será lido. Desse modo, pressupõe-se a compreensão num curso descendente, em que se enfatiza uma visão global do texto em detrimento da decodificação.

Logo, levando em consideração esses dois modelos separadamente, Solé (1998, p. 23) faz referência ao modelo interativo que “pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura”.

Tendo em vista os caminhos opostos dos modelos referenciados anteriormente, que explicam os processos de leitura, vale salientar que, na

perspectiva interativa, adotada por Solé (1998), não se priorizam nem o texto nem o leitor. De um lado, o leitor é afetado pelas expectativas nele geradas pelos elementos que compõem o texto em diferentes níveis linguísticos (letras, palavras, frases etc.), operando numa via ascendente; por outro lado, simultaneamente, o texto também gera expectativas em nível semântico, que guiam a leitura, levando o leitor a buscas para a compreensão do que é lido em níveis inferiores (léxico, sintático, grafo-tônico), num processo descendente.

Além disso, a compreensão do texto escrito envolve atividades de cognição múltiplas, que são, conforme Kleiman (2016, p. 11), “um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”. Para a autora,

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo aos objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2016, p. 11-12)

Por essa proposta, fica claro que, ao se pensar na leitura como um “processo interativo entre leitor e texto”, não se nega a sua natureza social, mas a torna um meio de entender e se fazer entendido no contexto real da vida. Essa interação se dá na própria construção de sentido do texto, quando o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir sua compreensão e interpretação (SOLÉ, 1998, p.24).

Portanto, a concepção de leitura referida nesta seção, como um processo interativo, afina-se com a perspectiva interacionista respaldada em Bakhtin (2016), que concebe a existência de um leitor que se posta reativamente frente ao discurso, enquanto percebe e compreende o seu significado, interagindo com os demais sujeitos sociais, concordando ou discordando parcialmente desses.

Ainda no que tange à atividade leitora frente ao texto, cumpre destacar que cada pessoa traz consigo um conjunto de conhecimentos adquiridos em seu contexto sócio-histórico, o que institui o indivíduo não como mero depositário de informações materializadas na superfície textual, mas como um processador do conteúdo do texto

associado às lembranças da sua vivência e da percepção de mundo. Por essa ótica, entende-se que, para a compreensão e interpretação de um texto, temos o leitor com grande relevância no papel de operador do sistema de escrita, estabelecendo relações com a realidade. Segundo Solé (1998, p. 40), a compreensão se dá pelo esforço cognitivo durante a leitura, o que permite “que se fale de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página”. Assim sendo, a compreensão de um texto parece, à primeira vista, algo complexo, e talvez o seja pela impossibilidade de relacioná-lo a algo externo a ele que o torne coerente, e também pela falta de objetivos que estimulem e guiem a leitura. Em outras palavras, pressupondo um leitor ativo que processa o texto, tem-se, nas suas previsões e nas finalidades para a leitura, a ponte para a construção de sua compreensão leitora, uma vez relacionado o objeto/texto ao conhecimento prévio de quem lê, podendo ainda fazer verificações, confirmando ou refutando o resultado. Assim, neste trabalho as estratégias de leitura serão adotadas com base nos conhecimentos prévios (repertório) e nos conhecimentos linguísticos.

Para reforçar essa ideia, há de se considerarem, ainda, três condições pelas quais se constrói a compreensão do que é lido (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 70). **A primeira condição** é a da “significatividade lógica de conteúdo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983 *apud* Solé, 1998, p. 71), segundo a qual, para que haja uma aprendizagem significativa, o texto deve ter clareza e coerência, sendo necessário haver o conhecimento da sua estrutura e do seu léxico, bem como da sua sintaxe e da coesão interna. **A segunda condição** é a do conhecimento prévio relevante – já mencionado anteriormente – que, em diálogo com o conteúdo, possibilite ao leitor atribuir significado ao texto. Isso se refere à aprendizagem significativa, condição denominada “significatividade psicológica”, (AUSUBEL, 1983 *apud* Solé, 1998, p. 71). E por fim, **a terceira condição**, a das estratégias utilizadas pelo leitor para fortalecer a compreensão e a lembrança do que lê. Para Solé (1998, p.71), essa última condição é responsável pela “construção de uma interpretação para o texto” e pela resolução de problemas possíveis por um leitor que tenha ciência do que entende e do que não entende.

Por tudo o que foi explanado nesta subseção, fica evidente que a ampliação do universo linguístico do aluno ocorre ao mesmo tempo em que sua visão de mundo se amplia, ambas concorrendo para a compreensão leitora.

Na próxima subseção, aborda-se a concepção de leitura no mais recente documento norteador sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

2.1.3 A leitura como um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular

Para a fase final do Ensino fundamental, há de se considerar a ampliação considerável do universo do aluno, como nos apresenta a BNCC:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. (BRASIL, 2018, p.138)

Essa afirmação incide sobre as práticas de leitura, que se apresentam com uma natureza mais abrangente em relação à concepção tradicional.

Considerando a diversidade e velocidade com que as informações são veiculadas na era digital, a BNCC destaca a necessidade de um trabalho voltado não só à confiabilidade da informação, como também ao cuidado com a proliferação de *fake news* (BRASIL, 2018 p. 138). Em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e marcado pelas dinâmicas das redes sociais, o trabalho docente, no que concerne ao ensino, deve considerar, para além dos gêneros textuais, práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias etc., e tratar questões polêmicas, envolvendo os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. Ainda de acordo com o documento, é fundamental que os alunos se tornem capazes de perceber a manipulação de fatos e opiniões, desenvolvendo habilidades concernentes à comparação e análise de notícias, em diferentes fontes e mídias. Adicionalmente, cabe ao professor curador adotar práticas de ensino que mostrem ao aluno que

É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69)

Focalizando-se o trabalho com a leitura, na perspectiva interacional, assume-se que esta ultrapassa os limites do texto como estrutura a ser lida e compreendida em sua materialidade. Nessa visão, explica-se a maior abrangência do conceito de leitura, entendendo que ler é muito mais que o ato do simples contato entre um leitor e a materialidade da linguagem modelada em textos; ler é a tomada de consciência do contexto sócio-histórico em que os sujeitos e o texto estão inseridos e os sentidos produzidos. Logo, para o desenvolvimento da proposta de intervenção, adota-se a perspectiva de gêneros textuais/discursivos descrita na BNCC:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental. [...] No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 138)

Segundo Koch e Elias (2018b, p. 54), “todos nós [...] construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito aos conhecimentos de gêneros textuais, sua caracterização e função”. A esse respeito, Bakhtin (1997) afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Ainda em consonância com Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos [...]”.

Assim, a maneira de se comunicar nos diversos ambientes sociais se realiza por meio de gêneros do discurso, sendo estes “relativamente estáveis”, que têm no seu conjunto os três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – ligados ao contexto (condições de produção, recepção e finalidade) no qual estão inseridos. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Cabe aqui proceder à distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Sobre isso, Rojo (2009) pondera ser possível compreender essa diferença:

[...]em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. [A] primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a segunda – teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2009, p.185)

Embora sejam assumidos, no âmbito deste trabalho, os pressupostos de Bakhtin, não se anulam contribuições de outras propostas teóricas em momentos nos quais é possível a conciliação de ideias. Quanto ao uso das terminologias “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”, ambas são empregadas indistintamente nesta pesquisa, apesar de se optar pela concepção de Bakhtin, visto que as situações reais de uso da língua devem ser o ponto de partida para a produção e compreensão de um texto.

Nessa perspectiva, reafirma-se a importância de se trabalhar com gêneros textuais pela sua natureza sociointeracionista, entendendo-se que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Prestados os devidos esclarecimentos, é o momento de se voltar à discussão sobre as práticas de leitura. Nesta pesquisa, assume-se que a leitura se dá por meio do contato dos sujeitos com os gêneros textuais concretizados em textos/enunciados, os quais são produzidos em função das necessidades das interações humanas, tal qual a proposta de Freire (1983), para quem o ato de ler corresponde à ação de se conscientizar sobre o mundo, numa perspectiva sociocultural. Consolida-se, assim, a relação entre a leitura como um dos eixos da BNCC e os gêneros discursivos na concepção bakhtiniana.

Na próxima subseção, abordam-se questões que relacionam a concepção de leitura aqui delineada e os conceitos em torno do termo “letramento”, ao qual se tornou “hábito” adicionar um “qualificador”, fazendo emergirem diferentes “tipos” de letramento, a exemplo do “letramento digital”.

2.1.4 Leitura e Letramento

A convergência entre os PCN e a BNCC, quando mostram que a leitura deverá ser uma prática ativa e eficaz, acaba por remeter à reflexão sobre leitura e letramento. Para Solé (1998), p. 32),

um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 32)

O termo “letramento” (do inglês *literacy*) foi definido por Soares (2020, p. 23-24) como “a capacidade de fazer uso da escrita”, “envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. A autora acrescenta que “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2020, p. 72). Na primeira edição dessa obra, que remonta a 1998, a pesquisadora já defendia ser importante delimitar o conceito de “letramento”, por considerar que o termo “alfabetização” havia se tornado insuficiente para incluir a proliferação de práticas sociais letradas.

Para Soares (2020, p. 40), a pessoa letrada é aquela que “responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita”. A autora alerta que nem todo alfabetizado envolve-se com as práticas sociais de escrita e argumenta:

Esse fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra *letramento*. (SOARES, 2020, p. 46)

Em momento posterior, Soares (2020, p. 21) trata do tema por meio do verbo “letrar”, definindo-o como a evolução da “mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção das práticas sociais de leitura”. Anos depois, por meio do neologismo “alfalettrar”, nome do projeto desenvolvido na cidade mineira de Lagoa

Santa, que culminou na publicação de um livro homônimo em 2020, a autora deixa claro seu entendimento a respeito da possível integração entre alfabetização e letramento. Ela destaca que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons distintivos da língua (os fonemas).

Para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, Soares (2021) lança mão da metáfora das camadas: (i) aprender o sistema alfabético de escrita (Alfabetização); (ii) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e (iii) contextos culturais e sociais de uso da escrita (Letramento). A autora explica que, na sala de aula, o foco pode estar em uma camada (por exemplo, aprendizagem do sistema alfabético de escrita), mas as outras duas estão sempre presentes: alfabetizar e letrar – daí, “alfalettrar”.

Tendo como objeto deste trabalho a prática da leitura crítica/responsiva, esta será associada ao termo “letramento”, definido de modo suficientemente abrangente, conforme citação de Soares (2021) acima, para incluir qualquer tipo de prática social de leitura e escrita, mesmo aquelas que incluem outros textos que não os representados pelo alfabeto ou que são levados para as telas no mundo digital.

Cumprido ressaltar que, de acordo com o que propõe Street (2014), não se deve pensar em um letramento único e neutro, mas em letramentos sociais, em práticas de letramento. Nesta subseção, já se mencionou que Soares (2020) concebe a alfabetização como o ato de “decodificar” signos, enquanto o letramento remete às práticas sociais pela escrita. Em consonância com essa perspectiva, pode-se tomar como referência as dimensões da decodificação e da apreensão sociocultural, propostas por Freire (1983, p.72), fortalecendo-se, assim, a relação entre leitura efetiva e letramento.

Dado que essas dimensões se complementam e sendo o letramento um estágio de evolução da inserção do indivíduo no sistema de escrita alfabética, também há de se pensar em uma projeção do letramento para os multiletramentos. Há algumas décadas, com as demandas sociais e o avanço das TDIC, surgem o que se pode chamar de novas evoluções. Em Lemke (2010 *apud* Rojo, 2015, p. 115), lê-se que “faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta e o papel”. Portanto, ao se falar em leitura e letramento, há de se considerar “as mudanças pelas quais o mundo passou na hipermodernidade, em especial nas maneiras de participação e interação social e, conseqüentemente, nas formas de

enunciar e nos textos” (ROJO, 2015, p. 115-116). Com isso, entende-se que a leitura e o letramento na atualidade devem focar, também, a multimodalidade (ou multisssemiose) para a análise dos textos e a produção de sentidos. É nesse contexto que se insere a discussão sobre “letramento digital”.

Segundo Borges (2016), o conceito de letramento digital foi enunciado pela primeira vez por Gilster (1997), que o define como “a habilidade de acessar ou usar recursos computadorizados em rede” (GILSTER, 1997 *apud* BORGES, 2016, p.708). Em seguida, o autor expande esse conceito, passando a caracterizar o letramento digital como “a habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos de uma ampla gama de fontes quando apresentados via computadores” (idem, *ibidem*). Ele explica ainda que “não se deve apenas adquirir a habilidade de encontrar coisas, mas também a habilidade de usá-las na vida real” (idem, *ibidem*). Para ele, o “letramento digital corresponde à habilidade de compreender informação – e o mais importante – de avaliar e integrar informações nos múltiplos formatos que o computador pode oferecer” (idem, *ibidem*).

Ainda de acordo com Gilster (1997), a capacidade mais importante concernente ao letramento digital consiste em buscar e fazer julgamento informado sobre o que se encontra na *internet*, principalmente com a abertura da rede para contribuições de qualquer pessoa. Outra habilidade relevante, além do pensamento crítico, é a leitura hipertextual: “A jornada através do texto torna-se rica em escolhas. Conseqüentemente, você precisa aprender a reunir esse conhecimento, isto é, construir uma massa de informação confiável por meio de fontes diferentes” (GILSTER, 1997 *apud* BORGES, 2016 p. 711).

Tem-se, então, um novo termo, por meio de outro qualificador: o letramento hipertextual. Inicialmente proposto por Bolter (1998 *apud* PINHEIRO; ARAÚJO, 2016), o letramento hipertextual está associado à leitura como construção de significado ativa e crítica, e escrita como criação de relações intertextuais por meio de hiperlinks; já o letramento visual remete à compreensão e uso de imagens. Pinheiro e Araújo (2016) explicam que Bolter “caracteriza o letramento hipertextual com base em três aspectos: a escrita multilinear (através de links), o texto visual associado ao verbal e a relação autor, texto e leitor” (BOLTER, 1998 *apud* PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p. 409). Os autores redefinem o conceito de letramento hipertextual entendendo-o como “uma amálgama de letramentos que se harmonizam para a construção de sentidos nas práticas mediadas por hipertexto” (PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p. 426).

Com vistas a se tentar sistematizar as informações reportadas até o momento, em busca de uma definição sobre letramento digital, recorre-se a Soares (2002, p.151), que o define como

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

E também a Ribeiro e Coscarelli (2014), para quem o letramento digital

diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras.

Por fim, cita-se a matriz de letramento digital, proposta por Dias e Novais (2009), na qual se destacam quatro grandes ações denominadas “ações de usuários competentes”: (i) utilizar diferentes interfaces; (ii) buscar e organizar informações em ambiente digital; (iii) ler hipertexto digital; (iv) produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.

A partir do que foi exposto sobre os termos “letramento” e “letramento digital”, o que se vê nesse recorte da literatura sobre o tema é que, ao se tentar definir esse “novo” letramento, misturam-se habilidades técnicas com práticas sociais de linguagem, já previstas quando surgiu a necessidade de uma distinção entre alfabetização e práticas sociais de linguagem com a consequente criação do termo letramento, segundo Soares (2006).

Se até o século passado era necessário ter controle motor para usar um lápis, por exemplo, hoje é preciso também de controle motor para manusear o *mouse*. Se antes era necessário conhecimento técnico para ler e escrever usando o alfabeto, hoje o mesmo conhecimento é requerido com o acréscimo de novas combinações de caracteres para *emoticons*, que gradualmente estão sendo substituídos por *emojis* e figurinhas (*stickers*).

Ademais, as definições de letramento digital apresentadas podem ser sintetizadas em quatro habilidades: buscar informações, navegar hipertextualmente, reunir informações e avaliar conteúdo. O questionamento que se faz a respeito dessas habilidades é se elas também não seriam requeridas no caso de uma prática letrada

no papel, ou durante a busca de informações fora da *internet*, em uma visita, por exemplo, a uma biblioteca. Nesse ambiente, “navega-se” por prateleiras, a fim de se localizar determinado livro onde se encontra a informação desejada, uma ação nada trivial. Além disso, a análise do sumário ou índice de um livro impresso pode ser considerada uma leitura hipertextual, assim como a leitura de um trecho de determinada página, verificando-se as referências e buscando-se algumas das obras citadas. Enfim, de forma bem direta, pergunta-se: quem nunca reuniu informações impressas, fez anotações, e depois avaliou o material selecionado?

Em um mundo cada vez mais digital, pesquisas feitas facilmente na *internet* podem ser refinadas com o conhecimento de comandos específicos, mas não custa lembrar que utilizar o sistema de arquivo em uma biblioteca e realizar buscas nas prateleiras recheadas de livros nunca foram ações intuitivas. É fato que, com a chegada da Web 2.0, as imagens ganharam mais relevância; porém, por menor que tenha sido o destaque dado às representações visuais no século passado, elas já faziam parte dos livros, jornais e das revistas. Selecionar, avaliar e reutilizar informações sempre foram habilidades igualmente requeridas na cultura do papel impresso. Finalmente, saber lidar com as emoções de forma ética e sensível também já era um comportamento esperado das práticas sociais no mundo analógico. Publicar ou espalhar notícias falsas sempre foram comportamentos criticados, reprovados.

Partindo da reflexão acima proposta, questiona-se se o termo “letramento” não seria suficiente para conceituar qualquer prática social de linguagem, seja no papel seja na tela. Por mais que haja novas práticas de linguagem mediadas pelo mundo digital que não encontram correspondência no mundo físico, seria um equívoco ignorar as mudanças comportamentais face à velocidade e facilidade de comunicação entre milhares de pessoas. Mas mais importante do que discutir a nomeação de um fenômeno é compreender o que mudou na história das pessoas com o uso da tecnologia.

Na seção a seguir, faz-se uma breve explanação sobre as estratégias de leitura, tomando-se como referência principal Solé (1998), para quem o leitor é alguém que processa ativamente o texto para a obtenção do sentido.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para que aconteça uma leitura exitosa, com a compreensão do texto lido, é requerido do sujeito cognoscente um esforço conceitual, no sentido de que ele precisa perceber o que a escrita representa e como ela representa. Nós, enquanto adultos leitores, costumamos não pensar que a construção da base alfabética, ao longo da formação do jovem leitor, é um processo que exige estratégias, levantamento de hipóteses e superação paulatina dessas hipóteses, numa ação de monitoramento cognitivo. Conforme fica explícito em Solé (1998, p.51), “para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao código”. Nesse sentido, a decodificação do sistema de escrita alfabética é uma etapa inicial que “pressupõe a apreensão das correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos” (SOLÉ, 1998, p. 52). Logo, tendo atingido esse estágio, os discentes já estão aptos para leitura de textos:

Para que um conjunto de palavras ou de frases seja um texto, é necessária uma condição básica: que esse conjunto possa satisfazer às exigências de uma ação de linguagem, semântica, cognitiva e socialmente relevante, o que, mesmo intuitivamente, se percebe com certa facilidade. (ANTUNES, 2009, p. 45)

Tendo em vista a importância da habilidade de decodificação, levando em consideração a significatividade lógica do conteúdo a ser apreendido e a significatividade psicológica (AUSUBEL et al., 1983 *apud* SOLÉ, 1998, p. 71), mencionadas na subseção 2.1.2, pode-se fazer uma relação entre o conhecimento do código (semiose), o texto (com sua textualidade) e o leitor com seu conhecimento de mundo. No entanto, em Solé (1998, p. 73), entende-se que essa relação, para se tornar eficiente, depende de um outro fator: *as estratégias*, entendidas como um meio com o qual o leitor possa planejar a tarefa real de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; e ainda, comprovar, revisar, controlar e escolher decisões que o levem aos objetivos pretendidos. Em outras palavras, as estratégias devem ser ensinadas, mas não devem ser tomadas como procedimentos que prescrevem e detalham como deve ser o curso da leitura, porque elas estão envolvidas no próprio processo.

A esse respeito, Palincsar e Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 73) “sugerem que as atividades cognitivas deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias”, de modo a tornar precisas “as questões que formulam ou deveriam formular ao leitor, cuja resposta é necessária para poder compreender o que se lê”. (SOLÉ, 1998, p. 73). Assim sendo, a autora elenca diversas ações necessárias a uma leitura exitosa:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum". Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo - subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser - por hipótese - o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

A proposta deste trabalho leva em consideração as estratégias relevantes para os objetivos de leitura de gêneros escolhidos para as atividades. Também se pretende fomentar a atualização dos conhecimentos prévios importantes (antes e durante a

leitura). A autora apresenta alguns dos objetivos da leitura, que podem e devem ser trabalhados em sala de aula:

Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se compreendeu. (SOLEÉ, 1998, p. 92)

A proposta de intervenção delineada do Caderno Pedagógico reúne um conjunto de atividades de leitura a serem conduzidas com alunos do 9º ano, que supostamente já detêm as habilidades de decodificação. Desse modo, é dada maior relevância, no projeto pedagógico, aos propósitos da leitura que visam a desenvolver no leitor uma postura crítica, em busca de informações precisas, o que ensejará a participação do professor com um papel relativamente novo no campo da educação: o de curador educacional, assunto que será abordado na próxima seção.

2.3 CURADORIA EDUCACIONAL

O avanço tecnológico no âmbito da comunicação é um fator relevante para uma reflexão acerca de possíveis mudanças no conceito que se tem do professor como transmissor de conhecimentos. Os jovens, na atualidade, têm disponíveis diversos tipos de informação, sem que isso seja um problema necessariamente; mas nisso tudo existe uma complicação: até que ponto o jovem aluno, em idade de formação, compreende que “o importante é saber o que importa”? (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015).

Em tempos nos quais o professor não é o único detentor do conhecimento, sendo cada vez mais comum que os alunos acessem diretamente os dados por meio da *internet*, mas sem ter a clareza necessária sobre os critérios a serem adotados para a seleção do que venha a ser de fato relevante, em meio ao excesso de informação disponível, é urgente que o docente assuma o papel de orientar a aprendizagem e zelar pelas rotas escolhidas pelos discentes, para que ela ocorra de forma significativa e eficaz. Diante de um “mar” de informações e de caminhos cada vez mais diversificados, é preciso cuidado e atenção. Como poetizou Milton

Nascimento na canção *Coração de estudante*: “Há que se cuidar do broto para que a vida nos dê flor e fruto”.

Em meio à multiplicação das redes sociais e à farta disseminação de informações, enganam-se aqueles que acreditam que basta investigar a veracidade de determinado fato pelos buscadores de informação da *internet*, como o *Google*, por exemplo, e a resposta encontrada será sólida e construtiva. Há um grande risco de se “naufragar” nesse mar de informações ou de se tomarem atalhos equivocados que levem a uma direção desastrosa. Assim, o papel do professor será o de organizador da informação, que se caracteriza por ser cumulativa, ajudando os alunos a construírem a própria compreensão, para que deem sentido ao conhecimento, que é seletivo. E é exatamente nessa seleção que se constitui o papel de *curador* na educação, pois o ato educativo não ocorre aleatoriamente, é intencional e planejado.

Cabe, então, ao professor orientar os alunos pelos caminhos da pesquisa, promover trabalhos em grupo com propósitos claros, de preferência com aplicação prática. Sua função passa a incorporar procedimentos como os de *selecionar*, *disponibilizar* e *orientar* o acesso ao conhecimento, com muito zelo e cuidado, sendo, portanto, de fato, um *curador* em educação.

Segundo Garcia e Czeszak (2019, p. 25),

a palavra curadoria deriva da raiz latina *curare*, ou “curar”. Curar, historicamente, tem a intenção de encarregar-se ou organizar, colocar junto, selecionar para a apresentação e mesmo preservar. A origem etimológica desse termo, com base no sentido de cuidador, é o de dar orientação e manter uma linha coerente sobre informações, dados, conhecimentos consolidados que estão dispersos em diversificados contextos.

O termo curadoria é mais comum em contextos não escolares, como no espaço das artes. A organização, seleção e cuidados de preservação das obras expostas em uma galeria de arte se dão pelo trabalho de um curador. Em Garcia e Czeszak (2019, p. 26), apresenta-se, também, a curadoria de conteúdo no espaço da comunicação social, mídias digitais e jornalismo.

Fundamentando-se na definição desses autores apresentada acima, fica claro que a curadoria educacional se aproxima das curadorias das artes e de conteúdo do espaço da comunicação, em razão de todas afinarem-se quanto ao processo; mas, para este trabalho de pesquisa, interessam as “estratégias que, na curadoria

educacional [...], buscam transformar as informações em conhecimento” (GARCIA E CZESZAK, 2019, p. 31).

A respeito da relevância da curadoria educacional, a BNCC (2018) chama a atenção para o fato de que

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. [...] Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2018, p.136-137).

Portanto, a BNCC destaca a prática da curadoria em espaços digitais, mas vale ressaltar que esta se dá também em ambientes físicos, conforme apontam (GARCIA; CZESZAK, 2019). A esse respeito, é interessante refletir sobre o uso de ferramentas digitais de curadoria frente às diferentes fontes e mídias. De acordo com as autoras, o termo “curadoria digital” é mais um tipo distinto dessa atividade. Em nota, elas explicam que “tratar de curadoria que inclui obras e acervos físicos é diferente da abordagem relativa aos acervos e plataformas digitais” (GARCIA; CZESZAK, 2019, p. 31).

Isso suscita uma reflexão sobre a necessidade de mudança de paradigma no papel do professor, que deve estar atento a tudo, pois o avanço das TDIC implica transformações na sociedade, e estas, por sua vez, geram novas demandas sociais que levam a escola a buscar novas metodologias educacionais, de modo a formar alunos mais participativos, motivados e conscientes de seu papel social, capazes de se apropriar de toda essa cultura digital. Esses alunos-cidadãos, desde cedo, devem valorizar e expandir a conexão com um mundo em profunda mudança, para que possam participar dele e interferir nele significativamente (GARCIA; CZESZAK, 2019, p. 25).

As autoras salientam a existência de habilidades e competências que podem ser estimuladas pelo trabalho de curadoria educacional. Citando Lefrançois (2008), elas mostram a visão do “movimento educacional por descoberta orientada de Bruner”, “o qual destaca o incentivo e o encorajamento do aluno para se engajar no processo de aprendizagem” (LEFRANÇOIS, 2008 *apud* GARCIA; CZESZAK, 2019, p.39). A teoria de Bruner¹⁰ privilegia a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador dessa curiosidade, daí ser chamada de teoria da descoberta.

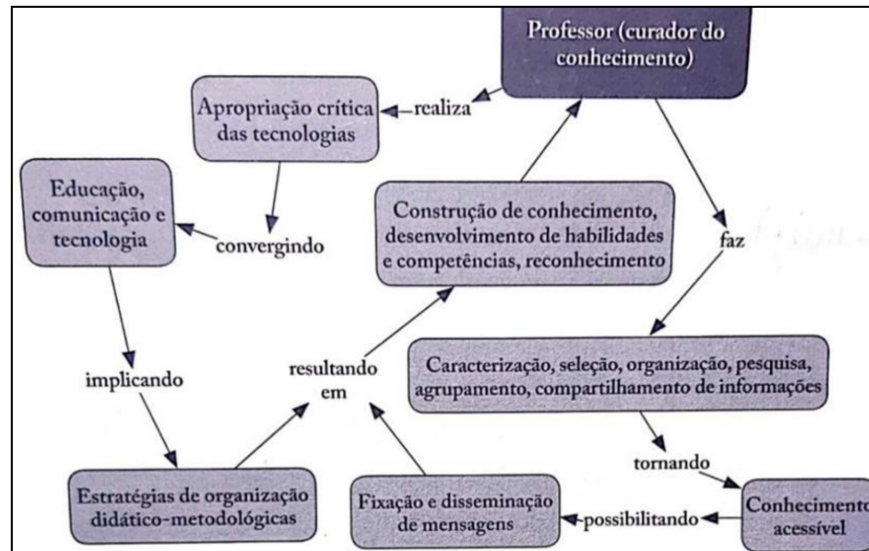
Nesta pesquisa, assume-se a proposta de se trabalhar com projetos didáticos voltados para a prática de leitura, em que o professor, de forma participativa, é não só o fomentador do processo de ensino/aprendizagem, o qual é construído em interação com o aluno, mas também o curador na construção e consolidação dos saberes socialmente constituídos. Percebe-se nessa visão o pensamento freiriano do “ensinar aprendendo”, visão essa que aponta para um processo em que professor e aluno são coautores da produção de conhecimento, num ambiente participativo e colaborativo.

Quanto ao papel do professor na prática da curadoria do conhecimento voltada aos alunos, apresenta-se a seguir um mapa conceitual em que se procura evidenciar o fato de que, ao mesmo tempo em que esse professor caracteriza, seleciona, organiza, pesquisa, agrupa e compartilha informações, ele se atualiza, retroalimentando-se de novas habilidades e competências, na medida em que tal prática lhe possibilita a construção de conhecimento, além do valor do reconhecimento daquele que tem formação para gerenciar dados com propriedade, apropriando-se de forma crítica das tecnologias (letramento digital), convergindo três áreas essenciais: educação, comunicação e tecnologia.

Retomando a discussão sobre letramento, empreendida na subseção 2.1.4, e analisando as habilidades e competências descritas na figura 1 a seguir, depreende-se que “letramento digital” é um termo “guarda-chuva”, que compreende habilidades gerais de letramento, como leitura, escrita, compreensão oral, composição, comunicação e interação, voltadas a ambientes digitais.

¹⁰ A respeito do “movimento educacional por descoberta orientada”, ver Silva e Gomes, 2017 e Bruner (1973a; 1973b).

Figura 1: Processo de curadoria – habilidades e competências



Fonte: Garcia e Czeszak (2019, p. 40).

Assim, a figura acima ilustra, de forma simples e direta, como o professor curador ensina e aprende simultaneamente. As autoras apresentam algumas características que permeiam tal processo:

- **Habilidade de comunicação:** pressupõem-se habilidades para uma comunicação clara e eficiente, que transita nos ambientes presenciais, virtuais, da mobilidade, mediados, em sua predominância, por tecnologias de informação e comunicação;
- **capacidade de [fazer o aluno] aprender de forma independente:** espera-se tomar para si a responsabilidade de como planejar e colocar em prática as formas de conduzir os estudos. Nesse contexto, o curador deve delegar tarefas e confiar na atuação independente e de qualidade do aprendiz;
- **ética e responsabilidade:** um trabalho curativo para especificar e tornar transparentes as fontes para os aprendizes e construir uma relação sólida de confiança entre os atores professor e aluno;
- **trabalho em equipe e flexibilidade:** muitas organizações atuais de conteúdos que levam ao conhecimento dependem do processo colaborativo e cooperativo que estimula o compartilhamento e a distribuição de informações para públicos focados, que podem ser convergentes ou divergentes;
- **habilidade de pensamento:** configura-se de diferentes formas, exigindo variados esforços cognitivos, que abrangem pensamento crítico, estratégias para resolução de problemas, criatividade, originalidade e realização. No contexto dos projetos educacionais com curadoria, o aprendiz deve ser preparado para que possa enfrentar desafios não previsíveis, usando raciocínios adequados, solucionando problemas, absorvendo elementos de pesquisa para dar mais consistência ao seu trabalho. Assim, podem-se apresentar diferentes *cases* de sucesso e de insucesso, promovendo discussão sobre eles e propostas de reaplicação a contextos similares, entre outros enfoques;

- competências digitais: tais competências estão relacionadas diretamente a possibilidades de usar tecnologias de forma independente, buscando, identificando e selecionando objetos de aprendizagem adequados ao escopo de pesquisa, além de dominar suas diferentes linguagens, como aplicativos, vídeos, *sites*, mecanismos de busca, etc. Neste caso, o curador pode utilizar toda essa variedade de linguagens para a pesquisa do aluno;
- gestão do conhecimento: esta seria a atividade mais próxima dos princípios inerentes à curadoria, pois engloba habilidades relativas à seleção de informação quanto a suas categorias, fontes primárias e secundárias, confiabilidade, validade da informação, de forma que o curador deve ter sempre em conta o propósito de elucidar esses aspectos, visando aos bons resultados das pesquisas dos estudantes. (GARCIA E CZESZAK, 2019, p. 41-43).

Com essas características, as autoras mostram as atribuições do professor curador frente a desafios constantes, em um mundo cada vez mais conectado, complexo e difícil de ser “lido”, em que a quantidade e a velocidade de informações demandam a capacidade de seleção do que é veiculado. Essa conjuntura reforça a importância da curadoria educacional numa perspectiva que rompe com a sala de aula convencional, lugar em que ainda se reproduzem práticas ineficazes de ensino pelo método tradicional de transmissão de conhecimento.

2.3.1 O professor curador e a infodemia

O termo “infodemia” (epidemia de informação), segundo Mutsuque (2021, p.193), foi cunhado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), num contexto difuso de circulação intensa de notícias distorcidas sobre o tema da pandemia de Covid-19.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto do novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), por ser uma doença altamente infecciosa, com rápida progressão, tendo infectado pessoas de todos os continentes. (IBIDEN, p.194).

Em consequência disso, em meados de março de 2020, foram adotadas medidas de isolamento para o enfrentamento à pandemia, resultando na paralisação das aulas presenciais e no afastamento dos alunos da escola. A interrupção da rotina dos jovens trouxe uma nova realidade, uma modalidade educacional remota, estranha à comunidade escolar, o que demandou ajustes no processo de comunicação entre os participantes do processo educativo.

Se a assertiva *o importante é saber o que importa* (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015), mencionada no início desta seção, já era relevante para a prática de curadoria em termos de acesso à informação, torna-se ainda mais necessário saber o que é relevante e verdadeiro dentro desse contexto pandêmico da Covid-19, uma vez que a infodemia implica a desestabilização no âmbito da saúde pública e, nessa perspectiva, o exercício da curadoria educacional acaba por ganhar contornos fundamentais no meio escolar, em que o professor se vê ainda mais envolvido pelo conceito de *curar*, no sentido de *orientar* os alunos de modo a evitar outra “doença” da atualidade: a desinformação.

No contexto específico da saúde, Mutsuque (2021) afirma que a *infodemia* é uma preocupação recente e tornou-se um referencial para a compreensão do contexto comunicacional da pandemia de Covid-19, porém a desinformação não é um fenômeno novo. Nessa visão, entende-se que a *infodemia* deve ser vista e analisada como uma nova prática de desinformação na emergência do novo coronavírus, prática essa que tem se expandido para outras áreas da vida social. Quanto ao contexto de produção e circulação das práticas de desinformação, dentre as quais se inclui a infodemia, vale destacar que, segundo Rojo (2015), é na hipermodernidade¹¹ que elas são favorecidas pelas possibilidades que a *Web 2.0* proporciona, pelo seu aspecto de horizontalidade da comunicação.

Na subseção a seguir, reportam-se estudos que discutem a distinção entre os conceitos de “desinformação” e “*fake news*”, tendo em vista a disseminação de textos falsos em um mundo cada vez mais digitalizado.

2.3.2 Infodemia, Desinformação e *Fake News*

Produções de discursos com o propósito de desinformar não são uma prática nova, elas percorrem a história da humanidade. Basta lembrar os fatos que envolveram a Revolta da Vacina (1904)¹². No contexto atual, com a velocidade em

¹¹ Rojo (2015) emprega o termo “hipermodernidade”, em vez de “pós-modernidade”, no sentido de que “hiper” remete ao exagero do momento atual, no qual os funcionamentos mais cruéis do capitalismo são elevados ao extremo, com muita eficiência. Para a autora, trata-se de um capitalismo hiperavanzado, globalizado e muito mais forte, que isola as pessoas e fragiliza as relações. Para mais informações a esse respeito, consultar:

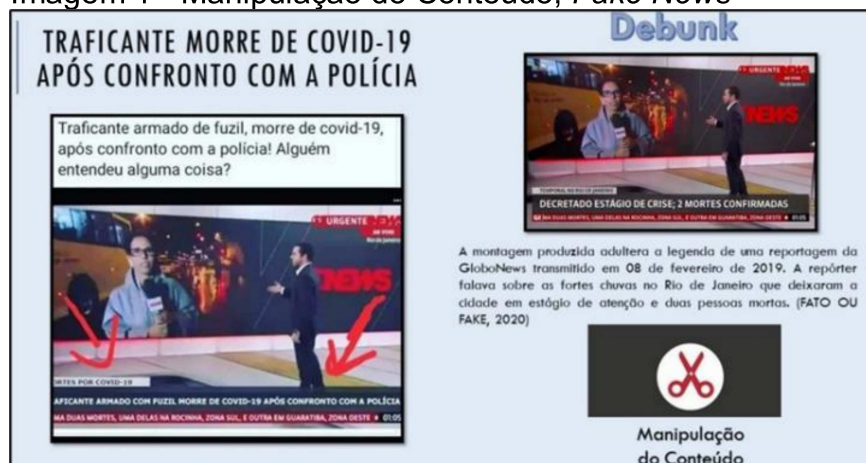
[file:///C:/Users/Administrador/OneDrive/Documentos/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20CI%C3%A1udio%20Andr%C3%A9%20da%20Silva/35118-117094-1-SM%20\[Rojo%20Iautor\].pdf](file:///C:/Users/Administrador/OneDrive/Documentos/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20CI%C3%A1udio%20Andr%C3%A9%20da%20Silva/35118-117094-1-SM%20[Rojo%20Iautor].pdf)

¹² A Revolta da Vacina: <https://portal.fiocruz.br/noticia/revolta-da-vacina>

que se dão os processos de comunicação, essa prática de desinformação se torna mais intensa e com grande poder de disseminação dos conteúdos produzidos. Com isso, é importante compreender a distinção que Rojo (2013, p. 23) faz entre mídias digitais e analógicas, ao explicar que estas são parte de um processo em que o receptor se comportava passivamente, ou seja, não interagia com as informações ou conteúdos que recebia; de outro modo, os meios digitais são democráticos, possibilitando ao usuário – que agora é leitor e produtor de discursos diversos – interagir nos mais diferentes níveis, com um número enorme de interlocutores. Como esclarece Rojo (2015, p.119): “a Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis”.

Essa possibilidade favorece práticas que Wardle e Derakhshan (2017, *apud* Gomes, 2020) classificam como sete Tipos de Desinformação¹³, dentre os quais serão usados dois exemplos: a “Manipulação do Conteúdo”, que se dá quando a informação ou imagem original é manipulada para enganar, e o “Conteúdo Fabricado”, quando o conteúdo novo, que é 100% falso, é criado para ludibriar, prejudicar. As imagens a seguir mostram que, com o simples recurso de captura de tela (*screenshot*) em um *smartfone*, o usuário pode modificar *posts*, notícias, imagens entre outros, para atingir diversos propósitos. Seguem abaixo exemplos das duas práticas que ilustram os dois papéis a que Rojo (2015) faz menção:

Imagem 1 - Manipulação do Conteúdo, Fake News



Fonte: [https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/Gomes \(2020\)¹⁴](https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/Gomes%20(2020)14). Acesso 22-04-22

¹³ Ver: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/>


¹⁴ Conforme se lê no site, as informações foram coletadas entre os dias 26 de fevereiro de 2020 (data do 1º caso de Covid-19 registrado no Brasil) até o dia 10 de maio de 2020 (data

Na imagem acima (à esquerda), há uma foto editada, publicada em um *post* nas mídias sociais, em 31/03/2020; e (à direita), observa-se o *frame* da reportagem (original) do canal pago *GloboNews*, transmitida em 08/02/2019.

Portanto, a Manipulação do Conteúdo é um claro exemplo concreto dessa distorção, pois, no caso em destaque, o autor se utiliza de um *frame* de uma reportagem sobre chuvas do ano anterior e sobrepõe – por meio de uma legenda que imita a fonte da emissora de TV – uma informação não factual envolvendo a Covid-19. Um leitor desavisado e que não tenha a curiosidade de investigar a veracidade da informação, certamente vai absorver a versão transmitida por meio da montagem. (GOMES, 2020).

Imagem 2: Conteúdo Fabricado, *Fake News*

**ÁGUA TÔNICA TEM QUININO,
BASE DA CLOROQUINA.
“ISSO A GLOBO NÃO TE CONTA!!!”**




Debunk

O=C1C=NC(=O)C=C1
Quinina

ClC1=CC=C2C(=N1)C(=O)N(C)CCN(C)C2
Cloroquina

A água tônica é feita de um extrato da casca da árvore de cinchona (**hidroclorato de quinina**) que garante o gosto amargo e característico do produto. A **quinina** não é a mesma molécula do **hidroxicloroquina** e **cloroquina**. A confusão (ou intencionalidade?) se deu porque, embora parecidos e eficazes no combate à malária, as três substâncias são compostos químicos são completamente diferentes entre si. (BOATOS.ORG, 2020)



FABRICATED CONTENT
Conteúdo Fabricado

Fonte: <https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/> Acesso em: 22-04-22

Na imagem anterior, (à esquerda), há *frames* do vídeo publicado no *YouTube*, postado em 14/04/2020; e (à direita), uma ilustração de fórmulas químicas, postagem do *site* Boatos.org¹⁵, publicada para se contrapor ao conteúdo “fabricado”, que, segundo Gomes (2020), é classificado como uma “mentira”, tal qual ocorre com todas as *fake news* que circularam (e ainda circulam), propondo algum tipo de cura para a Covid-19, sem nenhuma comprovação científica. Logo, nesse caso, pode-se considerar o exemplo apresentado como um fenômeno de infodemia, pelo contexto

da produção deste texto) e [estão] elencadas por ordem cronológica a partir do momento em que elas foram publicadas pelas agências e editoriais de *fact-checking* brasileiras, além do *Projeto Comprova*, que atualmente se empenha em fazer o *debunk* das informações não factuais que circulam.

¹⁵<https://www.boatos.org/saude/agua-tonica-cura-o-coronavirus-porque-tem-quinino-da-cloroquina-boato.html>

de sua produção: a pandemia da Covid-19. Sobre a postagem com conteúdo fabricado na figura 2, Gomes (2020) esclarece que a autora tem pretensões político-eleitorais¹⁶.

A pesquisa de Gomes (2020) converge com o trabalho de Santiago e Araújo (2022), que trazem à baila da discussão o conceito de prática discursiva. Assumindo a perspectiva de Fairclough (2001), os autores consideram que a prática discursiva “[...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.106-107 *apud* SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p. 50).

Vale ressaltar que o estudo das práticas discursivas vem se tornando cada vez mais desafiador à medida que se consolida a democratização dos meios digitais, pois

“a relação [entre atores sociais e textos] se expande e se complexifica ainda mais, dada a natureza desses espaços, bem como as dinâmicas desses três processos, que parecem cada vez mais entrelaçados e difíceis de se conceituar. (SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p. 52)

Como não se pode imaginar a existência do discurso fora das práticas sociais de linguagem, os autores apontam para o compartilhamento no ambiente digital como parte do processo complexo de disseminação excessiva de informações, entendida, neste trabalho, como um fenômeno associado a “infodemia”. Para a Organização Pan-Americana da Saúde, esse termo

“se refere a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual [Covid-19]. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus”. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020 p.2).

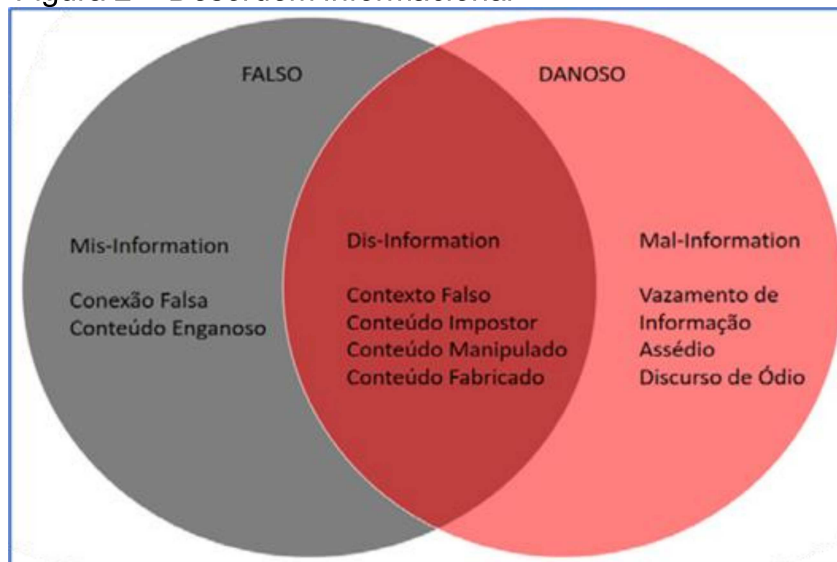
Esse fenômeno possibilita também a veiculação da desinformação, que segundo Wardle e Derakhshan (2017, p.20 *apud* SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p.53), pode ser compreendida como “[...] informação que é falsa e deliberadamente criada para causar dano a uma pessoa, grupo social, organização ou país”.

A figura a seguir, proposta por Wardle e Derakhshan (2017, *apud* SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p. 54), delimita, de forma precisa, o que é o fenômeno denominado

¹⁶<https://www.topmidianews.com.br/saude/bolsonarista-de-campo-grande-diz-que-agua-tonica-tem-cloroquina-e/127601/>

desordem informacional a partir de três componentes. Para este trabalho, é enfatizado, em consonância com os autores, o tipo de desinformação que chamam de *dis-information*.

Figura 2 – Desordem informacional



Fonte: Santiago e Araújo (2022, p. 54)

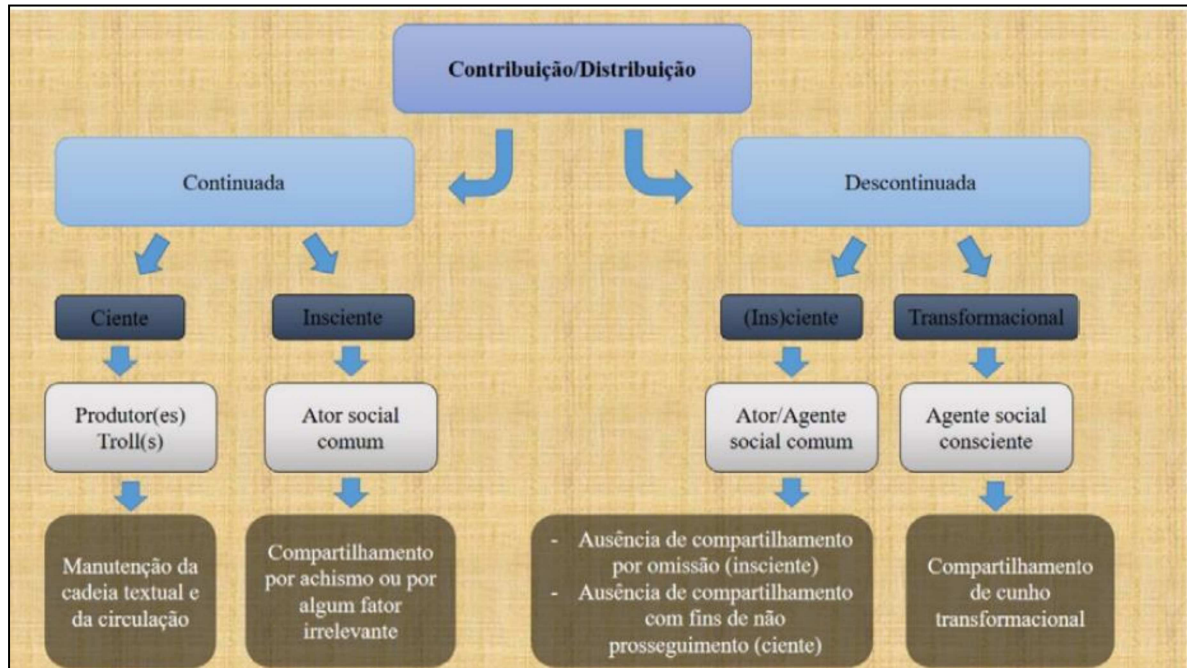
Como fica explícito na figura acima, a intersecção dos espectros falso e danoso resulta no aspecto da *dis-information*, indicando que a ocorrência de contextos falsos ou de um conteúdo de caráter fabricado, manipulado ou impostor gera tal tipo de desordem informacional. Um típico exemplo disso é a postagem de um vídeo do *TikTok* em uma página do *Facebook*, no qual é atribuída ao respeitado médico Drauzio Varella uma “receita secreta”, à base de banana, para emagrecimento¹⁷.

Ainda tratando da desinformação em ambientes digitais e dos efeitos sociais decorrentes da elevada quantidade de textos desinformativos, Santiago e Araújo (2022) analisaram o fenômeno da disseminação desses textos. Para isso, os autores elaboraram uma proposta em que são descritos os atos de contribuição dos diversos tipos de usuários, no sentido de ora continuar ora descontinuar a distribuição de textos com conteúdo falso¹⁸. A sistematização desse processo é apresentada na figura 3 a seguir:

¹⁷ No Caderno Pedagógico, é proposta uma atividade a ser aplicada em sala de aula, com vistas a discutir o problema da desinformação. Para assistir ao vídeo, acesse o link: <https://fb.watch/mnKXKPqSTP/?mibextid=RUbZ1f>

¹⁸ A proposta aqui reportada é de grande relevância para a análise da prática de desinformação e serviu de referência para a elaboração de atividades do Caderno Pedagógico cujo foco foram as práticas de linguagem em textos de caráter noticioso.

Figura 3 - Concepção distribucional de textos falsos em ambientes digitais



Fonte: Santiago (2021 *apud* SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p. 55).

Para Santiago e Araújo (2022, p. 55), a disseminação de textos (informações) envolve uma complexa cadeia de produção/distribuição. Todo indivíduo será parte dessa cadeia ao compartilhar conteúdos recebidos de alguém. Dessa forma, ao distribuir algum conteúdo, o usuário estará contribuindo tanto para as práticas positivas quanto para as negativas.

Conforme se vê na figura 3, a contribuição pode ser continuada, dando-se por meio de atores sociais, cientes ou não do conteúdo veiculado nos textos falsos, recebidos em mídias sociais. Há um seguimento indefinido da cadeia textual, cuja disseminação pode se dar: (i) de forma ciente – quando os próprios criadores dos textos os compartilham ou quando *trolls* os repassam, editando ou não o conteúdo; (ii) de forma insciente – quando a distribuição dos textos ocorre por atores não cientes, que os redistribuem por acharem que a informação é verdadeira ou por considerarem que o compartilhamento poderá ajudar outras pessoas.

A contribuição pode ser também descontinuada, quando o não compartilhamento da informação se deve: (i) à omissão por parte dos usuários, que simplesmente decidem não tomar atitude alguma em relação ao repasse do texto (atores inscientes); (ii) à intenção de se quebrar a cadeia da desinformação pelo fato de os usuários saberem que o texto é falso (atores cientes). Além disso, a contribuição

descontinuada pode cumprir o objetivo de alterar o propósito original e principal do texto, havendo, não obstante, a possibilidade de se dar seguimento à circulação desse texto: o que se pretende é parar de enganar o outro, e não interromper a cadeia textual. Desse modo, há uma transformação quanto à intenção do compartilhamento, na medida em que o que se passa a fazer é alertar as pessoas. Nesse sentido, a contribuição descontinuada tem caráter transformacional com a ação de atores conscientes, que sabem o teor de veracidade daquilo que é informado, e entendem que, além de não ser repassado, o texto/conteúdo deve passar por uma intervenção.

Em vista disto,

um fator crucial na distinção desses dois tipos de contribuição é que, enquanto a contribuição continuada carece de consciência com relação à veracidade do conteúdo veiculado no texto, a contribuição descontinuada é mais ativamente ciente dos propósitos textuais, pois recorre-se a verificações feitas por agências, bem como o próprio conhecimento que o usuário possa vir a possuir. (SANTIAGO; ARAÚJO, 2020, p. 55)

A partir do esclarecimento da proposta acerca da concepção distribucional de textos falsos em ambientes digitais, será possível tecer o perfil dos alunos, ao diagnosticá-los pelos seus comportamentos frente aos textos desinformativos.

Depois de tudo o que foi discutido até o momento a respeito de desinformação, embora possa parecer inadequado o uso do termo *fake news* neste trabalho, entende-se que é pertinente proceder a uma explanação sobre ambas as terminologias.

Para Leurquin e Leurquin (2021, p. 273), “desinformação” carrega um conceito que pode abranger o que se entende por “*fake news*”, mas ambas se distinguem pelos propósitos. Para as autoras, a desinformação é um fenômeno prejudicial à sociedade e aos indivíduos, cuja abrangência pode afetar a democracia, os processos políticos e até as políticas públicas. O risco é impulsionado pela produção e disseminação da desinformação, a fim de se obterem ganhos econômicos, atingir objetivos políticos ou ideológicos, podendo ser potencializado a depender do modo como diferentes públicos e comunidades recebem, engajam e amplificam a desinformação.

Ademais, a informação veiculada hoje nos meios de comunicação tradicionais e ambientes digitais parece não ser mais “o produto a ser comprado”, e sim um meio de “atração de leitores”. A competitividade entre os veículos de mídia e a forma como ocorre a concentração de informação dirigida aos usuários tendem a ter mais

influência no modo de divulgação das informações do que o compromisso com a verdade dos fatos e as múltiplas versões e olhares que se aproximam da verdade.

Em consonância com essa perspectiva, Santiago e Araújo (2022) consideram que a “desordem informacional” se apresenta, genericamente, como o propósito das práticas discursivas desconstrutivas da verdade.

No que concerne às “*fake news*”, as autoras consideram se tratar de artigos ou informações com características de notícias intencionalmente e verificadamente falsas, com a intenção deliberada de enganar os leitores. Caracterizam-se como notícias fabricadas, seguindo certos parâmetros jornalísticos, mas previamente pensadas para a manipulação, sem compromisso com os fatos. Partindo desse pressuposto, as *fake news* possuem características bem específicas de produção, formatação e intenção.

É importante salientar os termos “intencionalmente” e “verificadamente”, para diferenciar as *fake news* de, por exemplo, um erro humano no registro de uma informação veiculada em uma notícia, ou ainda de uma charge ou sátira assumidamente mentirosa (como se pode constatar no caso do “Sensacionalista: um jornal isento de verdade”, que explicita seu não compromisso com a verdade no próprio subtítulo, evidenciando seu caráter cômico)¹⁹.

Percebe-se que, nas situações cotidianas, os termos “desinformação” e “*fake news*”, muitas vezes, são entendidos e utilizados como sinônimos. Mesmo que isso possa ser considerado e convencionado, para este trabalho, elege-se a terminologia “desinformação”, visto que

diante da classificação da informação como *mis-information*, *dis-information* e *mal-information*, verifica-se, como apontam Wardle e Derakhshan, que não é razoável resumir o complexo fenômeno da desordem informacional ao termo *fake news*, justamente porque não se está tratando apenas de fatos ou notícias falsas nesse contexto. (WESENDONCK; JACQUES 2022, p. 03)

Conforme se procurou demonstrar, por mais que seja possível distinguir ou mesmo tentar compreender a diferença entre as terminologias “desinformação” e “*fake news*”, não é o fato de diferenciá-las que capacitará o leitor a atingir uma postura responsiva diante dos propósitos das práticas discursivas, sendo capaz de

¹⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/humor/sensacionalista/>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

compreender a figura social do produtor do texto, a sua função sociopolítica, as modalidades utilizadas nos discursos e suas intenções.

A conceituação de “desordem informacional”, explicitada em Santiago e Araújo (2022, p. 54), traz luz não somente à discussão terminológica, mas também à construção da proposta de atividades do projeto interventivo, bem como ao trabalho de professores no âmbito da Curadoria Educacional, na tarefa da mediação entre o aluno, o texto e o mundo.

Na próxima seção, é delineada uma proposta para a construção do projeto interventivo que, neste trabalho, terá caráter propositivo, conforme será detalhado no capítulo 5 adiante.

2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

É muito comum, ainda nas escolas, a insistência de modelos de ensino-aprendizagem com prioridade no acúmulo de informações por um aprendiz passivo, de forma fragmentada, métodos a que Freire (1983) denomina “educação bancária”. No entanto,

para Dewey, a educação deveria ser entendida como “um processo de reconstrução da experiência, dando-lhe um valor mais socializado por meio do aumento das capacidades individuais” (GHIRALDELLI, 2000, *apud* SANTOS et al., 2007, p. 115).

Isso mostra a enorme importância das capacidades individuais proporcionadas por um modelo de educação que priorize o aprendiz sujeito, participativo de sua reconstrução. Dewey propõe trabalhos com projetos, por se adaptarem a situações específicas a que são propostos. Com base nisso, Santos et al (2007, p. 116) defendem o trabalho com projetos, como uma concepção de ensino que intenciona promover a construção da autonomia dos aprendizes como cidadãos responsáveis e conscientes de suas ações.

Na mesma direção, as práticas com projetos visando a uma leitura proficiente e crítica se baseiam na assertiva de que “Uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1999, p. 85). Nessa perspectiva é que se assume, neste trabalho, a proposta da Aprendizagem baseada em Projetos.

2.4.1 Definindo e caracterizando o projeto didático

Ao se pensar no termo projeto, é possível pensar em várias acepções para ele. Segundo o Houaiss (2001): “elaborar planos; planejar; organizar; descrição escrita de tarefa a ser feita; esquema; esboço ou desenho de trabalho”. De acordo com essas definições, lê-se, em Manegolla e Santana (2001, *apud* MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p.121), “que projeto se constitui em um processo de planejamento, execução e controle constantes que assegurem uma contínua vigilância das atividades, culminando com a execução do plano traçado”.

Embora este trabalho tenha como objeto o 9º ano do Ensino Fundamental, o professor-pesquisador buscou uma definição no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter. (BRASIL, 1998a, p. 57)

Quanto à realização das atividades didáticas, Leite (1998, *apud* Magalhães; Cristovão, 2018, p.120) considera como características fundamentais de um projeto: “o produto final; a participação dos alunos em todas as etapas do trabalho, a divisão do trabalho com responsabilização individual e coletiva”. E quanto a sua natureza, o projeto se caracteriza por proporcionar atitudes de análise, interpretação e confronto de pontos de vista, que visam a solucionar questões geradas no processo educativo. (LEITE, 1996 *apud* SANTOS et al., p. 117).

Em termos mais específicos, considerando o que propõe a BNCC (2018), a intervenção pedagógica tomará como ponto de partida o gênero notícia, do campo jornalístico-midiático, para a elaboração de um conjunto de atividades com vistas a que os alunos, ao final do segundo ciclo do Ensino Fundamental sejam capazes de:

compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. (BRASIL, 2018, p. 502)

Dessa forma, o projeto interventivo aqui proposto toma como referência a concepção de um trabalho em sala de aula que incorpore o desenvolvimento de atividades didáticas por meio de projetos construídos coletivamente, de modo a formar alunos preparados para as demandas atuais da sociedade, o que será descrito no capítulo 5 adiante²⁰.

2.4.2 A importância de se trabalhar com projetos no Ensino Fundamental

O trabalho com projetos, segundo Hernández e Ventura (1998 *apud* Magalhães e Cristovão, 2018, p. 121) “rompe com a ordenação rígida das atividades didáticas”, proporcionando um modo de organização na forma de ensinar, caracterizado pelo planejamento – compartilhado com os alunos – das estratégias para o processo de pesquisa, com possibilidades de redefinição de metas durante o percurso.

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. (BRASIL, 1998, p. 87)

No que tange ainda à importância de se trabalhar com projetos, este professor-pesquisador busca na BNCC uma das competências gerais da educação básica, que é “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

Portanto, o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, sendo sujeitos de sua aprendizagem, transpõe as propostas tradicionais de ensino, presas a materiais didáticos sem afinidade alguma com as experiências dos alunos. Logo, do ponto de vista pedagógico, além de oferecerem condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, os projetos

✓ criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que

²⁰ É preciso esclarecer que, embora as diretrizes para a pesquisa do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras estabeleçam a natureza interpretativa e interventiva da pesquisa a ser realizada, essa regra foi flexibilizada por meio da Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021, tendo em vista a pandemia de COVID-19, de modo que, para a sexta e sétima turmas do PROFLETRAS, foi permitida a realização de trabalhos propositivos.

características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;

✓ permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;

✓ colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;

✓ permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas. (BRASIL, 1998, p. 87-88)

Tal qual preconizam os PCN (1998) e tendo em vista a importância do trabalho com projetos, esta proposta de intervenção pedagógica é composta de

Módulos didáticos [que] são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (BRASIL, 1998, p. 88)

Esse procedimento se deu por meio de oficinas temáticas, buscando-se uma conciliação com atividades práticas desenvolvidas em sequência didática, unindo a produção de leitura à produção textual, o que foi priorizado no último conjunto de atividades descritas no projeto interventivo.

Com vistas a um detalhamento do trabalho a ser conduzido, na próxima seção, serão apresentadas algumas considerações sobre a sequência didática.

2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme se mencionou na seção anterior, a intervenção aqui proposta foi desenvolvida por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos, à qual se incorporou o trabalho com a Sequência Didática, previsto para o último conjunto de atividades do projeto pedagógico.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a Sequência Didática (doravante SD) é entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero textual”. Nesse sentido, a importância

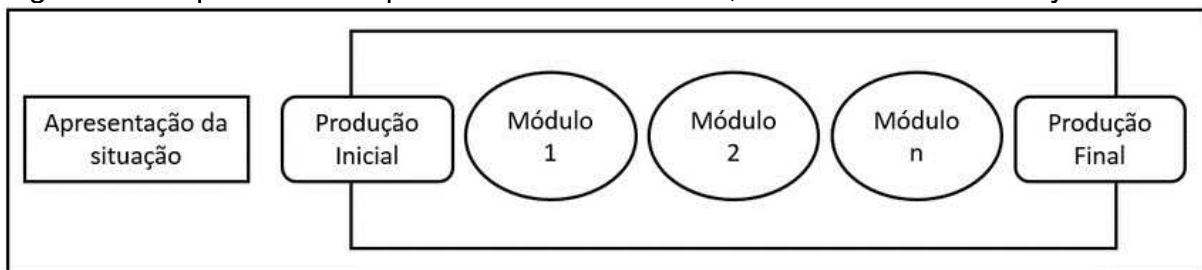
do trabalho a partir da SD se revela diante de práticas descontextualizadas de ensino, de conteúdos fragmentados e da falta de planejamentos sistematizados.

Segundo Nery (2007 *apud* Magalhães; Cristovão, 2018, p. 114), “as sequências didáticas (SD) não têm necessariamente um produto final”. Na SD é necessário que os alunos se engajem no projeto de escrita, de forma ativa e participativa, mas o planejamento didático das atividades fica a cargo do professor.

Logo, as atividades que envolvem as práticas de linguagem deste trabalho foram realizadas por meio de atividades de pesquisa, de leitura e de análise do gênero em estudo, como a notícia, por exemplo, e a SD aplicada terá como propósito a produção desse gênero textual.

Apresenta-se, adiante, um esquema ilustrativo da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujas etapas podem ser resumidas da seguinte forma: apresenta-se determinada situação aos alunos, solicita-se que eles realizem uma produção inicial do gênero focalizado e, a partir dessas produções, observam-se as dificuldades da turma; posteriormente, o professor deverá trabalhar os problemas identificados e selecionados por ele, de modo a oportunizar aos discentes a possibilidade de superá-los através de atividades e exercícios, os quais compõem os denominados “módulos” e, finalmente, a sequência culminará com a produção final, quando se espera um avanço qualitativo dos discentes em relação à produção inicial. É importante destacar que, nesse modelo, não é apresentada previamente aos alunos nenhuma informação, por mais elementar que seja, acerca do gênero textual a ser produzido, o que pode gerar insegurança, sensação de incapacidade e outros sentimentos negativos em relação à produção escrita.

Figura 4 - Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

De acordo com a figura acima, os autores propõem, de modo mais detalhado, o seguinte procedimento:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa da expressão oral ou escrita que os alunos deverão

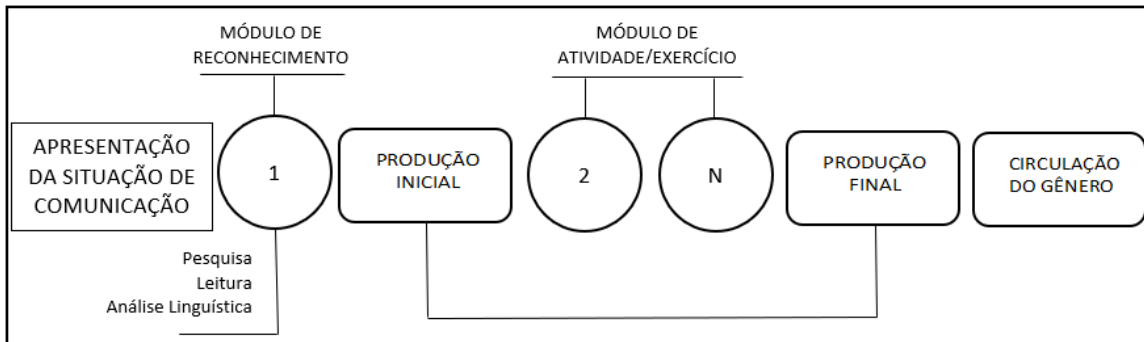
realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para dominar o gênero do texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

De acordo com essa proposta, a produção inicial é vista como um diagnóstico, pois permitirá ao professor verificar quais são os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero em foco e quais conhecimentos precisarão ser trabalhados ao longo dos módulos da sequência didática. A partir da situação comunicativa apresentada para a produção textual, isto é, do gênero escolhido, definem-se o público-alvo, o suporte em que o texto aparecerá e o objetivo para sua produção. Com base nessa produção inicial, é feito o diagnóstico e são pensados os módulos que servirão para aprimorar o que não é de domínio dos alunos no que concerne ao gênero textual e aos aspectos linguísticos pertinentes a ele.

Com vistas a aprimorar o esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), foi elaborado por Swiderski e Costa-Hübes (2009, *apud* Magalhães; Cristovão 2018, p. 38) um novo esquema para a SD, tendo em vista os anos iniciais do Ensino Fundamental e considerando as peculiaridades das condições socioeducacionais do estudante no contexto brasileiro, acrescentando-se duas etapas na estrutura original, que são o “Módulo de reconhecimento” e a “Circulação do gênero”.

Apesar de os participantes desta pesquisa não serem dos anos iniciais do Ensino Fundamental (são alunos do 9º ano), pela importância desse acréscimo, o modelo adotado para o projeto pedagógico deste trabalho é o de Swiderski e Costa-Hübes (2009), como é apresentado na figura a seguir:

Figura 5: Modelo de Sequência Didática de Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Adaptação do esquema de sequência didática (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009 *apud* MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018)

Swiderski e Costa-Hübes (2009 *apud* MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p.38) destacam que o módulo de reconhecimento, conforme esquema acima, é importante para atividades como condução da pesquisa sobre o gênero a ser trabalhado, bem como da leitura e da análise linguística, práticas essas relevantes para a assimilação das características da estrutura do gênero pelos discentes. O objetivo é possibilitar o contato dos alunos com diferentes textos, considerados “modelares”, para que possam reconhecer propriedades do gênero textual a ser inicialmente produzido e, posteriormente, estudado no decorrer dos módulos da sequência didática.

De acordo com as autoras, o contato prévio dos alunos com o gênero e sua identificação “pode deixá-los mais seguros no momento da primeira produção” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009 *apud* MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p.27). Ainda segundo as autoras, a análise linguística leva à reflexão juntamente com os alunos acerca dos elementos linguísticos operantes na ação de linguagem concretizada no texto escolhido. Ademais, o módulo de circulação do gênero produzido possibilita a prática discursiva em situação real, com a possibilidade de compartilhamento dos textos produzidos, alcançando na circulação e na recepção por leitores reais o uso real da linguagem, com o entendimento, conforme Volóchinov (2021, p. 220), de que a “língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, numa concepção de língua na perspectiva sociointeracionista.

Outro refinamento da proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que merece menção é o de Magalhães e Cristovão (2018): as autoras incorporam ao modelo a possibilidade de modificação ou adaptação do

gênero em estudo ao contexto escolar e cogitam até, em alguns casos, a necessidade de ficcionalização da situação comunicativa. Em conformidade com as autoras, nos últimos anos, “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas” (MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2018, p.33), e tal reinterpretação permite que os alunos se apropriem do mesmo conhecimento a partir de diferentes conceitos e de diversas práticas pedagógicas, conferindo novas interpretações a determinado tema ou assunto.

Nesta pesquisa, assume-se uma proposta de sequência didática que contemple diferentes realidades e propósitos, visto que parte da apresentação inicial do gênero que será produzido, por meio de textos “modelares”, procedendo a um estudo inicial de suas características prototípicas. Considera-se, ainda, a circulação dos textos produzidos, ao final do projeto interventivo.

Sobre os procedimentos da SD, Marcuschi (2008) enfatiza que:

A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Nessa visão, retomando a Aprendizagem baseada em Projetos, pretende-se desenvolver a intervenção aqui proposta, de modo a ancorá-la, de um lado, em projetos desenvolvidos sob a forma de oficinas de leitura e, de outro, na aplicação final de uma sequência didática, em consonância com o modelo de Swiderski e Costa-Hübes (2009), para que tanto o professor quanto os alunos possam intervir em um problema observado na produção inicial do gênero textual trabalhado em sala de aula, tendo em vista o que se espera que os participantes da pesquisa consigam alcançar na produção final. Assim, tanto nas oficinas de leitura quanto na sequência didática voltada à produção textual, serão realizadas atividades que despertem conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão e produção do gênero focalizado (no caso, a notícia), e que busquem desenvolver competências linguísticas para possibilitar que os alunos alcancem as habilidades necessárias à execução efetiva do trabalho com esse gênero.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia de pesquisa na qual se fundamenta este estudo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A orientação geral a respeito dos trabalhos finais do Mestrado Profissional em Letras é a de que estes tenham uma natureza interpretativa e interventiva. Assim sendo, esta pesquisa nasceu como uma proposta baseada na perspectiva da pesquisa-ação participativa de Fals Borda²¹, partindo da observação do contexto da sala de aula pela ótica da análise etnográfica, a qual serve de base para as descrições e os registros acerca desse ambiente, ações relevantes para as estratégias interventivas com vistas à sua transformação.

No entanto, de acordo com o que já foi brevemente mencionado na seção introdutória desta dissertação, devido ao contexto pandêmico que marcou as pesquisas em desenvolvimento nos anos de 2020 e 2021, foi concedida pela Coordenação Nacional do PROFLETRAS uma autorização excepcional para apresentação de um trabalho de conclusão com caráter propositivo, ao invés de interventivo (cf. nota 7 da Introdução).

A despeito de a pesquisa não ter sido completamente desenvolvida, de forma cooperativa, com os participantes representativos da situação-problema aqui focalizada, toda a elaboração da proposta pedagógica foi concebida tendo em vista a busca de soluções para esse problema coletivo, diagnosticado a partir de um conjunto de atividades que foram efetivamente aplicadas. Assim sendo, tomou-se a decisão de manter-se a escolha metodológica inicial, já que toda a discussão teórica do projeto interventivo e toda a elaboração das atividades do Caderno Pedagógico, o qual acompanha esta dissertação, consideraram as condições reais de trabalho do professor-pesquisador, bem como a realidade dos alunos participantes deste estudo. Em outras palavras, não se perdeu de vista a contextualização da pesquisa; até porque, há intenção de aplicação futura do projeto pedagógico proposto, conforme enunciado nas considerações finais.

Prestados esses esclarecimentos, apresenta-se, nesta seção, a caracterização da metodologia de pesquisa, detalhando-se informações a respeito dos participantes, do contexto de realização do estudo, dos critérios para a análise dos dados e do *locus* da pesquisa.

²¹ A pesquisa-ação participativa de Fals Borda é também denominada “Investigação Ação Participativa (IAP)”, termo que se aproxima da tradução do espanhol *Investigación Acción Participativa (IAP)*. Neste trabalho, empregam-se ambas as denominações indistintamente. Para mais informações ver: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/fals-borda-orlando>.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho, o professor-pesquisador procederá a uma coleta de dados por meio da aplicação de um conjunto de atividades diagnósticas. Além disso, será realizado um levantamento bibliográfico, tomado como referência para a fundamentação teórica e a elaboração do projeto interventivo, cuja proposta partirá não só da análise dos dados obtidos a partir da aplicação das atividades diagnósticas, mas também da observação das práticas diárias em sala de aula, da verificação do processo pedagógico e de suas consequências no contexto do dia a dia.

A assunção, neste estudo, da Investigação Ação Participativa (doravante IAP) na perspectiva de Fals Borda se justifica pela “centralidade à práxis e à devolução sistemática do conhecimento construído junto aos sujeitos” (FALS BORDA, 2007 [1979] *apud* CICHOSKI; ALVES, 2019, p. 63), processo por meio do qual se define o papel destes num ambiente democrático, em que prevalece o diálogo para se legitimar a produção do saber. É importante ressaltar, nessa proposta, a inexistência de hierarquia entre pesquisador/pesquisado, valorizando-se, portanto, uma postura de igualdade. (FALS BORDA, 2007 [1979] *apud* CICHOSKI; ALVES, 2019, p. 78).

Como este trabalho visa à construção de conhecimento e, mais especificamente, à formação de leitores críticos, a IAP se apresenta como base metodológica relevante, tendo em vista a participação ativa dos alunos e a valorização de suas ações, seus anseios e sua cultura. Nesse sentido, segundo Fals Borda, a IAP é entendida como um caminho de reflexão-ação de transformação social, que considera a participação dos sujeitos, requerendo uma postura totalmente diversa das praticadas tradicionalmente em sala de aula. Dentre as mudanças, destacam-se:

- i) a *devolução* sistemática do conhecimento com compromisso e formação de novos conhecimentos;
- ii) uma comunicação diferenciada, apropriada e simples;
- iii) uma comunicação respeitosa e dialógica;
- iv) o diálogo entre distintos sujeitos, numa soma de conhecimentos acadêmicos e saberes populares;
- v) um ritmo de trabalho participativo centrado na reflexão-ação, sem arrogância e com humildade, utilizando-se técnicas específicas para a produção coletiva de conhecimento. (FALS BORDA, 2013 [2007] *apud* CICHOSKI; ALVES, 2019 p. 79).

De acordo com a IAP, o professor-pesquisador assumirá um papel que se alterna entre participante e também observador:

A atuação do pesquisador na comunidade é feita de forma dupla, como observador e participante, uma vez que ele atua através da visão interna (perspectiva *insider*), ministrando aulas e modificando sua prática, e externa (perspectiva *outsider*), ao realizar a análise dos dados obtidos. (ROCHA, 2021, p. 30).

Aliada a essa perspectiva, no que se refere ainda à caracterização do pesquisador, a pesquisa etnográfica colaborativa considera que

o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71).

Dada a natureza predominantemente qualitativa desta pesquisa, sua tarefa é, portanto, a de “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto” (BORTONI-RICARDO (2008, p. 01). Em termos mais específicos, considerando o microcosmo da sala de aula, a observação do modo como se dá a aprendizagem da leitura – e, em certa medida, da escrita – servirá de base para o registro sistemático de cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem, procedimento que servirá de base para a proposta das atividades de leitura e produção textual, em que o professor-pesquisador buscará meios para a reflexão e ação frente aos fenômenos verificados nas práticas de ensino-aprendizagem. Isso traz, à luz do processo pedagógico, uma mudança no paradigma da sala de aula, pois tira o aluno da condição de objeto, criando assim a relação sujeito-sujeito, transformando o papel do professor que se limitava a procedimentos de repasse autoritário de conteúdo, para simples cumprimento de um currículo pré-estabelecido.

Nessa perspectiva, o trabalho tem como foco os participantes em suas interações comportamentais relacionadas ao objeto de conhecimento e, em consequência, quando for aplicado, os resultados do processo interventivo, tendo em vista o contexto da sala de aula, com enfoque nas práticas de leitura, visando à produção de sentido, com posicionamento crítico, tomando como base um determinado *corpus* de gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, com ênfase no gênero notícia. Consideram-se as diretrizes propostas pela BNCC (2018) sobre o

ensino de Língua Portuguesa, circunscrevendo-se esta pesquisa ao que é sugerido para o trabalho com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sujeitos participantes deste estudo. É o que se passa a descrever na seção a seguir.

3.2 PARTICIPANTES

Nesta seção, descrevem-se os participantes desta pesquisa. O docente é profissional da área de Letras, atualmente cursa o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS) e leciona na rede pública estadual do Rio de Janeiro. A turma, coparticipante deste trabalho de pesquisa, é composta por 37 alunos do 9º ano de escolaridade²², aos quais foi aplicado um conjunto de atividades diagnósticas (cf. capítulo 4 adiante).

É importante salientar que esses participantes são comumente retratados como “nativos digitais”. Estudos como os de Prenski (2016 *apud* AZEVEDO et al., 2018, p. 619-620) sugerem que os jovens dessa geração, por estarem expostos a novas tecnologias e possibilidades, “poderiam” vir a utilizá-las, de forma a transformar sua maneira de relacionar-se com as informações e com o conhecimento. A discussão sobre a propriedade ou não da expressão “nativos digitais”, titulando essa geração como apta, naturalmente, ao uso das tecnologias, foge ao escopo deste trabalho, mas a posição aqui assumida, convergindo com Azevedo et al. (2018, p. 620) é a de que “pertencer ou não à categoria dos ‘nativos digitais’ não define as capacidades de usar as TDIC de forma consciente e para realizar tarefas de estudo ou trabalho”.

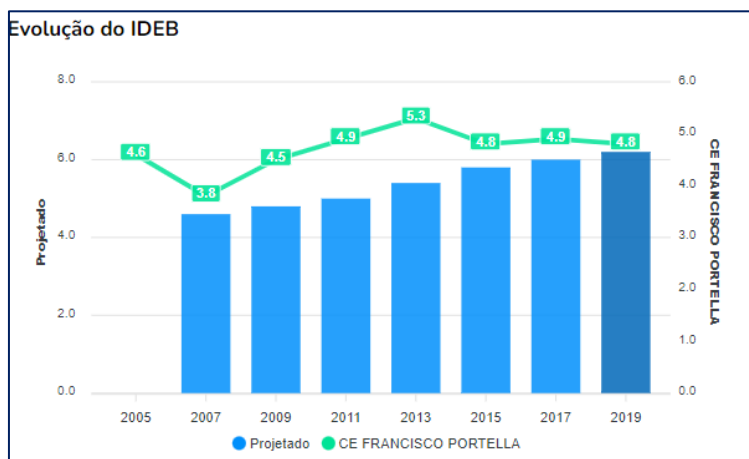
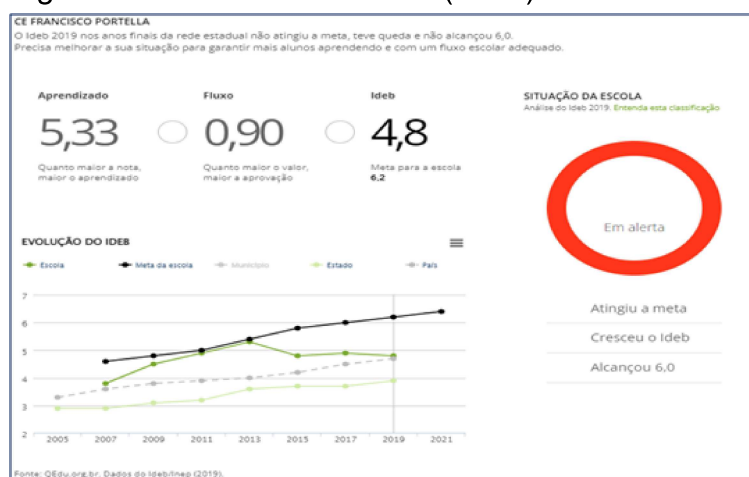
Assim sendo, os participantes desta pesquisa foram convidados a participar da etapa diagnóstica, com vistas a se verificar: (i) a concepção de leitura desses estudantes, inseridos em um mundo cada vez mais tecnológico; (ii) as formas de acesso à informação adotadas por esses alunos, considerados “nativos digitais”; (iii) seus principais interesses ao navegar na *internet* e suas experiências com *fake news* e desinformação; (iv) seu conhecimento a respeito dos procedimentos de checagem dos textos que circulam em ambientes digitais; (v) sua capacidade de distinguir fatos de opiniões.

²² Esses alunos participaram da aplicação do conjunto de atividades diagnósticas e também de outras atividades desenvolvidas ao longo do período de obtenção dos créditos, quando foram cursadas as disciplinas do PROFLETRAS.

A partir do levantamento realizado e da análise dos dados obtidos, foi possível fazer o planejamento das ações a serem desenvolvidas no âmbito do projeto interventivo, considerando as perspectivas dos discentes, suas motivações e vivências no tocante às práticas de leitura, cada vez mais permeada pela tecnologia.

Esta pesquisa foi conduzida no Colégio Estadual Francisco Portella, situada na cidade de Natividade (no estado do Rio de Janeiro), cujo estabelecimento de ensino é reconhecido por oferecer toda a estrutura necessária ao conforto e desenvolvimento educacional de seus alunos. Não obstante, o resultado do IDEB, datado do ano de 2019, não reflete os resultados quanto ao que era esperado – certamente mais positivos – diferentemente do que se encontra descrito na figura 6 abaixo:

Figura 6 – Resultado do IDEB (2019)



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/178872-ce-francisco-portella/ideb>.

Acesso em: 27-03-22

Como se pode perceber nas figuras acima, o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). No ano de 2019, a escola não atingiu o índice projetado, que foi de 6.2, chegando apenas à marca de 4,8.

É importante destacar que os participantes desta pesquisa vivenciaram um fenômeno novo em suas vidas, que foi o período pandêmico da Covid-19, ficando afastados da escola, em atendimento ao Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020, em seu Art. 2º, segundo o qual, para o enfrentamento à pandemia, medidas de isolamento foram tomadas, paralisando, dessa forma, as aulas presenciais (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 24), cujo retorno se deu no final do ano de 2021. Esse fato pode ser considerado determinante para o agravamento do quadro deficitário em que se encontram os alunos, tanto no tocante às práticas de linguagem quanto àquelas relativas a comportamento.

Portanto, considerando o tempo de interrupção do ensino presencial e consequente afastamento dos estudantes do convívio social, é importante destacar que o colégio onde foi realizada parte desta pesquisa conta com o apoio do programa M.A.E. (Mulheres Apoiando a Educação), que visa a selecionar mães para atuação nas escolas da rede estadual de ensino:

O projeto é uma ação do Governo do Estado, através da parceria da SEEDUC com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que tem por objetivo trazer alunos de volta às salas de aula, tendo as mães como agentes auxiliaadoras nessa ação.

Entre as principais atribuições dessas mulheres estão a busca ativa dos estudantes que não renovaram a matrícula, a orientação aos familiares dos estudantes quanto à importância da frequência nas aulas, a avaliação do cumprimento das medidas sanitárias contra Covid-19, entre outras. (RIO DE JANEIRO, 2022)

Quanto à condução ética deste estudo, cumpre informar que foi apresentado pelo professor-pesquisador à direção do C. E. Francisco Portella o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de formalizar sua autorização para a aplicação das atividades diagnósticas, como parte do desenvolvimento deste trabalho, com a anuência dos responsáveis pelos discentes, por serem estes menores de idade, tornando possível, desta forma, a realização de todos os procedimentos para o diagnóstico, proporcionando aos alunos e ao professor-pesquisador uma atmosfera de respeito, colaboração e diálogo.

Os participantes desta pesquisa tiveram suas identidades protegidas; para isso, todos os cuidados pertinentes ao processo de não identificação dos estudantes foram tomados, conforme estabelece o Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desse modo, qualquer material produzido por eles e utilizado no projeto

interventivo, no caso de aplicação futura da intervenção pedagógica terá apenas as iniciais de seus nomes exibidas.

3.3 *CORPUS* DA PESQUISA

A partir da aplicação do conjunto de atividades diagnósticas, constituído de um questionário e de duas atividades voltadas a práticas de leitura de gêneros do campo jornalístico-midiático, com foco na notícia, foi constituído um *corpus* inicial, por meio do levantamento das respostas dos 37 participantes. Os dados foram submetidos a uma análise quantitativa, sendo que os resultados obtidos se encontram demonstrados nos gráficos que compõem a preparação do projeto interventivo (cf. capítulo 4 adiante).

Procedeu-se, ainda, a uma discussão de cunho qualitativo, centrada nos resultados encontrados a partir da replicação parcial de um teste de leitura, cujos textos e questões foram extraídos de um banco de itens do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Os resultados desse *corpus* inicial serviram de base para a elaboração tanto do projeto interventivo quanto das atividades do Caderno Pedagógico, o qual acompanha esta dissertação, ainda que ambos tenham caráter propositivo.

3.4 *LOCUS* DA PESQUISA

De acordo com o que já se mencionou, esta pesquisa foi inicialmente desenvolvida no Colégio Estadual Francisco Portella, localizado na rua Presidente Getúlio Vargas, número 08, e situado no bairro Nossa Senhora das Graças, na cidade de Natividade. A escola pertence à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense, ofertando as etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na modalidade Ensino Regular.

A escola possui aproximadamente 300 alunos, que compõem um corpo discente bastante heterogêneo, apresentando um quadro socioeconômico diversificado. Alguns alunos são demasiadamente falantes e indisciplinados, o que impacta negativamente, de modo geral, no processo de ensino/aprendizagem das turmas. A unidade escolar conta com um corpo docente de aproximadamente 28

professores e cerca de 15 funcionários extraclasse, todos muito empenhados e motivados a participar das atividades da instituição.

Apresenta-se, a seguir, uma imagem ilustrativa da fachada do espaço escolar:

Imagem 3: Fachada do Colégio Estadual Francisco Portella



Fonte: foto tirada pelo professor-pesquisador

No colégio, são realizadas reuniões pedagógicas para a discussão do currículo e dos resultados dos processos pedagógicos, bem como para a apresentação de sugestões sobre o desenvolvimento das práticas docentes e discussões sobre assuntos pertinentes à rotina da instituição e ao entorno da comunidade escolar. Essas reuniões são conduzidas de modo a propiciar troca de ideias de forma democrática e dialógica.

A instituição atende ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano regular e ao Ensino Médio regular, funcionando em três turnos. Encontra-se localizada próxima à região central da cidade e, durante o período das cheias (aproximadamente de dezembro a fevereiro), tem suas instalações alagadas no andar térreo, o que causa grande transtorno e, às vezes, atraso no início do ano letivo. O colégio possui boa estrutura física, com uma biblioteca bem equipada (em fase de organização devido ao período de isolamento social), contendo obras importantes da Literatura Brasileira e Universal; há também uma sala de informática e outra de vídeo, equipada com projetor (*datashow*) e TV e com acesso à *internet*. A escola conta ainda com uma quadra de esportes e 12 salas de aula espaçosas e arejadas.

Apresentam-se, a seguir, duas imagens da Biblioteca Monteiro Lobato:

Imagem 4: Biblioteca Monteiro Lobato, C. E. Francisco Portella



Fonte: foto tirada pelo professor-pesquisador

Imagem 5: Biblioteca Monteiro Lobato, C. E. Francisco Portella



Fonte: foto tirada pelo professor-pesquisador

No capítulo a seguir, apresenta-se a etapa diagnóstica, em que se descrevem as atividades aplicadas, cujos resultados serviram de base para a construção da proposta de intervenção pedagógica, bem como do Caderno Pedagógico.

4. PREPARANDO O PROJETO INTERVENTIVO: ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Nesta seção, apresentam-se três conjuntos de atividades com caráter diagnóstico, pensadas como um instrumento norteador para a elaboração da proposta de intervenção e aplicadas aos alunos participantes desta pesquisa, no espaço escolar, no ano de 2022. Foi aplicado um primeiro questionário com vinte e uma perguntas, versando sobre formas de acesso à informação por esses estudantes, seus principais interesses ao navegar na *internet*, suas experiências com *fake news* e desinformação, dentre outras.

Em um momento posterior, foi aplicada uma atividade de leitura, para verificar a atitude dos participantes diante de uma informação que poderia ser considerada inicialmente verdadeira, mas cujo conteúdo fora propositalmente manipulado. Com o desenrolar das perguntas subsequentes, o objetivo da atividade foi a de orientar os participantes acerca de procedimentos que podem auxiliar o leitor a se precaver em relação a atitudes maliciosas, que visam a disseminar a desinformação.

Por fim, foi replicado parcialmente um teste de leitura, cujos textos e questões foram extraídos de um banco de itens do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa²³) de 2018, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep²⁴). O recorte realizado teve o objetivo de verificar a capacidade dos participantes desta pesquisa, que estão no último ano do Ensino Fundamental II, de distinguir fatos de opiniões.

É importante salientar que o Pisa 2018 foi aplicado *online*. Para melhor viabilizar a realização desse segundo teste de leitura em sala de aula e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foi feita uma adaptação: tanto os textos quanto as duas perguntas selecionadas foram impressos, de modo a evitar que ocorressem possíveis dificuldades decorrentes da falta de domínio de competências digitais, necessárias à operacionalização do teste *on-line*.

²³ O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do Pisa desde 2000, ano de sua primeira edição. Para mais informações, acesse <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/testes-e-questionarios>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise quantitativa, seguindo-se uma análise qualitativa dos resultados, cuja discussão se restringiu aos aspectos considerados mais relevantes para a escolha do tema desta dissertação.

Segue abaixo o questionário diagnóstico aplicado a 37 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, conforme mencionado no capítulo anterior, bem como os gráficos referentes às respostas obtidas para cada uma das vinte questões formuladas. Como poderá ser observado, há perguntas em que é solicitada uma justificativa para o/a participante da pesquisa, ou uma especificação a respeito de determinada resposta. Nem todos os estudantes atenderam a essa solicitação, razão pela qual são reportados apenas alguns exemplos dos dados obtidos, seguindo-se uma breve descrição dos resultados.

Questionário diagnóstico

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre práticas de leitura e formação de alunos leitores do último ano do Ensino Fundamental II, que está sendo realizada pelo professor Cláudio André da Silva, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (Profletras/UFJF) e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Teixeira. Contamos com sua colaboração para responder as questões apresentadas com o máximo de calma e atenção possíveis. Suas respostas serão de grande relevância para este trabalho, tendo em vista suas experiências com a leitura em sua escola e em sua vida cotidiana.

Nome: _____

Idade: _____

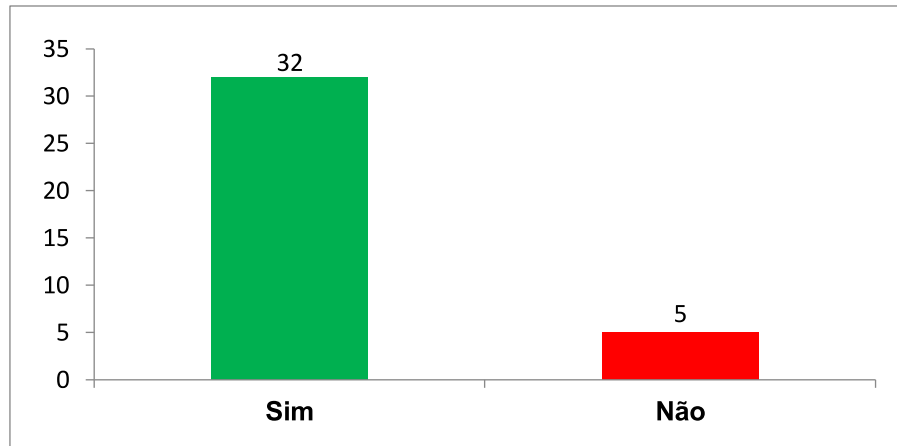
Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração o seu dia a dia, responda:

1. Você procura se informar sobre **acontecimentos atuais**?

Sim Não

Gráfico 1 – Busca informações sobre acontecimentos atuais



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

2. Se “sim”, como?

Redes sociais

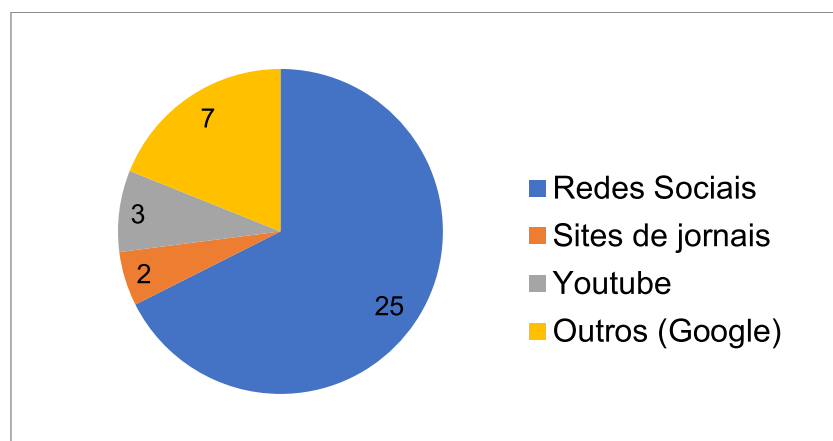
Sites de jornais

Canais do *Youtube*

Blogs

Outros (Especificar: _____)

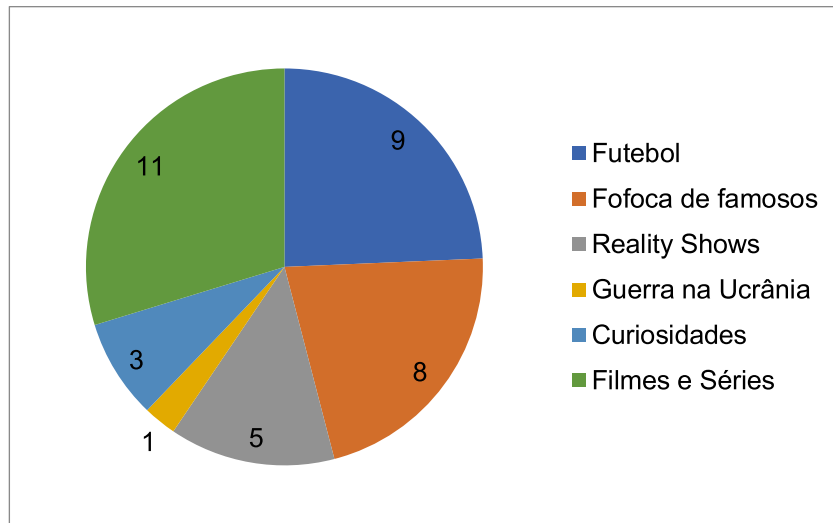
Gráfico 2 – Principal fonte de informação



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

3. Que tipo de assunto da atualidade mais lhe interessa?

Gráfico 3 – Assunto da atualidade de maior interesse



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

4. Que rede social você mais acessa em busca de informação?

() *WhatsApp*

() *Twitter*

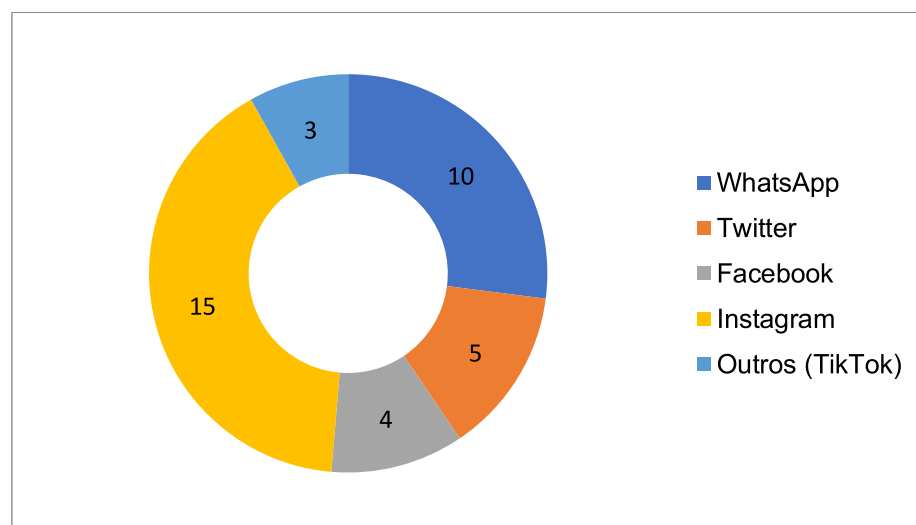
() *Facebook*

() *Instagram*

() *Telegram*

() Outros (Especificar: _____)

Gráfico 4 – Rede social mais acessada em busca de informação

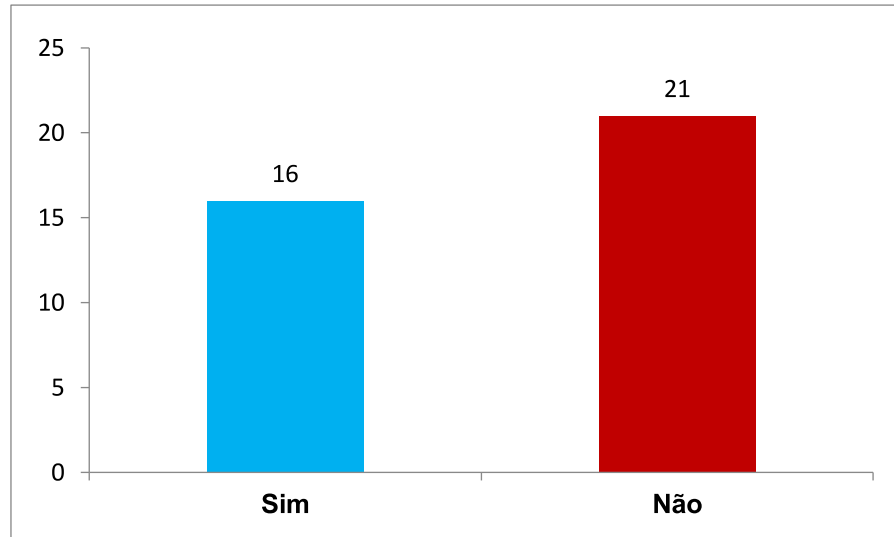


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

5. Você lê ou assiste a notícias de jornal?

Sim Não

Gráfico 5 – Notícias de jornal (lê ou assiste)

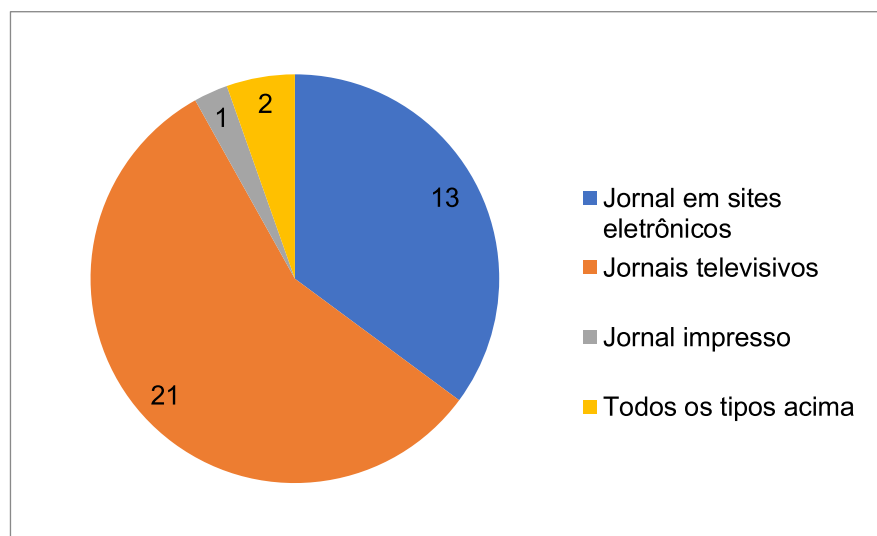


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

6. Se sua resposta à questão 5 for positiva, indique o tipo de jornal:

- Jornal impresso
- Jornal em *sites* eletrônicos
- Jornais televisivos
- Todos os tipos acima

Gráfico 6 – Tipo de jornal (lê ou assiste)

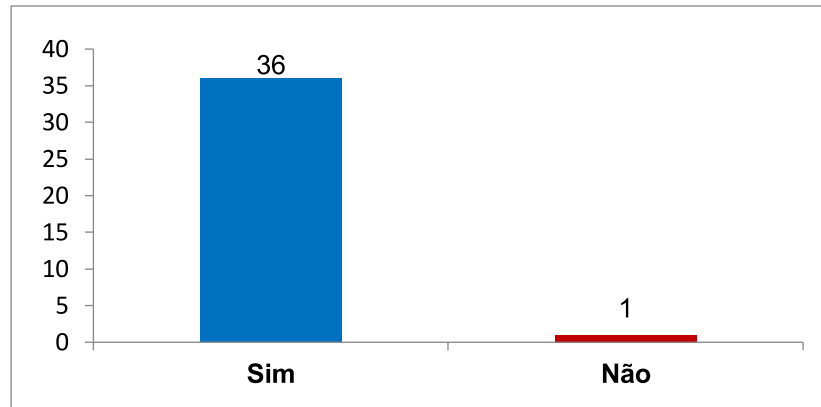


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

7. Você sabe o que significa *fake news*?

() Sim () Não

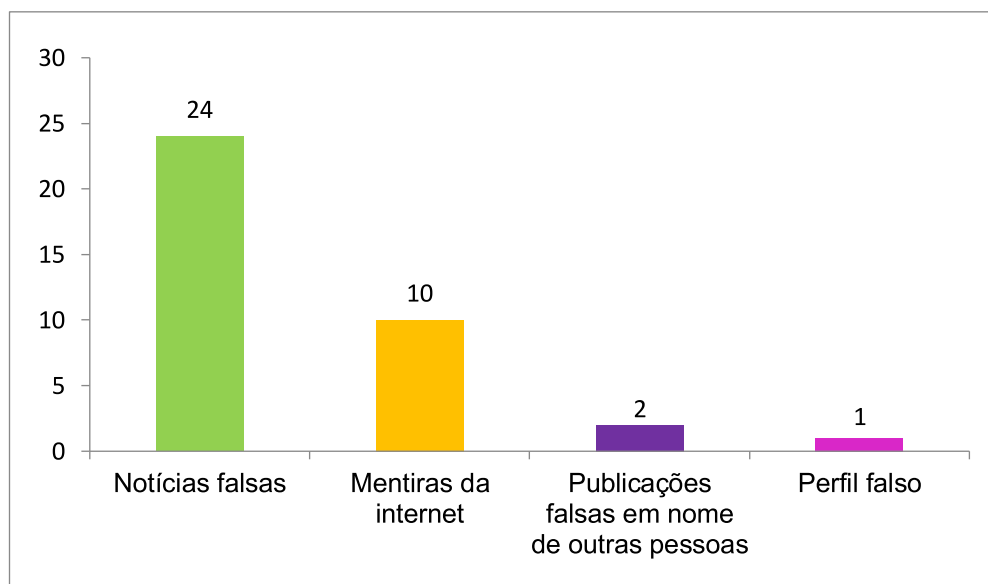
Gráfico 7 – *Fake News* (sabe o que é)



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

8. Se sua resposta à pergunta 7 foi positiva, explique o que você entende por *fake news*:

Gráfico 8 – Conceito de *Fake News*

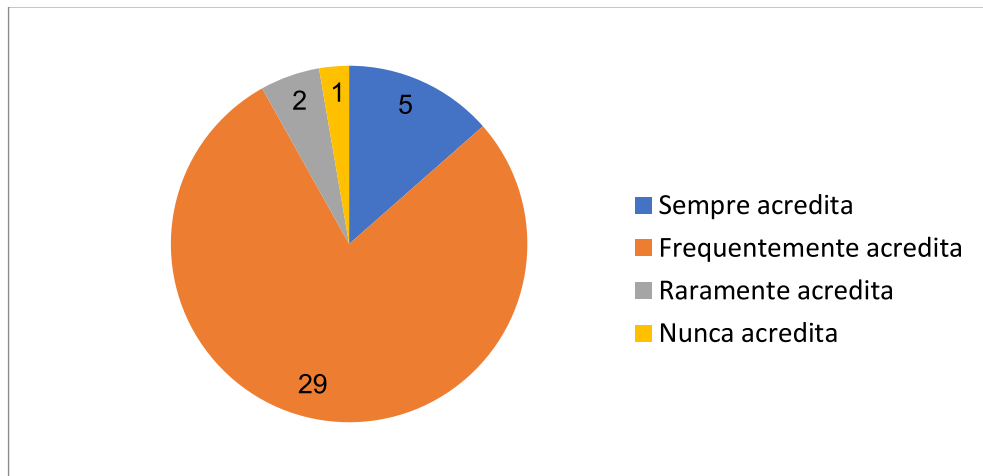


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

9. Você acredita em tudo o que lê ou ouve?

- () Sempre acredita
 () Frequentemente acredita
 () Raramente acredita
 () Nunca acredita

Gráfico 9 – Acredita em tudo o que lê ou ouve

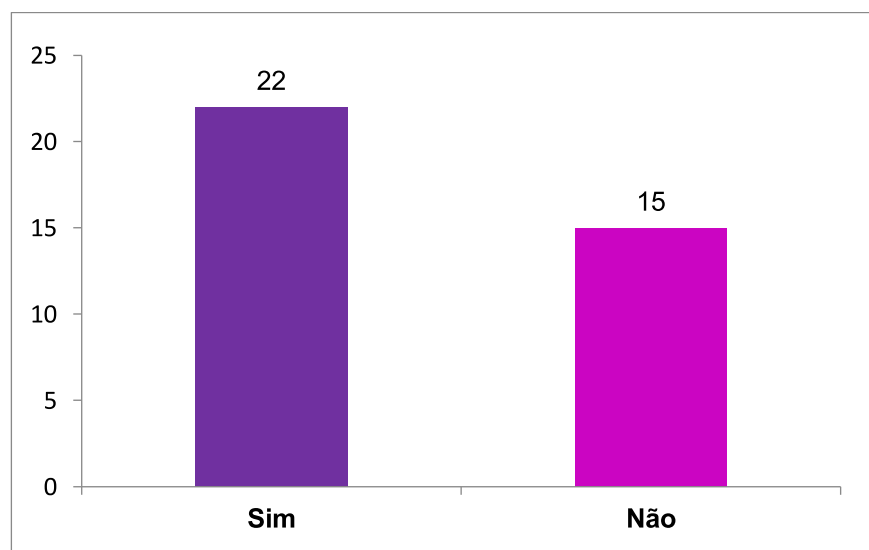


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

10. Você já acreditou em alguma notícia e descobriu depois que era falsa?

() Sim () Não

Gráfico 10 – Acreditou em notícia falsa

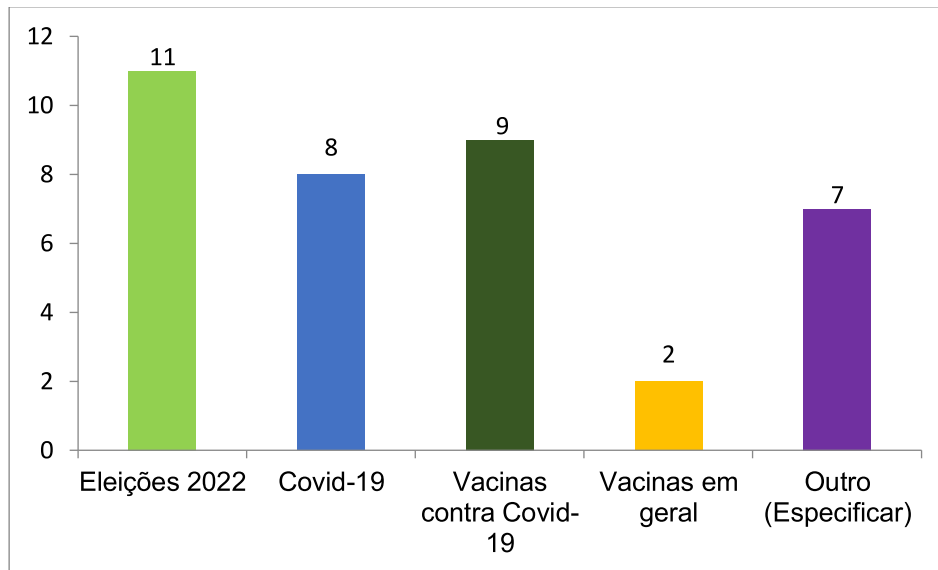


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

11. Se a resposta anterior for positiva, indique um dos temas a seguir:

- () Eleições
- () COVID 19
- () Vacinas contra COVID
- () Vacinas em geral
- () Outro (Especificar: _____)

Gráfico 11 – Tema da notícia falsa



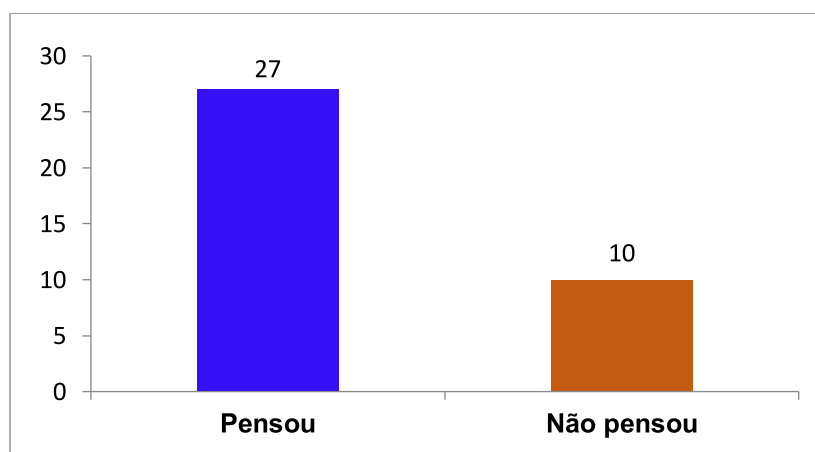
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Em relação à opção “Outro (Especificar)”, das sete respostas obtidas, quatro fizeram referência à vida pessoal de celebridades; duas mencionaram uma possível contratação do jogador Neymar pelo Clube de Regatas do Flamengo e uma resposta fez alusão ao suposto falecimento do cantor Ferrugem.

12. Você já pensou na possibilidade de checar se as informações que recebe ou acessa são verdadeiras ou falsas?

() Sim () Não

Gráfico 12 – Possibilidade de checagem das informações

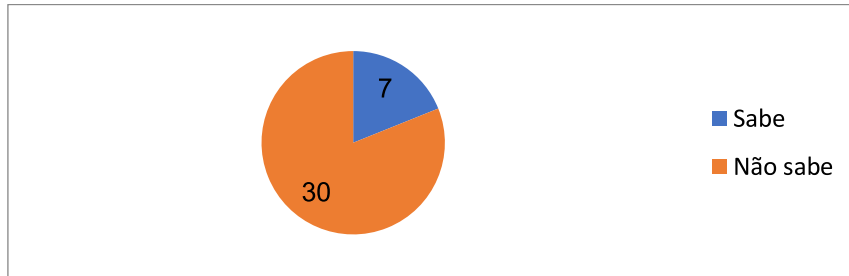


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

13. Você sabe como identificar se uma informação é verdadeira ou falsa?

() Sim () Não

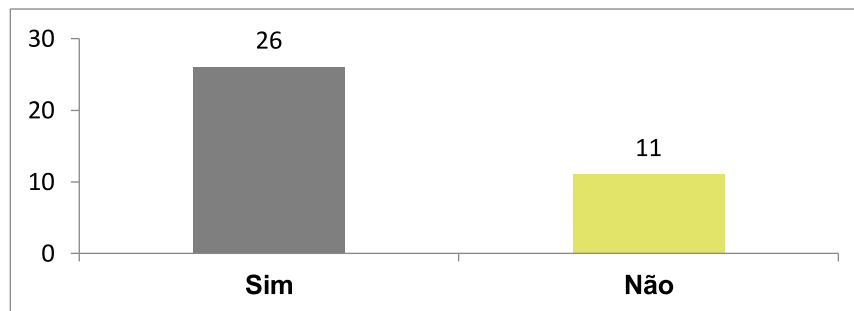
Gráfico 13 – Como identificar a veracidade de uma informação?



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

14. Você já tomou decisões com base em informações falsas? () Sim () Não

Gráfico 14 – Tomou decisões com base em informações falsas

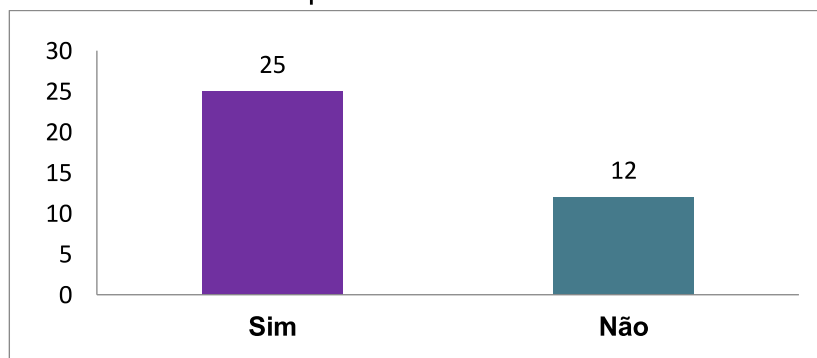


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

15. Você já compartilhou informações sem ter certeza de que são verdadeiras?

() Sim () Não

Gráfico 15 – Compartilhou informações sem ter certeza de que são verdadeiras

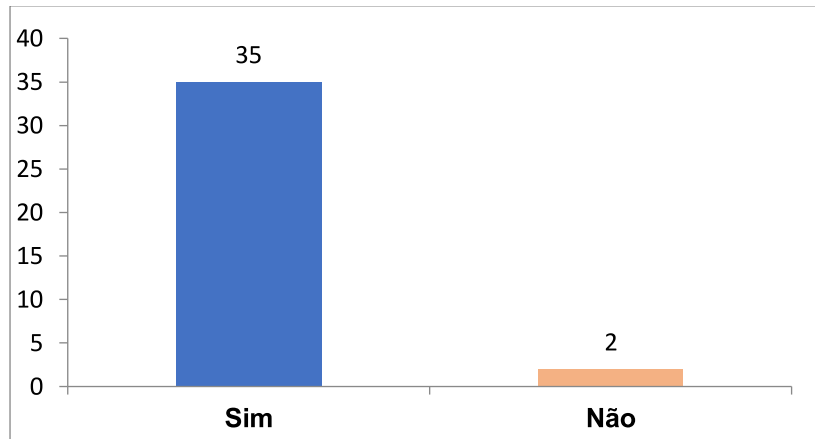


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

16. Você costuma acreditar em informações que estão em concordância com suas crenças ou opiniões?

Sim Não

Gráfico 16 – Acredita em informações em concordância com suas crenças ou opiniões

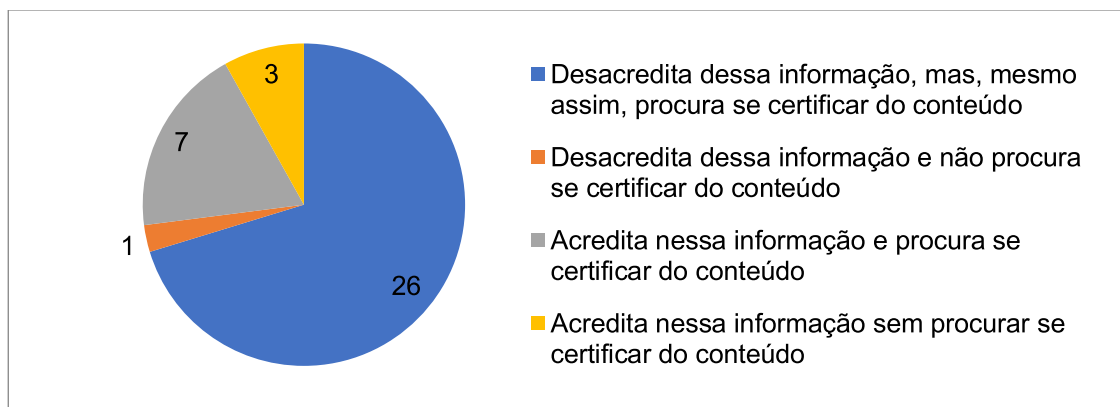


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

17. Como você reage ao ler ou ouvir uma informação que é **contrária** às suas crenças e opiniões?

- Desacredita dessa informação, mas, mesmo assim, procura se certificar do conteúdo.
- Desacredita dessa informação e não procura se certificar do conteúdo.
- Acredita nessa informação e procura se certificar do conteúdo.
- Acredita nessa informação sem procurar se certificar do conteúdo.

Gráfico 17 – Reação a uma informação que é contrária às suas crenças e opiniões

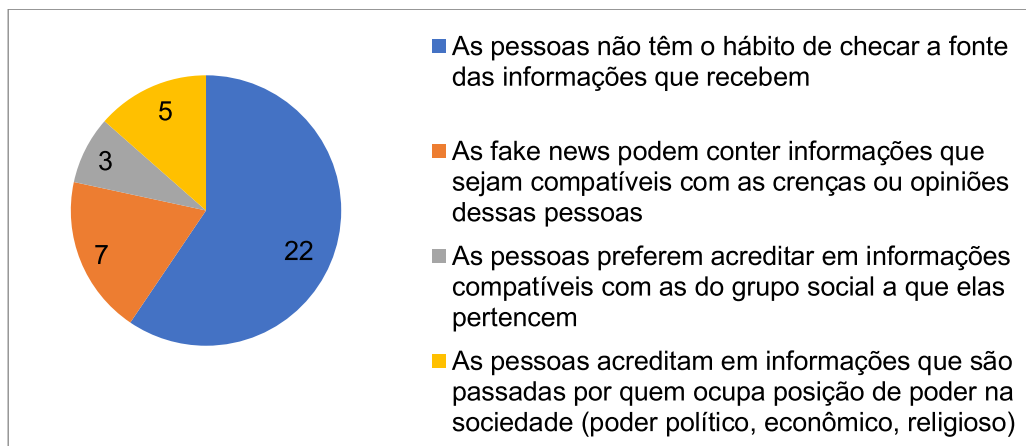


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

18. Na sua opinião, qual o **principal motivo** de as pessoas acreditarem em *fake news*?

- () As pessoas não têm o hábito de checar a fonte das informações que recebem.
- () As *fake news* podem conter informações que sejam compatíveis com as crenças ou opiniões dessas pessoas.
- () As pessoas preferem acreditar em informações compatíveis com as do grupo social a que elas pertencem.
- () As pessoas acreditam em informações que são passadas por quem ocupa **posição de poder** na sociedade (poder político, econômico, religioso).

Gráfico 18 – Principal motivo de as pessoas acreditarem em *fake news*

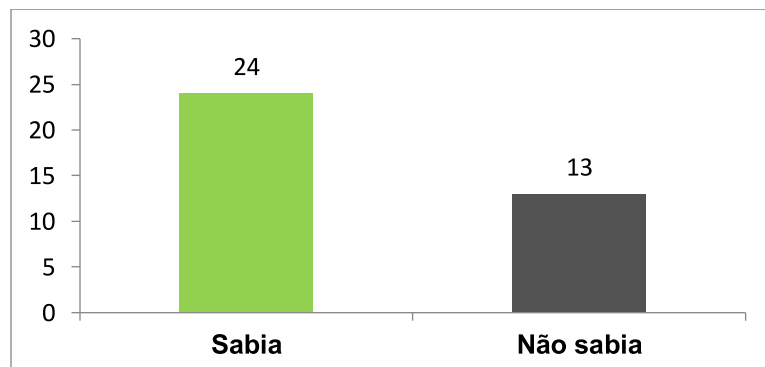


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

19. Você sabia que criar e compartilhar *fake news* é crime?

- () Sim () Não

Gráfico 19 – Criar e compartilhar *fake news* é crime

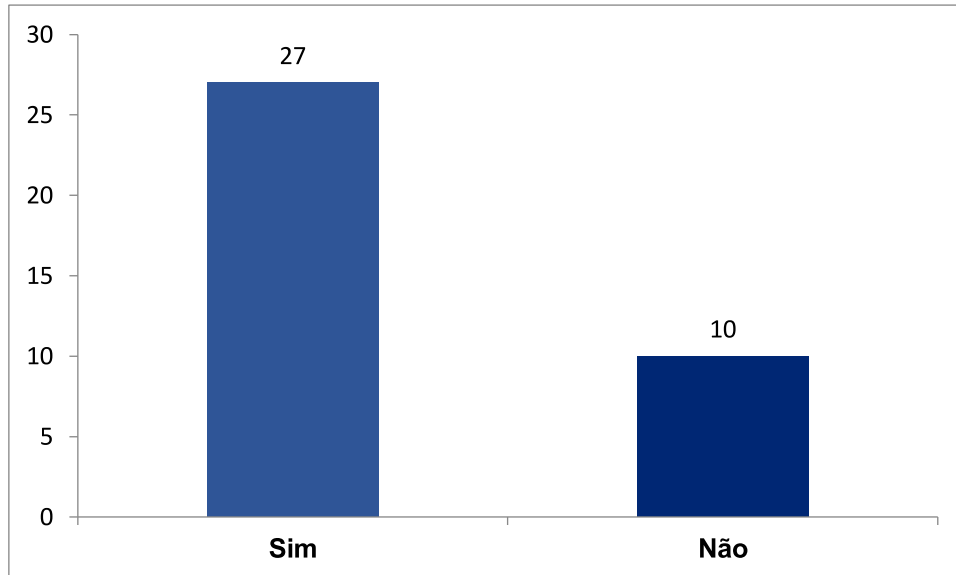


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

20. Você tem alguma sugestão para combater as *fakes news*?

() Sim () Não

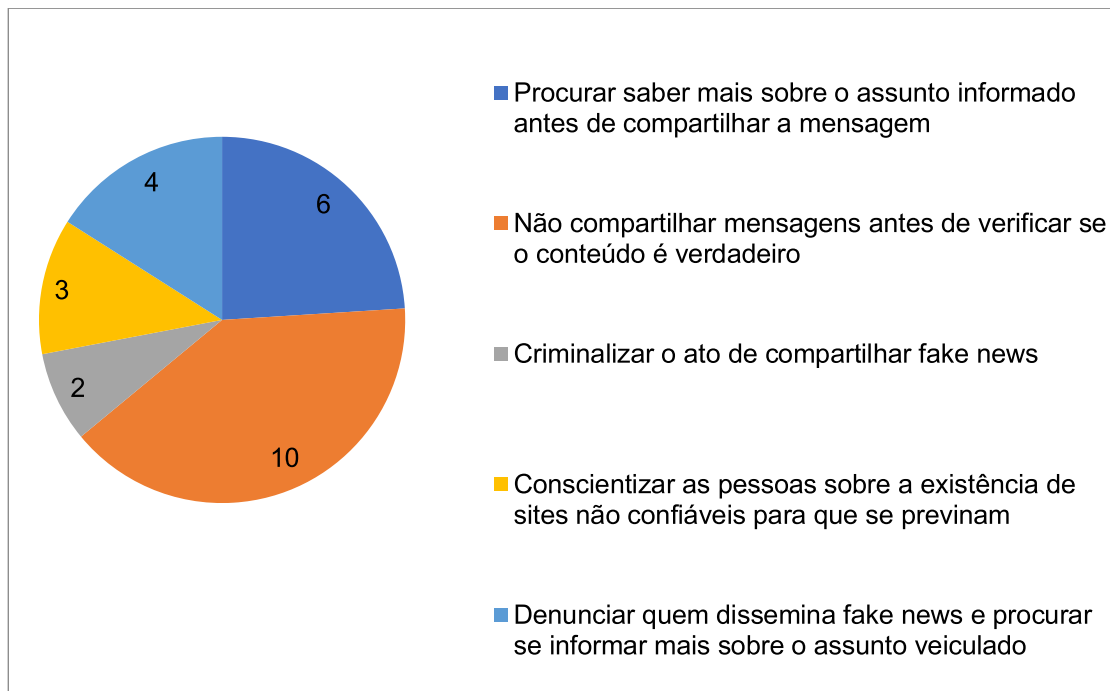
Gráfico 20 – Sugestão para combater as *fakes news*



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

21. Se a sua resposta à **questão 20** foi **positiva**, indique pelo menos uma sugestão:

Gráfico 21 – Algumas sugestões para combater as *fakes news*



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Atividade diagnóstica 2

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre práticas de leitura e formação de alunos leitores do último ano do Ensino Fundamental II, que está sendo realizada pelo professor Cláudio André da Silva, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (Profletras/UFJF) e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Teixeira. Contamos com sua colaboração para responder as questões apresentadas com o máximo de calma e atenção possíveis. Suas respostas serão de grande relevância para este trabalho, tendo em vista suas experiências com a leitura em sua escola e em sua vida cotidiana.

Nome: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Leia com atenção as questões a seguir e responda as questões de 1 a 5:

1. É fato que, hoje em dia, as informações são veiculadas em grande quantidade e em diversas redes sociais. O *post* abaixo foi veiculado no **Twitter no ano de 2020**. **Leia o texto à direita, transcrição do *post*, e responda as questões de (a) a (e):**

Imagem 6: Medida Provisória falsa

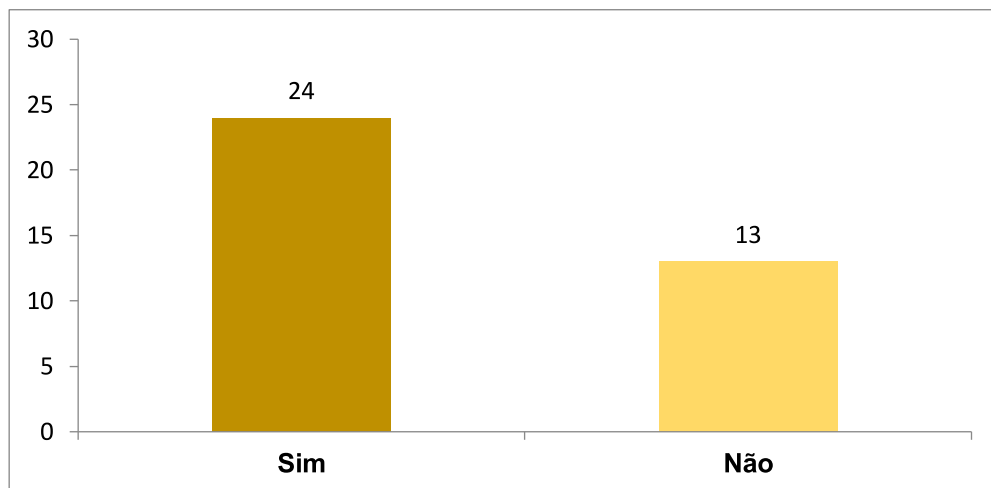


De acordo com a Medida Provisória Nº 922, de 18 de março de 2020, o cidadão acima de 60 anos que estiver na rua a partir do dia 20/03/2020 terá sua aposentadoria suspensa por tempo indeterminado. Filhos e netos acima de 18 anos serão responsabilizados com multa de R\$1.045,00 (Mil e quarenta e cinco reais). Essa medida foi feita para assegurar a saúde pública/privada da ameaça atual da COVID-19.

Fonte: <https://quicando.blogosfera.uol.com.br/>

- a) À primeira vista, você acreditaria na informação desse *post*?
 Sim Não

Gráfico 22 – Acredita na informação do *post* sobre a Medida Provisória nº 922/2020



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

- b) Indique um motivo para sua resposta à questão acima:

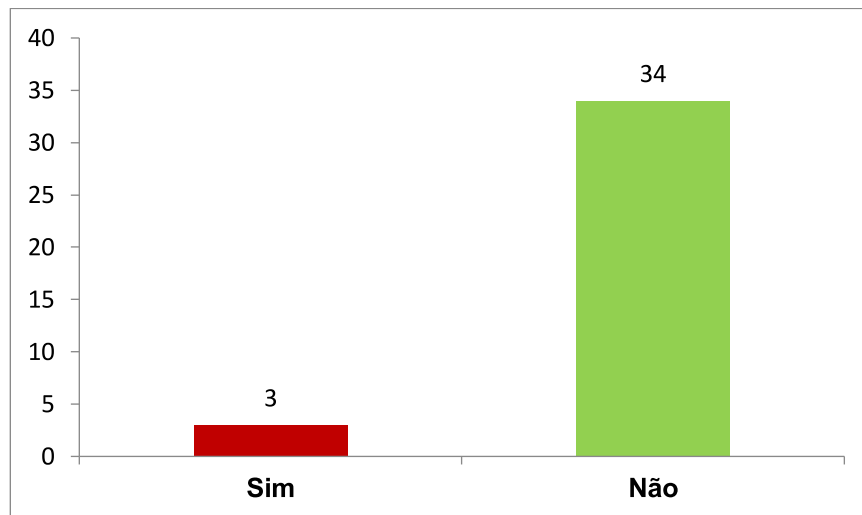
Das 24 (vinte e quatro) respostas afirmativas à pergunta em “a”, 03 (três) participantes disseram acreditar no *post* sobre a Medida Provisória nº 922/2020, por se tratar de uma mensagem do Governo Federal para garantir o isolamento social durante a pandemia; outros 02 (dois) também justificaram ter acreditado no *post*, porque o Governo Federal precisou tomar essa medida drástica de ameaçar as pessoas idosas, obrigando-as a ficar em casa, para protegê-las da Covid-19; 03 (três) alunos afirmaram acreditar no conteúdo da mensagem, porque era uma medida do Governo para proteger toda a população da ameaça da Covid-19. Por outro lado, dos treze participantes que foram categóricos em declarar que não acreditaram no *post*, 06 (seis) disseram que as pessoas não poderiam ser multadas por atitudes de outras ou que não era possível fiscalizar todos os idosos e seus filhos e netos para aplicar multa; apenas 01 (um) estudante disse não ter acreditado, após verificar do que se tratava de fato a Medida Provisória nº 922/2020, mas afirmou que não havia entendido bem seu conteúdo real. Os demais participantes não apresentaram um motivo para sua resposta à questão proposta em “a”.

c) Você repostaria essa informação sem checar a sua veracidade?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:

Gráfico 23 – Repostaria a informação do *post* da questão "a", sem checar a sua veracidade



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

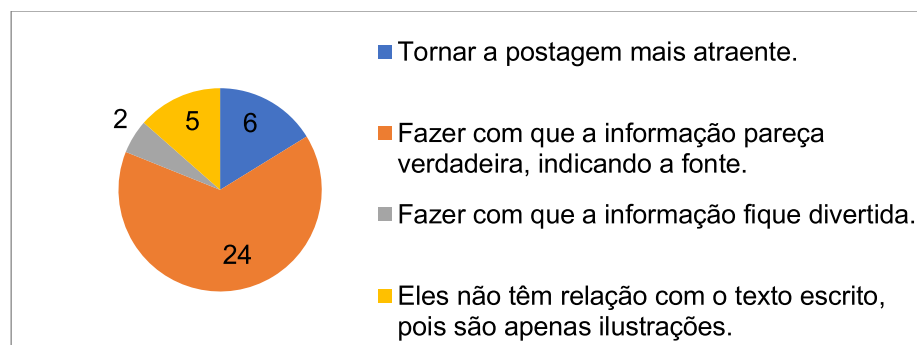
A respeito das justificativas apresentadas em relação ao item “c”, do total de 34 (trinta e quatro) participantes que responderam “**não**”, somente 02 (dois) não explicitaram o motivo de sua resposta; dos 32 (trinta e dois) restantes, 07 (sete) afirmaram que não repostariam a mensagem do *post* em “a”, sem saber antes se o conteúdo era verdadeiro; 02 (dois) explicaram que repostar *fakes* é crime; 10 (dez) participantes responderam “nã”, por poder se tratar de uma mentira e 03 (três) foram taxativos em dizer que o *post* tinha “cara de fake”; 02 (dois) mencionaram que poderiam ser considerados “mentirosos”; 01 (um) aluno afirmou que não repostaria, porque o governo não poderia suspender a aposentadoria de idosos só porque não queriam fazer o isolamento social; outro participante simplesmente respondeu que não repostaria “uma coisa dessas”; 05 (cinco) ponderaram que precisamos conferir o conteúdo de tudo o que postamos e 01 (um) participante justificou que havia consultado o conteúdo da Medida Provisória nº 922/2020. Quanto às 03 (três) respostas “**sim**”, 02 (dois) participantes explicaram que iriam repostar o *post*, porque acreditavam que a informação era verdadeira por ser do Governo Federal; outro afirmou que alertaria outras pessoas.

Observe os logotipos e as logomarcas do *post* em “a”, reproduzidos abaixo:



- d) Qual a finalidade que esses logotipos e essas logomarcas têm no *post* ?
- (A) Tornar a postagem mais atraente.
- (B) Fazer com que a informação pareça verdadeira, indicando a fonte.
- (C) Fazer com que a informação fique divertida.
- (D) Eles não têm relação com o texto escrito, pois são apenas ilustrações.

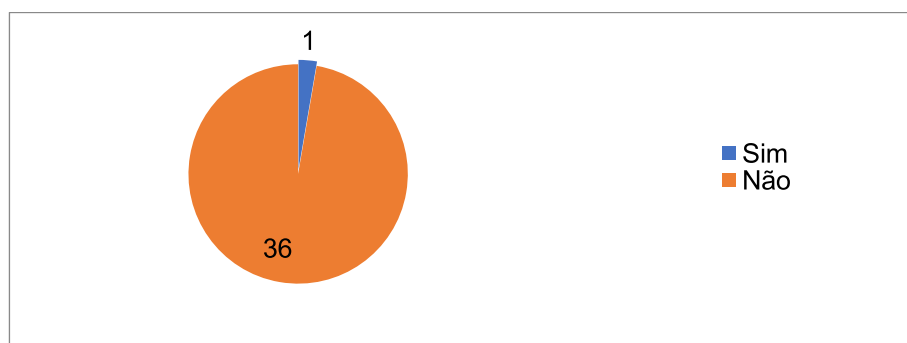
Gráfico 24 – Finalidade dos logotipos e das logomarcas do *post*



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

- e) Você sabe do que trata a Medida Provisória nº 922, de 18 de março de 2020?
- () Sim () Não

Gráfico 25 – Sabe do que trata a Medida Provisória nº 922/2020



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

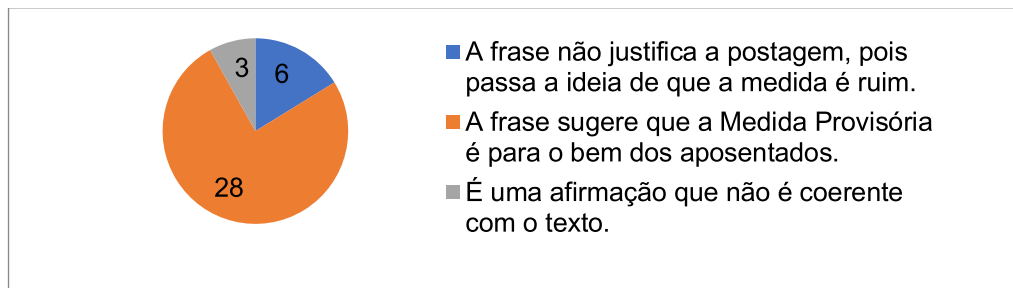
f) Releia a frase abaixo, que se encontra no final do texto da postagem:

Essa medida foi feita para assegurar a saúde pública/privada da ameaça atual da COVID-19.

A respeito da frase em destaque acima, marque a alternativa mais coerente:

- (A) A frase não justifica a postagem, pois passa a ideia de que a medida é ruim.
- (B) A frase não contribui em nada para a informação que é dada no *post*.
- (C) A frase sugere que a Medida Provisória é para o bem dos aposentados.
- (D) É uma afirmação que não é coerente com o texto.

Gráfico 26 – Análise de uma frase da Medida Provisória nº 922/2020



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

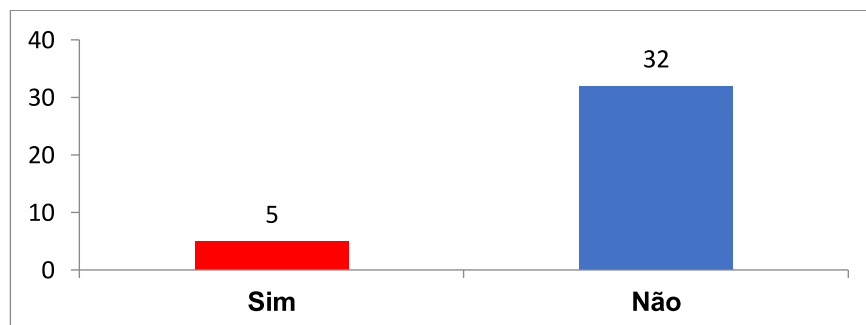
Agora, leia a manchete abaixo, extraída da página do UOL:

A fake news "do bem" sobre cortar aposentadoria era uma piada no Twitter

2. Na sua opinião, uma *fake news* pode ser considerada “do bem”?

() Sim () Não Justifique sua resposta:

Gráfico 27 – Uma *fake news* pode ser considerada “do bem”?

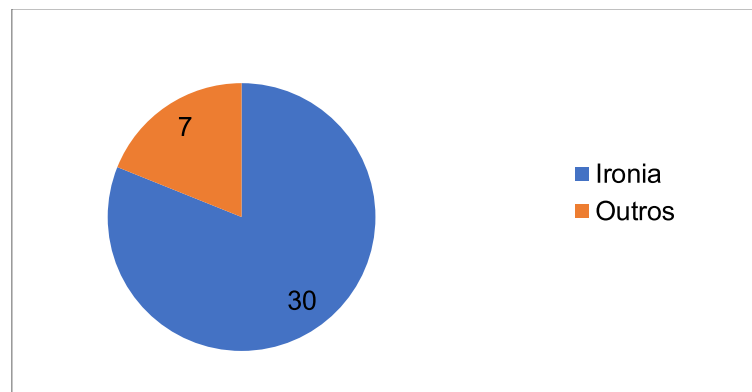


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Quanto às justificativas apresentadas em relação à questão 2, do total de 32 (trinta e dois) participantes que responderam “**não**”, 16 (dezesesseis) afirmaram que não há como uma *fake news* ser “do bem”, pois seu objetivo é enganar as pessoas, podendo prejudicá-las; 02 (dois) explicaram que se *fake news* é crime, não pode ser algo positivo, mesmo com ironia; outros 02 (dois) participantes responderam que, por se tratar de uma mentira, *fake news* não é “do bem”; 03 (três) foram taxativos em dizer que *fake news* é errado; 05 (cinco) mencionaram que as *fake news* causam danos à sociedade e, por isso, não são “do bem”; 04 (quatro) alunos afirmaram que, mesmo parecendo “do bem”, as *fake news* podem causar problemas muito sérios, inclusive a morte de pessoas. Quanto às 05 (cinco) respostas “**sim**”, 02 (dois) participantes apenas justificaram sua posição, explicando que, sendo uma brincadeira, uma *fake* poderia ser “do bem”.

3. A utilização das aspas na expressão “do bem” (associada às *fake news*) provoca que efeito de sentido?

Gráfico 28 – Sentido provocado pelas aspas na expressão “do bem” (associada às *fake news*)



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Com relação à especificação das 07 (sete) respostas incluídas em “Outros”, o efeito de sentido provocado pelo uso das aspas na expressão “do bem” foi associado a mentira (em três delas), maldade (em uma resposta), dúvida (em duas) e, até mesmo, ao sentido literal, embora equivocado, de “fazer bem” à sociedade (em uma das respostas).

Leia agora este outro *post*, publicado no *Twitter* em 20 de março de 2020:

Imagem 7: Fake News do bem



Fonte: A fake news "do bem" sobre cortar aposentadoria era uma piada no Twitter - Quicando - UOL

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 922 DE 28 DE FEVEREIRO DE 2020

Data de assinatura: 28 de fevereiro de 2020

Ementa: Altera a [Lei nº 8.745](#), de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, a [Lei nº 10.820](#), de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto de prestações em folha de pagamento, a [Lei nº 13.334](#), de 13 de setembro de 2016, que cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI, e a [Lei nº 13.844](#), de 18 de junho de 2019, que estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

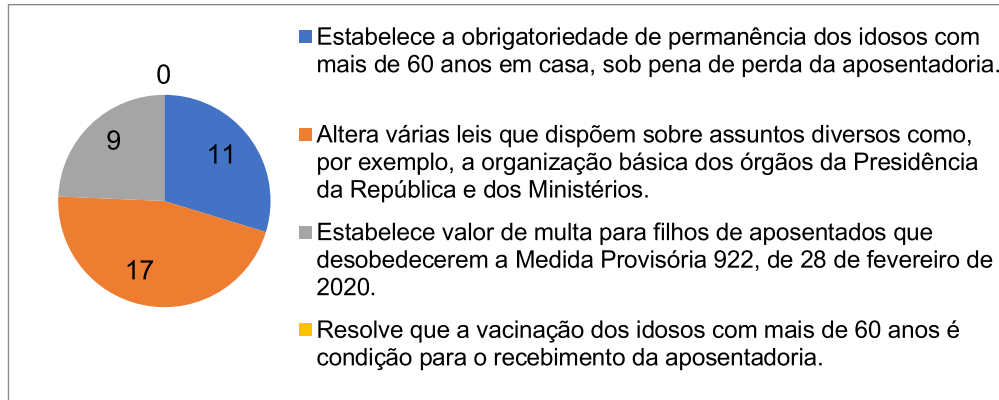
Link: [Texto integral](#)

Fonte: Base Legislação da Presidência da República - Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020 (presidencia.gov.br)

4. Do que se trata **de fato** a Medida Provisória nº 922/2020?

- (A) Estabelece a obrigatoriedade de permanência dos idosos com mais de 60 anos em casa, sob pena de perda da aposentadoria.
- (B) Altera várias leis que dispõem sobre assuntos diversos como, por exemplo, a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.
- (C) Estabelece valor de multa para filhos de aposentados que desobedecerem a Medida Provisória 922, de 28 de fevereiro de 2020.
- (D) Resolve que a vacinação dos idosos com mais de 60 anos é condição para o recebimento da aposentadoria.

Gráfico 29 – Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020

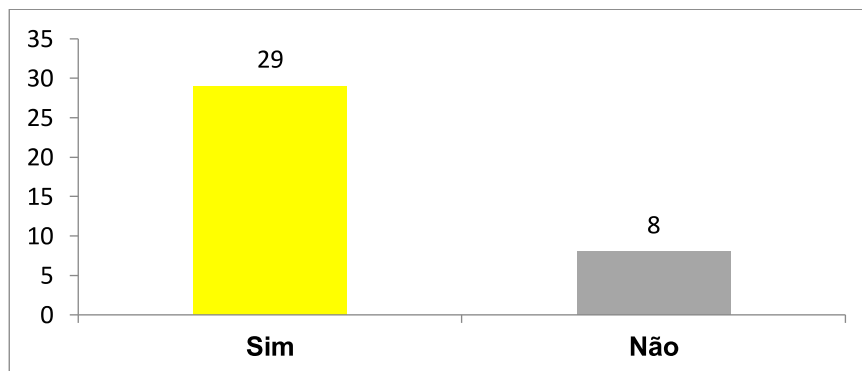


Fonte: elaborado pelo autor (2023)

5. Na sua opinião, teria sido importante ter checado o conteúdo real da Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020, associada ao primeiro *post*, datada equivocadamente como sendo de 18 de março de 2020?

() Sim () Não Justifique sua resposta:

Gráfico 30 – Teria sido importante ter checado o conteúdo real da Medida Provisória nº 922, de 28 de fevereiro de 2020?



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A respeito das justificativas solicitadas, nenhum dos 08 (oito) participantes que marcaram “**não**” apresentaram um motivo para seu posicionamento. Já dos 29 (vinte e nove) alunos que optaram pelo “**sim**”, vinte (vinte) justificaram suas respostas: 15 (quinze) foram unânimes em afirmar que a checagem do conteúdo evita a disseminação de informações falsas; 03 (três) salientaram que as pessoas não cairão mais em golpes e outros 02 (dois) indicaram a importância de se pôr fim a um

problema que tem se espalhado como erva daninha na sociedade: a propagação de mentiras.

Atividade diagnóstica 3

Leia o texto abaixo, intitulado “Diga não ao leite!” [Parte 1], para responder o que se pede a seguir:

DIGA NÃO AO LEITE DE VACA!

PARTE 1

Por Dr. R. Garza, jornalista da área de saúde



O leite de vaca tem um **grande** papel na vida de muitas pessoas nos Estados Unidos. Os bebês tomam leite de vaca nas mamadeiras. As crianças comem cereais embebidos em leite de vaca. Até mesmo os adultos gostam de um copo de leite gelado de vez em quando. Sim, o leite de vaca tem um papel muito importante na alimentação humana em muitos lugares ao redor do mundo. Todavia, cada vez mais pesquisas têm sugerido que o leite não “faz bem ao corpo”, como afirma um popular slogan publicitário norte-americano.

O Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, o Conselho Americano de Laticínios, a Dairy Management, Inc. e outras organizações têm trabalhado muito, ao longo dos anos, em defesa do leite. Eles incentivam os adultos a beberem pelo menos três copos de leite por dia. Contudo, diversos estudos realizados nos últimos dez anos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos, bem como outros efeitos benéficos do leite para a saúde. Os resultados podem ser surpreendentes.

Um dos estudos mais recentes e mais importantes sobre os efeitos do consumo de leite foi publicado na edição de outubro de 2014 da *British Medical Journal* (Revista Britânica de Medicina). As descobertas desse estudo levaram a fortes afirmações sobre o consumo de leite. Nesse estudo, mais de 100 000 pessoas da Suécia foram acompanhadas por períodos de 20 a 30 anos. Os pesquisadores constataram que as mulheres que ingeriam leite sofriam mais fraturas ósseas. Além disso, tanto homens quanto mulheres que tomavam leite eram mais propensos a sofrer de doenças cardíacas e de câncer. Esses resultados assustadores são similares às descobertas de outros estudos.

O Comitê dos Médicos pela Medicina Responsável - CMMR (Physicians Committee for Responsible Medicine, PCRM) se pronunciou sobre alguns problemas de saúde relacionados ao consumo de leite. O comitê afirma que o leite e os laticínios “têm pouco ou nenhum efeito benéfico para os ossos”. O CMMR vai além e descreve alguns problemas específicos associados ao leite:

“As proteínas do leite, o açúcar do leite, as gorduras e a gordura saturada nos laticínios representam riscos para a saúde das crianças e contribuem para o desenvolvimento da obesidade, do diabetes e de doenças cardíacas.”

Essas são afirmações graves e outros estudos são necessários para confirmar essas descobertas. Porém, cada vez mais dados indicam que o consumo de leite pode ser menos benéfico para a saúde do que pensamos. Se tais afirmações se tomarem fatos inquestionáveis, talvez seja a hora de simplesmente dizer “não” ao leite de vaca.

1. As afirmativas abaixo poderiam representar o **objetivo** do Dr. Garza ao escrever o artigo?

Marque SIM ou NÃO para cada afirmativa:	SIM	NÃO
Questionar os efeitos benéficos do leite de vaca para a saúde em geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutir várias descobertas de pesquisas sobre o leite de vaca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

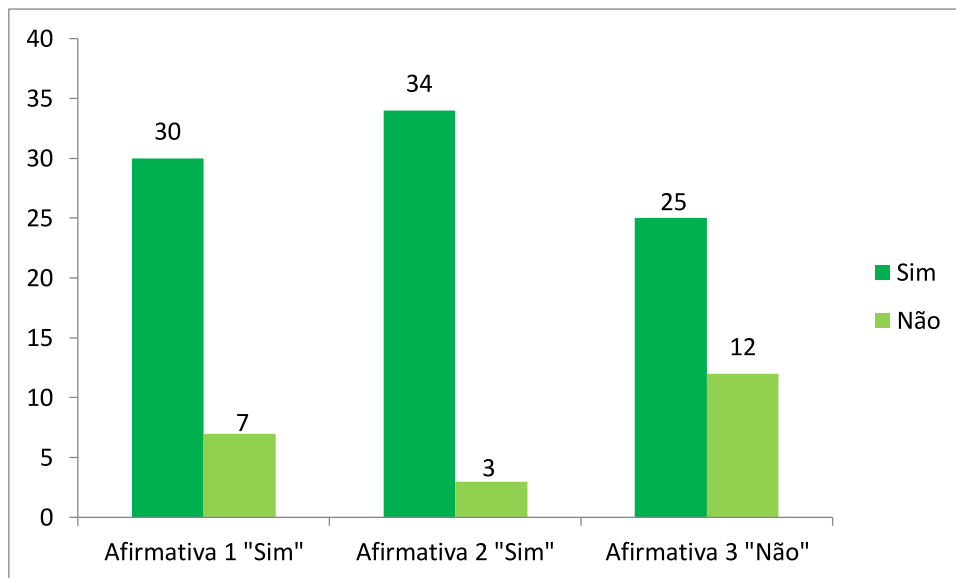
Salientar que o leite de vaca e outros laticínios não foram estudados.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/testes-e-questionarios>

A expectativa em relação às respostas era: Sim, Sim, Não.

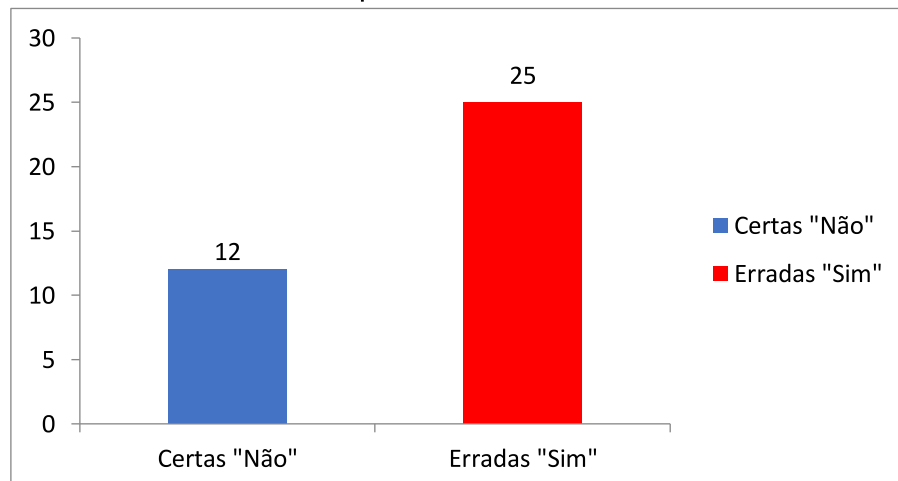
Uma análise dos dados indica uma dificuldade maior dos participantes em relação à terceira afirmação: provavelmente, a presença de uma negação na estrutura da sentença (“Salientar que o leite de vaca e outros laticínios não foram estudados”), à qual deveria corresponder uma resposta “não”, pode ter contribuído para os estudantes inferirem “Sim”, devido à duplicidade da negação, conforme pode ser verificado nos Gráficos 1 e 2 abaixo:

Gráfico 31 – Objetivos do autor do texto “Diga não ao leite!” [Parte 1]



Fonte: autor desta dissertação

Gráfico 32 – Total de respostas “certas/erradas” à Afirmativa 3



Fonte: autor desta dissertação

Leia agora este outro texto, intitulado “**Diga não ao leite!**” [Parte 2], para responder o que se pede a seguir:


DIGA NÃO AO LEITE DE VACA! PARTE 2

Por Dr. R. Garza, jornalista da área de saúde

O leite de vaca tem um **grande** papel na vida de muitas pessoas nos Estados Unidos. Os bebês tomam leite de vaca nas mamadeiras. As crianças comem cereais embebidos em leite de vaca. Até mesmo os adultos gostam de um copo de leite gelado de vez em quando. Sim, o leite de vaca tem um papel muito importante na alimentação humana em muitos lugares ao redor do mundo. Todavia, cada vez mais pesquisas têm sugerido que o leite não “faz bem ao corpo”, como afirma um popular *slogan* publicitário norte-americano.

O Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, o Conselho Americano de Laticínios, a Dairy Management, Inc. e outras organizações têm trabalhado muito, ao longo dos anos, em defesa do leite. Eles incentivam os adultos a beberem pelo menos três copos de leite por dia. Contudo, diversos estudos realizados nos últimos dez anos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos, bem como outros efeitos benéficos do leite para a saúde. Os resultados podem ser surpreendentes.

Um dos estudos mais recentes e mais importantes sobre os efeitos do consumo de leite foi publicado na edição de outubro de 2014 da *British Medical Journal* (Revista Britânica de Medicina). As descobertas desse estudo levaram a fortes afirmações sobre o consumo de leite. Nesse estudo, mais de 100.000 pessoas da Suécia foram acompanhadas por períodos de 20 a 30 anos. Os pesquisadores constataram que as mulheres que ingeriam leite sofriam mais fraturas ósseas. Além disso, tanto homens quanto mulheres que tomavam leite eram mais propensos a sofrer de doenças cardíacas e de câncer. Esses resultados assustadores são similares às descobertas de outros estudos.



2. Com base nos **2 textos** lidos, identifique se as afirmativas na tabela abaixo são **fatos** ou **opiniões**.

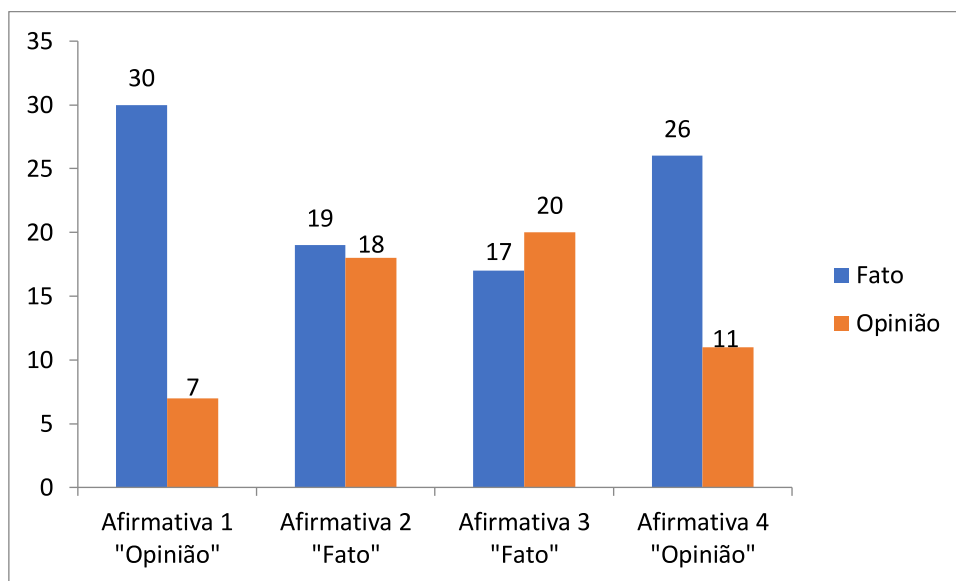
Marque FATO ou OPINIÃO para cada afirmativa:	FATO	OPINIÃO
Estudos recentes sobre os benefícios do leite são surpreendentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudos têm demonstrado que o consumo de leite tem efeitos prejudiciais à saúde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversos estudos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beber leite e outros laticínios é a melhor maneira de perder peso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/testes-e-questionarios>

No que diz respeito à pergunta 2, a expectativa em relação às respostas era: Opinião, Fato, Fato, Opinião.

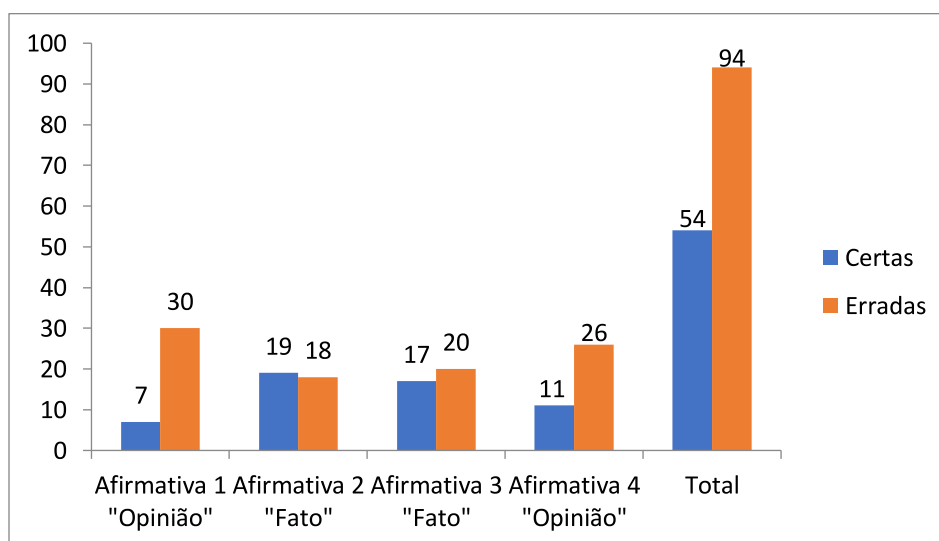
Os participantes deveriam considerar ambos os textos para identificar se cada uma das quatro afirmativas apresentadas deveria ser caracterizada como “fato” ou “opinião”. Uma análise dos dados indica que os estudantes, ao final do Ensino Fundamental II, revelam dificuldade em estabelecer essa distinção, conforme se pode constatar nos gráficos 33 e 34 a seguir:

Gráfico 33 – Distinção entre “Fato” e “Opinião”



Fonte: autor desta dissertação

Gráfico 34 – Respostas “certas/erradas” em relação a “fato” e “opinião”



Fonte: autor desta dissertação

Considerando que do total de 148 respostas, 94 foram consideradas equivocadas quanto à atribuição de “fato” ou “opinião”, o que corresponde a 63,5%, esse resultado é convergente com o índice divulgado em maio de 2021 pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo o qual 67% dos estudantes brasileiros na faixa etária de 15 anos não conseguem distinguir fatos de opiniões, quando solicitados a estabelecer essa diferença a partir da leitura de textos diversos.

De acordo com o documento intitulado "Leitores do século 21: Desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital", elaborado com base nos resultados do Pisa 2018, esse índice está acima da média registrada nos resultados de estudantes de outros 79 países analisados pela OCDE (que é de 53%). No documento, a organização afirma que as tecnologias digitais são responsáveis por uma maior disseminação da informação, com variedade de formatos que nem sempre se encaixam em modelos tradicionais, como jornais, que geralmente fazem uma seleção mais criteriosa do conteúdo. Além disso, a familiaridade dos adolescentes deste século com a tecnologia não os torna necessariamente aptos a compreender, distinguir e usar, de modo eficiente, a gama de informações disponíveis na *internet*; pelo contrário, os dados do relatório da OCDE indicam que esses jovens são, em grande parte, incapazes de compreender (i) nuances ou ambiguidades em textos *online*; (ii) localizar materiais confiáveis em buscas de *internet* ou em conteúdo de e-mails e redes sociais (o que derruba o tratamento dado a esses jovens como “nativos digitais”); (iii) avaliar a credibilidade de fontes de informação ou mesmo distinguir fatos de opiniões.

O enorme fluxo de informações que caracteriza a era digital exige que os leitores sejam capazes de distinguir entre fato e opinião. Os leitores devem aprender estratégias para detectar informações tendenciosas e conteúdo malicioso, como notícias falsas e e-mails de *phishing*. A "infodemia", na qual eventos como a pandemia de Covid-19 nos envolveram, torna mais difícil discernir a precisão das informações quando o tempo de reação é crucial. Isso ilustra como é essencial ser um leitor proficiente em um mundo digital. (OCDE, 2021, p. 5)

Cada vez mais se faz necessário ensinar os alunos a distinguir os diversos gêneros de textos, bem como a qualidade das mensagens recebidas, permitindo-lhes identificar se se trata de um golpe criminoso para roubar dados (como *phishing*, por exemplo) ou de uma propaganda indesejada (*spam*). Ainda segundo o relatório,

A oportunidade de os alunos aprenderem na escola como detectar se as informações são subjetivas ou tendenciosas está fortemente associada ao percentual estimado de acertos no item que se concentra em distinguir fatos de opiniões na avaliação de leitura do Pisa (OCDE, 2021, p. 22).

Apesar da crescente familiaridade dos adolescentes do séc. XXI com a tecnologia, as habilidades necessárias para usá-la com vistas a obter informações confiáveis não se desenvolvem instintivamente. Segundo o relatório, de modo geral, o maior acesso à tecnologia entre os jovens nos últimos anos não se traduziu em mais educação midiática: os índices de alfabetização digital dos jovens evoluíram pouco nas avaliações do Pisa feitas entre 2018 e 2000, mesmo tendo sido significativas as mudanças sociais e digitais vividas pela comunidade global nesse intervalo de tempo. As consequências disso são profundas para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, uma vez que pessoas que não sejam capazes de compreender textos plenamente estarão, em teoria, menos aptas para ocupar empregos de alta complexidade – e, ao mesmo tempo, serão presas mais fáceis para o ambiente de desinformação que floresce na *internet* e nas redes sociais.

Mais do que o contato constante com a tecnologia, o documento sugere que o engajamento de professores, por meio de um trabalho de orientação bem estruturado fará a diferença, por desenvolver nos alunos a capacidade de entender diferentes perspectivas em um texto. O relatório mostra que, em sistemas educacionais nos quais essas habilidades digitais são ativamente ensinadas, estudantes pareceram mais capazes de distinguir fatos de opiniões. À vista disso, o professor parece ter um papel central nesse processo, à medida que as habilidades exigidas dos estudantes sofrem mudanças: no século XX, a expectativa era a de que os alunos obtivessem conhecimento a partir de fontes pré-curadas, como enciclopédias. Atualmente, os alunos precisam aprender a distinguir o que é relevante entre milhares de resultados de uma busca no *Google*, por exemplo, além de serem capazes de construir conhecimento e validá-lo. Nesse sentido, o documento aponta para o papel do professor *curador*: "Os educadores precisarão ser grandes mentores, mobilizadores e guias". (OCDE, 2021, p. 3)

No que tange aos impactos da pandemia de Covid-19, é fato que, durante o período de emergência sanitária, parte significativa do processo educacional teve que migrar para a *internet*, o que aumentou a urgência de se lidar com o tema da alfabetização digital. Para estudantes e até mesmo professores, a desinformação, nos

tempos anteriores à pandemia, talvez parecesse uma preocupação de pouca relevância, circunscrita a conversas esporádicas no pátio da escola ou na sala de professores. Hoje, a infodemia (como foi visto na subseção 2.3.2), entendida como a proliferação de falsas informações em grandes volumes, como ocorre em tempos de Covid-19, além da incerteza sobre fatos científicos e de saúde básicos, tudo isso em conjunto capturou o foco da vida de nossos jovens, que anseiam por soluções.

A escola precisa se consolidar como um lugar de produção de ciência, o que envolve adotar procedimentos de averiguação, trabalhar com fatos e recorrer a fontes confiáveis de informação. Ainda segundo o relatório,

Alfabetização no século 21 significa parar e olhar para os lados antes de seguir adiante *online*. Significa checar os fatos antes de basear suas opiniões neles. Significa fazer perguntas sobre as fontes de informação: quem escreveu isto? Quem fez este vídeo? É de uma fonte confiável? Ele faz sentido? (OCDE, 2021, p. 4)

Hoje não basta saber ler e escrever; é necessário dominar habilidades de busca e curadoria da informação, bem como de avaliação crítica das mensagens e *posts* que enviamos e recebemos; é fundamental compreender o papel da imprensa e da mídia como um todo, sem perder de vista o exercício da liberdade de expressão com fins de fortalecer as bases do nosso sistema democrático. Não podemos formar jovens que cheguem ao fim da educação básica sem saberem como lidar com a profusão de (des)informação. Sem dúvida, é preciso repensar o currículo escolar, pois tudo isso tem implicações que transcendem a capacidade de detectar *fake news* e desinformação: trata-se não só de assegurar aos nossos jovens uma formação cidadã, que lhes permita tomar decisões bem informadas, mas também de garantir a base de democracias funcionais.

No próximo capítulo, apresenta-se uma discussão teórica do projeto interventivo, o qual terá caráter propositivo, em conformidade com o Art. 1º da Resolução 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Cumpre esclarecer que, em virtude do contexto de crise sanitária que impactou a realização das atividades presenciais de intervenção, os trabalhos de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS poderão ser conduzidos, sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial, situação em que se inserem esta dissertação e o caderno pedagógico que a acompanha

5 DISCUSSÃO TEÓRICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, será apresentada a proposta do projeto interventivo, constituída de diferentes atividades voltadas principalmente para as práticas de leitura, sem se descuidar da produção textual – a qual vem especificamente organizada sob a forma de sequência didática. Este projeto foi pensado no sentido de promover a prática com linguagens, desenvolvendo, assim, a compreensão leitora de gêneros textuais (e também sua produção), mais especificamente os do campo jornalístico-midiático, com destaque para o gênero notícia.

A realização da proposta de intervenção apresentada no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação, conforme fundamentações e justificativas expostas anteriormente neste trabalho, assume o compromisso com a formação de leitores críticos, não considerando somente “a leitura da palavra”, mas também a do contexto social a que pertencem.

Assim, ao tomar como empréstimo a afirmação de Freire (1989, p. 9) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforça-se o empenho desta proposta de trabalho com as linguagens, propiciando reflexões, análises e experiências de modo a contribuir para o preparo dos alunos por meio de uma leitura ativa e eficaz. Vale lembrar a discussão empreendida na subseção 2.1.1, quando foi apontada a necessidade de se refletir sobre o momento em que essa frase icônica fora escrita, pois o cenário tecnológico e comportamental era totalmente distinto do atual. As crianças e os jovens dos idos anos 90, quando muito, tinham em casa um aparelho de televisão analógica, um famoso aparelho 3 em 1 (com rádio, toca-discos e toca-fitas) e talvez um CD *player*. Portanto, a visão de mundo dessa juventude era construída a partir de recursos bastante restritos, se comparados aos que estão disponíveis para os jovens do século XXI, em que o avanço tecnológico ampliou significativamente seu repertório, ao trazer o mundo para a palma de suas mãos, por meio de aparelhos celulares e *tablets*. Assim sendo, a belíssima frase de Paulo Freire precisa ser contextualizada, tendo em vista que a difusão das tecnologias digitais é algo irreversível.

Isso posto, este capítulo tem como objetivo promover uma reflexão sobre a intervenção didática, fomentando uma discussão em decorrência do trabalho de pesquisa e da elaboração das atividades, ainda que seu caráter seja propositivo.

A descrição de cada conjunto de atividades vem detalhada no Caderno Pedagógico intitulado *Trilhando caminhos para a formação de alunos leitores em tempos de "infodemia": o professor curador e as práticas de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental*. O caderno está estruturado da seguinte forma:

➤ **CONJUNTO DE ATIVIDADES I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PANDEMIA DE COVID-19**

- Atividade 1 – Roda de conversa (apresentação da situação)
- Atividade 2 – Exibição de vídeos (tema: a pandemia de Covid-19)

➤ **CONJUNTO DE ATIVIDADES II – GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA**

- Atividade 1 – Vamos conhecer o gênero notícia?
- Atividade 2 – Reflexões e análises de notícias

➤ **CONJUNTO DE ATIVIDADES III – HIPERLINKS**

- Atividade 1 – Conhecendo o *hiperlink*
- Atividade 2 – Construindo *hiperlinks* no *Word*
- Atividade 3 – Relacionando textos às manchetes

➤ **CONJUNTO DE ATIVIDADES IV – OUTROS GÊNEROS DE NATUREZA INFORMATIVA (informações nas redes sociais)**

- Atividade 1 – Foi golpe?
- Atividade 2 – A receita secreta: rompendo com a cadeia de desinformação

➤ **CONJUNTO DE ATIVIDADES V – PRODUÇÃO TEXTUAL: NOTÍCIA**

- Etapa 1 – Apresentação da situação de comunicação
- Etapa 2 – Módulo de reconhecimento do gênero
- Etapa 3 – Produção inicial (fase diagnóstica)
- Etapa 4 – Módulo de atividades:
 - Atividade 1: Análise dos textos produzidos
- Etapa 5 – Produção final
 - Atividade 1: Reescrita dos textos
- Etapa 6 – Circulação do gênero

→ 5.1 CONJUNTO DE ATIVIDADES I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PANDEMIA DE COVID-19

Como poderá ser observado no Caderno Pedagógico, o Conjunto de Atividades I visa à contextualização da pandemia de Covid-19, com o intuito de levar conhecimento e significado real aos alunos em relação ao período de emergência sanitária que atingiu o mundo entre os anos de 2020 e 2022, em que milhares de vidas foram perdidas, afetando profundamente o cotidiano da população mundial. Segundo a BNCC, a contextualização

é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2018, p. 319)

Nessa perspectiva, a atividade de contextualização é condição necessária para a prática de leitura, convergindo com Koch e Elias (2018a, p. 12), que consideram os conhecimentos do leitor imprescindíveis para, no ato da leitura, assumir uma atitude responsiva ativa. Entre esses conhecimentos, é dada ênfase ao conhecimento de mundo ou da situação, sendo constituído por duas atividades: **Atividade 1 – Roda de conversa; Atividade 2 – Exibição de vídeos (tema: pandemia de Covid-19).**

São previstas 8 aulas de 50 min cada, divididas em 4 aulas para cada etapa.

- **Atividade 1 – Roda de conversa (apresentação da situação)**

O objetivo desta etapa é desenvolver (ampliar) o repertório dos alunos, no que se refere ao assunto “pandemia do coronavírus SARS-COV-2”, proporcionando meios para ativação da memória, no tocante a suas sensações, inquietações e posicionamento diante de uma realidade que se apresentou (e ainda se apresenta) de

diversas formas, criando, em outras palavras, um ambiente favorável, no qual as atividades não serão meros conceitos abstratos a serem apreendidos, mas sim algo concreto que possa dialogar com a vivência do aluno.

Entende-se que esta atividade se ancora na BNCC por tratar-se de ampliar e qualificar, de forma introdutória,

a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2018, p.151)

A seguir descrevem-se ações para esta etapa:

- ✓ Serão promovidas discussões (conversas) sobre o contexto pandêmico da Covid-19 com vistas a: fomentar a exposição (pelos alunos) de suas experiências no período da pandemia (e é esperado que algumas possam ser bastante traumáticas). Tem-se, como exemplo, vivências durante o isolamento, diálogos a respeito das formas de prevenção da Covi-19, sobre a fase crítica da doença até os dias de hoje (higienização das mãos, uso de álcool gel e de máscaras, vacinação etc.), além de conversas sobre os sentimentos experimentados, como o medo da doença etc. Apresenta-se adiante, no quadro 1, um compilado de perguntas para incentivar a roda de conversa, as quais também se encontram no Caderno Pedagógico.
- ✓ Durante a roda de conversa, os alunos serão levados à reflexão sobre os temas das conversas geradas pelos questionamentos apresentados. Para cada questão, os alunos farão anotações em seus cadernos, com o objetivo de registrar os relatos, bem como as opiniões e argumentações provenientes das discussões, à medida que os assuntos forem fluindo; a sala poderá ser organizada em círculos e a organização dos turnos de fala ficará a cargo do professor-pesquisador.

Quadro 1: Perguntas para a Roda de Conversa

1. O que mais o(a) incomodou durante o período da pandemia?
2. Diante das medidas de prevenção, como você se posicionou quanto ao uso de máscaras?
3. Quando apareceram as primeiras informações sobre a vacina contra a Covid 19, como você se sentiu?
4. Quando as vacinas foram criadas, qual foi a opinião das pessoas de sua família sobre o assunto?
5. Como você se sentiu com a imposição de isolamento?
6. Em sua opinião, depois da pandemia, a vida voltou a ser normal?
7. Que hábitos podem ser aperfeiçoados no comportamento das pessoas, agora que a pandemia passou?
8. Pensando na educação dos jovens, como você descreve o seu desenvolvimento/aprendizagem em consequência da pandemia?
9. A pandemia fez você ficar mais atento à política?
10. Diante de uma situação completamente caótica, como foi a pandemia do Coronavírus, você concorda que precisamos estar mais atentos a respeito do que dizem e fazem nossos governantes?
11. De que maneira podemos cobrar de nossos governantes os compromissos da campanha eleitoral?
12. Você já pensou na possibilidade de outras pandemias?
13. Todos os dias somos cercados de informações que nos chegam por diversos canais, como as redes sociais, a televisão, pessoas que ouvem algo e passam à frente. Você acredita em tudo que lê, vê e ouve? Comente sua resposta.

Fonte: preparado pelo professor-pesquisador

• **Atividade 2 – Exibição de vídeos (tema: a pandemia de Covid-19)**

Após os relatos orais dos alunos, construídos com a roda de conversa, o professor-pesquisador promoverá uma reflexão sobre os termos PANDEMIA e COVID-19, partindo de pontos de vista atuais, buscando auxílio em notícias divulgadas nos meios digitais e em vídeos com entrevistas e documentários disponíveis no *Youtube*. Para esta ação, há de se considerar a experiência individual

dos discentes para a significação dos conteúdos – o que se tem de mais importante para esta etapa do Caderno Pedagógico.

Haverá apresentações de vídeos sobre a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 em seus primeiros momentos, com relatos de profissionais de saúde, políticos, pessoas envolvidas, entre outras. Embora já tenham se passado alguns anos desse período, essa ação será de grande relevância para a contextualização do tema.

Abaixo, são listados os links referentes aos vídeos exibidos, os quais estão disponíveis no *Youtube* e encontram-se mais detalhados no Caderno Pedagógico. Contudo, caso o/a professor/a queira aplicar esta atividade, ele/ela poderá, de acordo com a necessidade ou perfil da turma, propor outros materiais para a contextualização.

Link para os vídeos sugeridos no Caderno Pedagógico

- Fonte: <https://youtu.be/189hYByEGC4>
- Fonte: <https://youtu.be/v3DUndZFFC0>
- Fonte: <https://youtu.be/mHWoUs--0Do>

Assim, ao final deste conjunto de atividades, espera-se que os alunos estejam mais informados e motivados para as tarefas que vêm a seguir.

→ 5.2 CONJUNTO DE ATIVIDADES II – GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

O objetivo deste conjunto de atividades é proporcionar o trabalho com a notícia em sala de aula, abordando vários aspectos desse gênero, desde o reconhecimento de sua estrutura composicional, por meio da leitura de textos modelares, até a análise linguística, a compreensão dos propósitos discursivos desse tipo de texto, dentre outros.

Assumindo a concepção sociointeracionista de ensino de língua, a qual se pauta, não na memorização de regras e formas estanques, mas no uso da língua em contextos sociais, este segundo conjunto de atividades se fundamenta na seguinte afirmação de Santos e colaboradores (2007):

É um pressuposto essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de

produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas. (SANTOS et. al., 2007, p. 38)

É nesse contexto que propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa centradas no uso de gêneros textuais ganham relevância, uma vez que é por meio destes que se materializam as particularidades de utilização da língua em diversas circunstâncias. Nessa perspectiva de ensino, busca-se que o aluno aprenda, na prática, as características de variadas realizações linguísticas de acordo com o propósito comunicativo do texto.

Quando se consideram as competências e habilidades da área de linguagens para o Ensino Fundamental, a BNCC estabelece quatro campos de atuação, que corresponderiam aos âmbitos em que se realizam as práticas linguísticas em sociedade. Dentre os campos elencados, encontra-se o campo jornalístico-midiático, que é assim apresentado no documento:

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística / midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140)

Ainda sobre o campo jornalístico-midiático, a BNCC recomenda que as atividades de ensino de Língua Portuguesa contemplem gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, bem como gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Nesse cenário, dentre as habilidades descritas no documento, destaca-se:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos [...]) (BRASIL, 2018, p.145)

No que diz respeito especificamente ao gênero notícia, Pinton (2020, p. 25) define esse gênero como “um relato de um acontecimento atual com a intenção de informar a população”. Considerando a conjuntura que este trabalho focaliza (embora a pandemia não seja atual, a Covid-19 ainda é uma doença a ser combatida), tem-se a justificativa para a escolha do gênero notícia, tendo em vista a formação do leitor crítico, que será um avaliador das intenções explícitas ou implícitas identificadas nos discursos noticiosos, presentes nos textos selecionados.

Desse modo, espera-se que, a partir das atividades propostas, os alunos possam refletir criticamente, posicionando-se, sobre a fidedignidade das informações, as temáticas discutidas, os fatos identificados (distinguindo-os de opiniões), os acontecimentos relatados, bem como as questões controversas verificadas nos textos lidos.

Para este conjunto de atividades, são previstas 8 aulas de 50 min cada. A divisão será de 4 aulas para cada bloco: **Atividade 1 – Vamos conhecer o gênero notícia?; Atividade 2 – Reflexões e análises de notícias.**

Para desenvolver a Atividade 1, foram selecionadas notícias sobre a enfermeira Mônica Calazans, primeira pessoa no Brasil a receber a CoronaVac, vacina desenvolvida pelo Instituto Butantan e pela farmacêutica chinesa Sinovac. O evento ocorreu em 17 de janeiro de 2021 e teve repercussão dentro e fora do país.

Por meio dos textos apresentados, os alunos serão instigados a identificar o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências, considerando a situação comunicativa. Eles serão orientados a não só ler, compreender e escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor-pesquisador, fotolegendas, manchetes e lides em notícias, mas também a identificar participantes, local e momento/tempo da ocorrência dos fatos noticiados.

Ademais, eles deverão diferenciar fato de opinião, identificar situações que não correspondem com a verdade, bem como reconhecer os relatos das pessoas que fazem parte das informações veiculadas.

Além disso, espera-se que os alunos sejam capazes de analisar as formas de composição do gênero notícia, relacionando a estrutura em pirâmide invertida no texto impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no meio digital (que também pode contar com imagens diversas, vídeos, gravações de áudio etc.).

Conforme indica a habilidade (EF69LP17), citada na página anterior, pretende-se explorar/desenvolver, por meio de questões voltadas à análise linguística/semiótica, a capacidade de os alunos reconhecerem marcas de pessoa, número, tempo, modo das formas verbais, bem como a distribuição dos verbos no gênero focalizado (por exemplo, as formas de pretérito/presente nos relatos), além do emprego de recursos microtextuais, como os sinais de pontuação.

Por fim, há ainda atividades pensadas no sentido de chamar a atenção dos alunos para a estrutura e o funcionamento dos *hiperlinks* nos textos selecionados, e que são comuns em textos publicados na Web, com vistas a explorar possibilidades de uma escrita hipertextual em uma atividade futura.

→ 5.3 CONJUNTO DE ATIVIDADES III – *HIPERLINKS*

Neste agrupamento de atividades, encontra-se a abordagem do *hiperlink*, definido como um ícone, gráfico ou frase frequentemente sublinhada em um documento que se conecta a outro recurso ou página da Web. Também são chamados de *link* ou *link da Web*.

O trabalho com *hiperlinks* leva em consideração o conceito de letramento digital, definido por Gilster (1997 *apud* Borges, 2016, p.708) como “a habilidade de acessar ou usar recursos computadorizados em rede”. Ainda de acordo com esse autor, a capacidade mais importante concernente ao letramento digital consiste em “buscar e fazer julgamento informado sobre o que se encontra na *internet*”. (idem *ibidem*). Outra habilidade relevante, além do pensamento crítico, é a leitura hipertextual: “A jornada através do texto torna-se rica em escolhas. Conseqüentemente, você precisa aprender a reunir esse conhecimento, isto é, construir uma massa de informação confiável por meio de fontes diferentes” (GILSTER, 1997 *apud* BORGES, 2016 p. 711).

Desse modo, o *hiperlink* permite uma abertura no modo de leitura no ambiente digital, levando a uma extensão, de forma não linear, para além do texto, e esta ampliação cria o hipertexto, que segundo Xavier (2010, p. 208), “é uma forma híbrida,

dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Partindo dessas definições e considerações, tem-se a justificativa para a proposta desta atividade.

A condução deste conjunto formado por 3 atividades está estimada em 10 aulas de 50 min cada, sendo distribuídas 2 aulas para a **Atividade 1 – Conhecendo o hiperlink**; 4 aulas para a **Atividade 2 – Construindo hiperlinks no Word**; e 4 aulas para a **Atividade 3 – Relacionando textos às manchetes**.

- **Atividade 1 – Conhecendo o hiperlink**

Para a elaboração da atividade “**Conhecendo o hiperlink**”, tem-se a apresentação de um vídeo tutorial²⁵ com definição e explicações sobre o processo de criação de *hiperlinks*, levando o aluno a desenvolver a habilidade prevista na BNCC “(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual” (BRASIL, 2018, p. 165). O desenvolvimento desta atividade requer a atuação do professor ao lado dos alunos.

Quanto ao material pedagógico, serão necessários um *laptop*, um *data show* e uma sala de vídeo, para que o professor possa, junto com os alunos, desenvolver a tarefa de aprendizagem dos conteúdos. Considera-se que, ao adquirir esse conhecimento, os alunos estarão aptos para a próxima atividade.

- **Atividade 2 – Construindo hiperlinks no Word**

A atividade **Construindo hiperlinks no Word** tem como objetivo mostrar aos alunos as possibilidades de se criarem conexões com outros textos no ambiente digital, tendo como ação a construção de *hiperlinks*, conforme a proposta que se encontra detalhada no Caderno Pedagógico. Além da criação de *links*, a BNCC propõe a reflexão:

sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e as características da conectividade (uso de

²⁵ O vídeo poderá ser acessado no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=-ilwItoDm10&ab_channel=DicaseResolu%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 30-05-2023.

hipertextos e *hyperlinks*, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). (BRASIL, 2018, p. 77)

Desse modo, a atividade ampliará os horizontes dos alunos, que deverão compreender que a tarefa não é simplesmente a ação de criar o *hyperlink*, mas também a de manter a relação lógica de sentido entre o que está sendo conectado.

Para isso, nesta etapa, há dois momentos a serem realizados, sendo o primeiro desenvolvido por meio de seis imagens apresentadas²⁶, durante o qual os alunos serão motivados à leitura para a ativação de lembranças e conhecimento prévio, com o intuito de identificar o contexto em que ocorrem os fatos representados visualmente e fazer descrições, conforme é solicitado nas questões que seguem as imagens. Para esta prática que envolve a leitura de textos visuais, toma-se como aporte Solé (1998), que destaca a atitude de um leitor processador do texto como sendo aquele que ativa seus conhecimentos prévios a partir da sua vivência, para a construção de sentido do que foi lido.

O segundo momento consiste na criação de *hyperlinks* pelos alunos, que deverão produzi-los a partir das palavras disponibilizadas em um quadro, conforme detalhamento descrito no Caderno Pedagógico. Espera-se que, a partir da análise inicial das imagens, os alunos sejam capazes de relacioná-las às palavras apresentadas, de modo a estabelecer uma conexão de sentido entre elas. Dessa forma, as conexões criadas direcionarão os leitores para páginas da *internet*, possibilitando-lhes uma navegação hipertextual.

Para o desenvolvimento desta atividade será utilizado um *laptop* conectado à *internet* para cada aluno. Na impossibilidade do uso individual, devem ser criados grupos, conforme a quantidade de computadores, ou ainda, poderá ser usado apenas um aparelho conectado a um data show, e a tarefa será feita em conjunto.

²⁶ Fontes do material usado: Acesso em: 29-05-2023

Imagem 1 - <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/06/terremoto-deixa-mais-de-1-400-mortos-na-turquia-e-na-siria>;

Imagem 2 - <https://jornal.usp.br/atualidades/guerra-na-ucrania/>;

Imagem 3 - <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52317263>;

Imagem 4 - [Filme alemão 'Nada de Novo no Front' lidera lista de favoritos do Bafta \(jornaldebrasilia.com.br\)](https://jornaldebrasilia.com.br);

Imagem 5 - <https://omniasafe.com.br/2017/02/a-calmaria-depois-da-tempestade/>;

Imagem 6 - <https://www.vittude.com/blog/resiliencia/>

- **Atividade 3 – Relacionando textos às manchetes**

A atividade **Relacionando textos às manchetes** tem como objetivo proporcionar o trabalho de leitura com a notícia em sala de aula, dando ênfase às “manchetes”, um elemento característico desse gênero. Tendo em vista que os alunos já tenham o conhecimento de sua estrutura composicional e também dos aspectos linguísticos característicos da notícia, por meio da leitura dos textos modelares e da análise linguística realizada em aulas anteriores, eles desenvolverão habilidades de leitura, conectando manchetes a seus respectivos textos. A compreensão de manchetes é uma habilidade de leitura sugerida pela BNCC:

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 105)

Nesta atividade, os alunos serão motivados a ler os textos de quatro notícias²⁷ e depois relacioná-las às manchetes apresentadas após a sequência dos textos, escrevendo a manchete no espaço pontilhado acima de cada notícia. Ressalta-se a importância de promover a reflexão dos alunos sobre a relação entre a manchete e o texto da notícia. Ao término da atividade, caso a escola não disponibilize computadores para os alunos, o/a professor/a deverá providenciar um *datashow* que,

²⁷ Fontes do material usado: [Acesso em: 27-05-2023](#)

Manchete 1: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/02/5076159-turistas-voltam-as-praias-em-sao-sebastiao-prefeitura-pede-empatia.html>

Manchete 2: <https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2023/01/5064516-covid-19-https://www.msn.com/pt-br/esportes/futebol/anvisa-libera-medicamento-contracovid-19-para-criancas-remedio-encontrado-pelo-nome-comercial-veklury/ar-AA14pPQX?ocid=msedgdhp&cvid=7>

Manchete 3: <https://www.msn.com/pt-br/saude/medicina/covid-19-remedio-para-oficinas-gado-pode-interromper-a-acao-do-virus-mostrado-estudo/ar-AA150Y14?ocid=msedgdhp&cvid=d35b1830dd10403496079f095f74cf>

conectado a um *laptop*, permitirá que os alunos tenham acesso a cada notícia no contexto digital, clicando nos *hiperlinks* de cada Manchete.

Como esta atividade focaliza a compreensão das manchetes nas notícias, vale ressaltar algumas considerações sobre elas. Perobelli e Correia (2021) refletem sobre a possibilidade de a manchete ser considerada um gênero textual, ao descreverem seu caráter autônomo, plástico e dinâmico, tendo praticamente em relação à notícia um propósito distinto. Os autores defendem que “esse gênero é caracterizado por ser uma síntese que antecede a notícia, e sua construção respeita critérios e fatores técnicos normativos prescritos”. (SALLORENZO, 2018 *apud* PEROBELLI; CORREIA, 2021, p. 8)

Esses critérios e fatores estão disponíveis no Manual Geral do jornal Folha de S. Paulo, que apresenta as seguintes propriedades de uma manchete:

deve ser tensa, rápida, sintética, nervosa, objetiva. Deve ser dramática sem perder a sobriedade. Sua forma correta é a que expressa uma ação em desenvolvimento. O uso do ponto-e-vírgula permite incluir mais de um fato na manchete. Devem-se evitar recursos, tais como o aposto e a perífrase, que retiram velocidade à leitura da manchete. A força da manchete decorre em parte da sua feição gráfica (FOLHA DE S. PAULO, 1984, p. 58, *apud* PEROBELLI; CORREIA, 2021, p. 8)

Por não haver um consenso entre estudiosos da área, Perobelli e Correia (2021), em seu artigo, formulam o seguinte questionamento: “por que manchete pode ser considerada um gênero textual?”. A intenção dos autores é a de problematizar a classificação do elemento “manchete” como um gênero.

Com vistas a buscar uma fundamentação embasada para uma possível resposta à pergunta acima formulada, é importante recuperar a concepção de gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008),

gêneros textuais [devem ser entendidos] como “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Assim, por apresentar essas características visíveis, o elemento jornalístico manchete terá, aqui nesta atividade, sua importância ressaltada, por contribuir para o desenvolvimento inicial da leitura crítica de notícias, em face de sua natureza persuasiva, que, muitas vezes, tem intenções duvidosas e sensacionalistas.

→ 5.4 CONJUNTO DE ATIVIDADES IV – OUTROS GÊNEROS DE NATUREZA INFORMATIVA (informações nas redes sociais)

Este conjunto de atividades visa alertar e conscientizar os alunos a respeito das informações que circulam nas redes sociais, as quais podem, em determinadas situações, levá-los a cometerem equívocos ou serem vítimas de fraudes. A partir do senso de dúvida despertado pelo pensamento crítico, os indivíduos tendem a desconfiar mais das informações e a se prevenir em relação aos textos a que têm acesso, refletindo sobre o mundo digital e verificando o grau de veracidade e confiabilidade do que é veiculado.

Com isso, considerando o fato de que as informações raramente chegam ao receptor por suportes e/ou canais oficiais de modo vertical, isto significa que, hoje em dia, encontram-se, de forma abundante, informações diversas em redes sociais como *Twitter, Facebook, Instagram, Telegram*, entre outros. Esses canais têm, por natureza, a disseminação horizontal das informações, possibilitada pelo advento da *Web 2.0*, que proporciona a democratização da comunicação no contexto digital, no qual todos podem ser leitores e produtores de conteúdo ou, de certa forma, receptores e emissores de informações.

Além disso, a partir do momento em que a notícia e a informação, no mundo digital, se tornam “produtos” que visam lucro e há, cada vez mais, a venda de espaços de publicidade, o compromisso com a verdade e a ética é diminuído, abrindo-se uma “brecha” para as conveniências comerciais. Desse modo, prepara-se o “terreno” para as *fake news*, porque quem as produz não se guia pela preocupação com a credibilidade. Trata-se de uma espécie de anunciantes que desejam perpetuar seu lucro, movidos por um interesse financeiro que os beneficie em curto prazo. As pessoas, atropeladas pela quantidade e velocidade de informações, não têm tempo de checar as origens, a credibilidade e a veracidade dessas informações. Assim, tem-se a “tempestade perfeita”: a combinação de velocidade, quantidade de informação e direcionamento adaptado ao usuário confere às *fake news* as condições necessárias para que elas ganhem espaço e se espalhem com uma rapidez preocupante.

De acordo com Serrano (2010), os resultados do modelo informativo massivo e empresarial vigente culminam na divisão dos cidadãos em dois grupos de indivíduos: os “críticos” e os “não críticos”. Para evitar que nossos alunos, os quais ainda se encontram em um período de formação escolar, façam parte do segundo

grupo de cidadãos, é primordial, segundo a autora, que se desenvolva a competência crítica em informação (*critical information literacy*); isso, porém, não é tarefa fácil em um mundo extremamente tecnológico, no qual a celeridade e o volume de informações circulantes aumentam exponencialmente. Nessa mesma direção, Beluzzo (2005) afirma que:

Ao término do período de educação formalizada de caráter obrigatório, as pessoas devem estar aptas a aplicar estratégias, métodos e técnicas de tratamento da informação. Face à complexidade decorrente do volume de dados contraditórios, falsos, fidedignos, incoerentes ou não, incompletos ou não, pertinentes ou sem nenhum significado ou relevância, é preciso ser seletivo, com a capacidade de comparar, categorizar, representar, inferir, transferir e interpretar criticamente a informação disponibilizada em meio tradicional e eletrônico, transformando-a em novo conhecimento. Este é o desafio e o diferencial deste século (BELUZZO, 2005, p.37).

Na verdade, o aperfeiçoamento da competência crítica em informação deveria acompanhar a educação ao longo de toda a vida dos cidadãos, pois se trata de um aprendizado constante, a fim de que, dentre outras habilidades, eles possam ser capazes de lidar com fenômenos informacionais, como a desinformação e a circulação de *fake news*.

Com base em tudo o que se discutiu até aqui, este conjunto de atividades foi elaborado em dois momentos de práticas de leitura, envolvendo a multimodalidade de textos que circulam nas redes sociais.

Estimam-se 10 aulas de 50 min., sendo divididas da seguinte forma: 5 aulas para a **Atividade 1 – Foi golpe?**; e 5 aulas para **Atividade 2 – A receita secreta: rompendo com a cadeia de desinformação**.

- **Atividade 1 – Foi golpe?**

Para a proposta desta atividade, é apresentada uma reportagem sobre um anúncio do *Airbnb* de aluguel de um apartamento²⁸, situado no bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro. No referido anúncio, aparece uma foto com o adesivo de

²⁸Leia a notícia aqui <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/02/28/paulista-aluga-apartamento-no-rio-para-carnaval-e-fica-surpresa-com-vista-fake-para-o-mar-parecia-real.ghtml>

uma praia, colado na janela da sala do referido imóvel (em alusão à praia de Copacabana), levando a locatária ao equívoco de imaginar que estaria alugando um apartamento com vista para o mar de uma das praias mais famosas do mundo. Esse assunto viralizou nas redes sociais e foi noticiado pelo G1.

A elaboração desta atividade se justifica pela necessidade de se promoverem práticas de leitura crítica, em consonância com a pedagogia crítica de Paulo Freire, entendida como uma pedagogia alternativa, destinada a criar “consciência crítica” nos estudantes (FREIRE, 1999). Em vez de colocar o foco na aquisição de conhecimento, a centralidade da educação se volta para a capacidade de os alunos identificarem e se envolverem com problemas significativos no mundo.

Neste caso específico, para a prática de leitura, foi escolhida uma reportagem que trata de um anúncio no ambiente digital. A expectativa é a de que esse alerta sirva para o desenvolvimento da competência crítica dos alunos, de modo a que eles possam aplicá-la a outros gêneros textuais, num momento em que se tem grande disseminação de informações. Esta atividade se apoia na seguinte habilidade da BNCC: “(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 109).

A atividade é desenvolvida com questões de reflexão sobre as informações do anúncio, tendo em vista o poder altamente sugestivo das imagens que normalmente acompanham textos jornalísticos e publicitários. É importante destacar o fato de a locatária do imóvel “ter se deixado enganar”, por não ter lido a informação, no próprio anúncio, de que a “vista da praia” era, na verdade, um adesivo. A ideia é mostrar aos alunos a importância de se realizar uma leitura sempre atenta de qualquer gênero textual, independentemente da natureza de sua circulação/veiculação (se textos impressos ou digitais).

A escolha do portal G1 se justifica pela sua reconhecida função social de esclarecer a informação sobre um fato que poderia viralizar como um “conteúdo enganoso”, por meio do qual seria possível a quem o veicula tirar proveito de possíveis leitores “desatentos”.

- **Atividade 2 – A receita secreta: rompendo com a cadeia de desinformação**

Esta atividade traz a possibilidade de reflexão sobre práticas de linguagem em textos de caráter noticioso. Para isso, é apresentada uma postagem com conteúdo manipulado²⁹, seguindo-se questões que visam a discutir o problema da desinformação.

Recuperando a discussão sobre o tema da desinformação e da circulação de textos em ambientes digitais, Santiago e Araújo (2022), assumindo a perspectiva de Fairclough (2001), consideram que a prática discursiva “[...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p.106-107 *apud* SANTIAGO; ARAÚJO, 2022, p.50). Nessa perspectiva, as práticas de desinformação se concretizam com atores sociais que produzem, distribuem e recebem conteúdo que causam uma desordem informacional.

Assim sendo, esta segunda atividade propõe também questões de análise linguística/semiótica, levando os alunos à reflexão sobre a linguagem utilizada no texto da postagem como conteúdo manipulado, e o quanto essa análise pode ser importante para indicar a veracidade do discurso.

Quanto à checagem da informação, essa atividade possibilita a pesquisa sobre o suposto autor, a comparação entre postagens, etc. Com a intenção de facilitar para o leitor deste trabalho a recuperação do que já foi discutido no capítulo 2, reproduz-se a seguir o que assinala a BNCC:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2018, p. 136).

E ainda, conforme a BNCC, sobre a importância de se ler com senso crítico:

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da *Web 2.0* no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos. (BRASIL, 2018, p. 521)

²⁹<https://fb.watch/mnKXKPqSTP/?mibextid=RUbZ1f>

Ao final desta atividade, são apresentados alguns links de outras fontes, desmentindo a postagem com conteúdo manipulado, seguindo o que a BNCC sugere em termos da habilidade a ser desenvolvida:

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

Uma vez despertado o senso da dúvida por meio do pensamento crítico, os alunos poderão desconfiar mais das informações e verificar seu grau de veracidade antes de compartilhá-las. Ainda que não haja tempo suficiente para analisar todo o volume de informação recebida, essa desconfiança já poderá diminuir sensivelmente a proliferação de textos falsos, contribuindo para fragilizar a cadeia de circulação de desinformação a que estamos sujeitos.

Desenvolver a consciência desses alunos, no sentido de eles se apropriarem de seu papel social é condição essencial para que eles sejam capazes de resistir e se contrapor aos mecanismos de manipulação aqui tratados. Com isso, tem-se a convicção de que é possível formar atores sociais sérios, cientes das práticas de linguagem necessárias para cumprir o propósito de se quebrar a cadeia da desinformação.

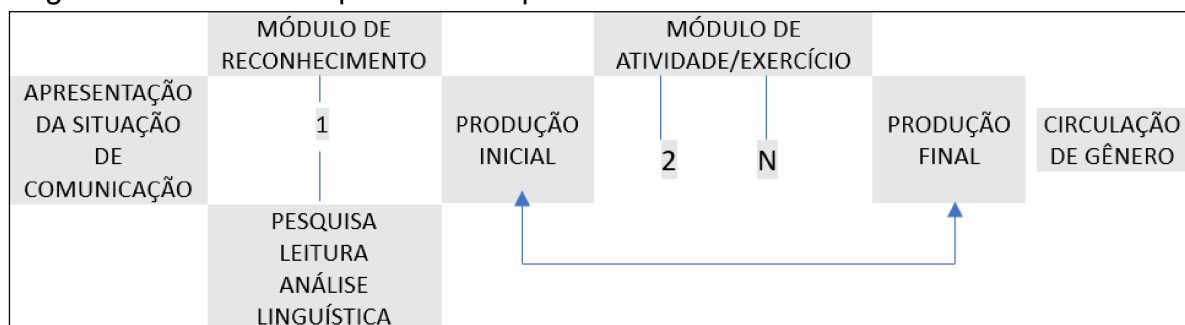
→ 5.5 CONJUNTO DE ATIVIDADES V – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO TEXTUAL: NOTÍCIA

O objetivo deste conjunto de atividades, que focaliza a produção do gênero textual notícia, é o de apresentar uma proposta de trabalho com Sequência Didática (SD), cujo conceito remete a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero textual”, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82). Nesse sentido, conforme já se mencionou na seção 2.5 desta dissertação, essa ferramenta tem enorme importância, no sentido de não mais se perpetuarem práticas descontextualizadas de ensino, por meio de conteúdos fragmentados e da falta de planejamentos sistematizados.

Embora a referência canônica para o trabalho com Sequência Didática seja a dos autores acima mencionados, a proposta deste projeto interventivo se baseia também no modelo adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120 *apud*

Magalhães e Cristovão, 2018, p. 38), reapresentado na figura 7 abaixo (apenas para facilitar a recuperação das informações já vistas na seção 2.5):

Figura 7 – Modelo adaptado de Sequência Didática



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 *apud* Magalhães e Cristovão, 2018, p. 38)

Nesse modelo, o “módulo de reconhecimento” foi pensado no sentido de incentivar os discentes a pesquisar sobre o gênero em estudo, além de estimular a leitura de diferentes textos, considerados “modelares”, numa etapa anterior à produção inicial, pressupondo-se que os alunos desconheçam parcial ou totalmente o gênero em foco. Ainda de acordo com o que se mencionou na subseção 2.5, o objetivo do referido módulo é o de possibilitar que os alunos reconheçam propriedades do gênero focalizado, cuja produção será requerida como parte inicial do trabalho com esse gênero textual, a ser desenvolvido no decorrer dos módulos da sequência didática.

Ainda sobre o modelo adaptado, também é de grande importância o acréscimo ao esquema da etapa que trata da circulação do gênero, porque

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p.125)

Nessa concepção, o trabalho com gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo objetiva desenvolver capacidades de linguagem para práticas reais na sociedade.

Este conjunto de atividades está organizado em etapas de uma sequência didática, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Etapas da Sequência Didática: distribuição do nº de aulas

• Etapa 1 – Apresentação da situação de comunicação	2 aulas de 50 min
• Etapa 2 – Módulo de reconhecimento do gênero	4 aulas de 50 min
• Etapa 3 – Produção inicial (fase diagnóstica)	4 aulas de 50 min
• Etapa 4 – Módulo de atividades	6 aulas de 50 min
• Atividade: análise dos textos produzidos	4 aulas de 50 min
• Atividade: reescrita dos textos;	4 aulas de 50 min
• Etapa 5 – Produção final	4 aulas de 50 min
• Etapa 6 – Circulação do gênero	4 aulas de 50 min

Fonte: preparado pelo professor-pesquisador

→ **Etapa 1 – Apresentação da situação de comunicação**

A apresentação da situação de comunicação visa expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Portanto, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 84), “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”, e em que “duas dimensões principais podem ser distinguidas”. A primeira dimensão determina a elaboração coletiva da produção do gênero escolhido, de maneira clara para a melhor compreensão possível do cenário em que se dará a atuação comunicativa dos discentes. Para isso, os autores apresentam as seguintes questões:

- Qual o gênero que será trabalhado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 85), os alunos, na fase da apresentação da situação de comunicação, deverão “perceber a importância desses conteúdos”. No caso do gênero notícia, uma roda de conversa é uma forma de desenvolver o repertório sobre o tema proposto para a construção da narrativa.

Cabe ressaltar a importância de se conhecerem os elementos constitutivos da notícia: manchete/título, *lead*, informações secundárias bem como sua estrutura.

Será importante, nesse momento, o questionamento acerca da finalidade da produção textual (“para que produziremos essa notícia?”), para que os alunos compreendam que todo o processo desta sequência de atividades tem um propósito real. Dito de outro modo, a produção não será simplesmente para atender a uma demanda pedagógica, mas, antes, representará uma situação concreta em que eles se comunicarão não só uns com os outros, mas também com os demais membros da comunidade escolar.

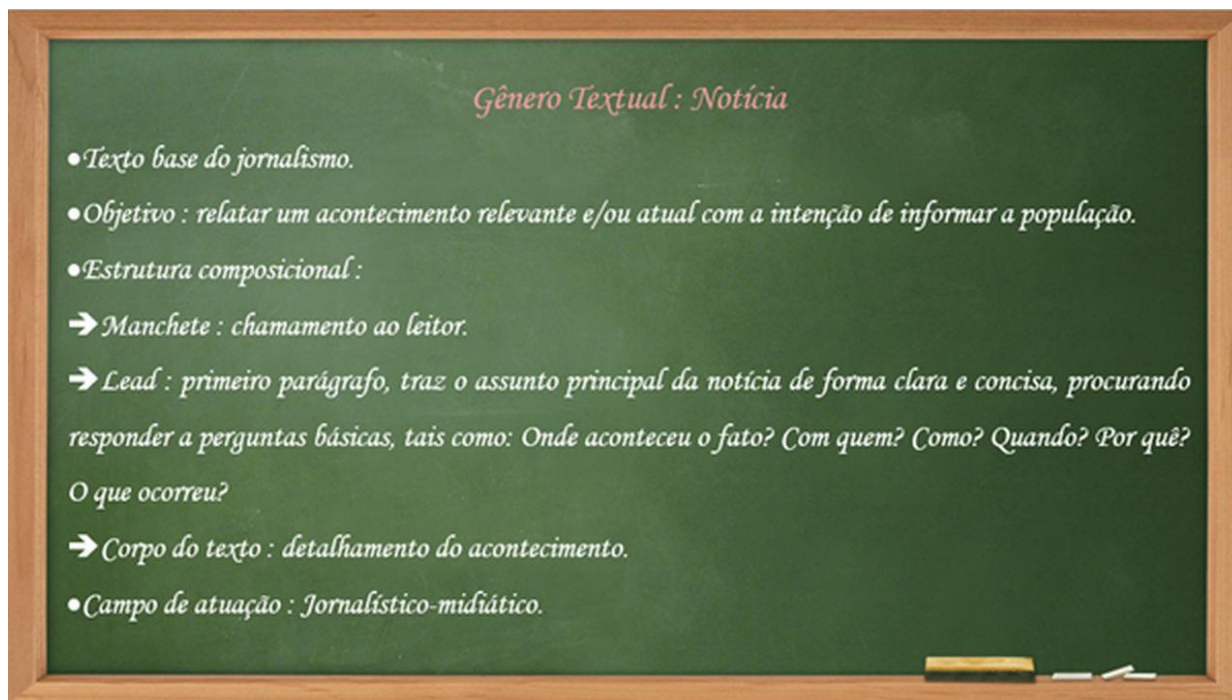
→ **Etapa 2 – Módulo de reconhecimento**

Retomando o que já se apresentou na abertura deste conjunto de atividades, o objetivo desta etapa é o de possibilitar o contato dos alunos com textos considerados “modelares”, para que possam reconhecer as propriedades do gênero textual a ser inicialmente produzido e, posteriormente, estudado no decorrer dos módulos da sequência didática.

Em consonância com o modelo adaptado de Swiderski e Costa-Hübes (2009 *apud* Magalhães e Cristovão, 2018) aqui assumido, Costa-Hübes e Simioni (2014, p.27) também entendem que o contato prévio dos alunos com o gênero e sua identificação “pode deixá-los mais seguros no momento da primeira produção”.

Esta etapa é constituída pelas práticas de pesquisa, de leitura e de análise linguística. A respeito da pesquisa, em termos específicos, esta prática visa à busca por informações sobre o gênero notícia. O docente fornecerá fontes e materiais necessários e adequados à pesquisa que os alunos farão. A estrutura composicional será trabalhada com vistas a promover a reflexão dos alunos sobre os elementos linguísticos característicos do texto em questão, os quais serão sistematizados em um quadro como o que se apresenta na figura 8 seguir:

Figura 8 – Exemplo de sistematização sobre o gênero textual notícia



Fonte: Pinton; Steinhorst; Barreto (2020 *apud* COELHO, 2021).

No que diz respeito às habilidades da BNCC, esta etapa busca cumprir o que prevê o documento:

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias [...] dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 107)

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; [...] em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas [...] (BRASIL, 2018, p. 143)

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos [...]) (BRASIL, 2018, p. 147)

O **texto modelar**³⁰ a ser analisado, encontra-se no Caderno Pedagógico, na íntegra, com a intenção de possibilitar a familiarização com o gênero notícia.

A exploração com os alunos do material apresentado no Caderno Pedagógico, como as características pertinentes ao gênero, tomando por base o texto modelar, é uma forma de sistematizar os conhecimentos a serem construídos e experienciados pelos alunos ao longo da sequência didática. Considera-se que a sistematização, muitas vezes negligenciada nas propostas de ensino, é parte essencial do processo de aprendizagem.

→ **Etapa 3 – Produção inicial (fase diagnóstica)**

Tem-se nesta etapa, o momento da primeira produção da sequência didática. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004 p. 87)

o simples fato de "fazer" - de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites.

Para o início do trabalho de produção, vale considerar a definição do que será noticiado, ou seja, qual será o assunto a ser informado. Para isso, os alunos serão divididos em grupo e, em conjunto com os colegas e com a mediação do professor, poderão planejar a escrita das notícias, a partir da escolha prévia de fatos levantados (seja no âmbito da própria escola, da comunidade do entorno escolar, ou ainda, da cidade, do país ou do exterior). Pode ser usado como exemplo para a definição do tema a reforma do telhado da escola, a eleição do Grêmio Estudantil, entre outros.

Espera-se que os educandos sejam os protagonistas das produções textuais, o que os leva a vivenciar a língua em uso na situação comunicativa proposta.

No tocante às habilidades da BNCC, essa etapa permitirá:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores

³⁰Fonte: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/01/18/voluntarios-profissionais-da-saude-sao-vacinados-em-sp.htm>

(quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema [...] (BRASIL, 2018, p. 97)

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...], tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos). (BRASIL, 2018, p. 167)

Com vistas à autoavaliação desta etapa, propõe-se um *checkpoint* com perguntas do tipo:

- | |
|---|
| 1. O que eu e meu grupo planejamos para a notícia antes de a escrevermos? |
| 2. Ao desenvolver a escrita da notícia, quais foram as dificuldades do meu grupo? |

→ Etapa 4 – Módulo de atividades de revisão textual

- **Atividade 1: Análise dos textos produzidos**

Com base na produção inicial, vista aqui como uma fase diagnóstica, surgirão os possíveis sucessos e fracassos; as técnicas de escrita serão discutidas e avaliadas, e serão buscadas soluções para os problemas que aparecerem. (DOLZ *et al.*, 2004, p. 87). A proposta é a de que os grupos troquem entre si os textos produzidos. Depois disso, um grupo avaliará se a notícia do outro grupo está adequada, tendo em vista não só a sistematização realizada na etapa anterior, mas também os níveis de produção de textos descritos adiante.

Caso sejam identificados problemas em relação ao texto produzido, o grupo proporá uma solução ao outro. Em seguida, as correções e as alterações propostas serão avaliadas pelo próprio grupo e, se for o caso, as alterações serão feitas, com mediação do professor.

Em relação às habilidades previstas na BNCC, esta atividade prevê:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem [...], dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Esta atividade tem como objetivo confrontar os alunos com as próprias produções, levando-os a refletir sobre o que Dolz et al. (2004, p. 88) apresentam como quatro níveis de produção de textos.

- I. A representação da situação de comunicação:
 - o destinatário do texto foi identificado (colegas da turma, profissionais da escola, pais etc.)?
 - a finalidade do gênero foi observada (informar)?
 - a posição como autor(es) do texto foi adequada (os alunos escrevem com posicionamento de um repórter)?
- II. elaboração de conteúdo:
 - o assunto noticiado no texto produzido é coerente com a pesquisa feita no módulo de reconhecimento?
- III. planejamento do texto:
 - o texto obedece à estrutura do gênero proposto?
- IV. realização do texto:
 - o vocabulário é adequado à situação de comunicação da notícia?

Em termos de resultados esperados, a expectativa é a de que, com a revisão e discussão sobre o que se deverá alterar, acrescentar ou retirar (se for o caso), os alunos estejam alinhados quanto à estrutura do gênero para que reescrevam os textos adequadamente.

Para a avaliação e sistematização da aprendizagem, ao final desta etapa, os alunos deverão responder as seguintes perguntas em um *checkpoint*:

- | |
|--|
| 1. Quais os elementos da sistematização que foi feita na Etapa 2 deverão ser observados para a elaboração da versão final notícia? |
| 2. Que itens estudados nesta Etapa deverão ser observados para a elaboração da versão final da notícia? |

→ Etapa 5 – Produção final

• Atividade 2: Reescrita dos textos

Esta atividade traz a finalização da produção do gênero textual em estudo: a notícia. Para isso, a reescrita terá, como norteadores para sua condução, os problemas identificados na Etapa 4, a partir da análise dos textos da produção inicial, e visa possibilitar a utilização pelos alunos do que foi apreendido anteriormente.

No que tange à BNCC, esta atividade remete à habilidade (EF15LP07): “Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.” (BRASIL, 2018, p. 97).

Assim sendo, os alunos de cada grupo deverão reescrever juntos a nova versão da notícia, procedendo às mudanças sugeridas na revisão. Nesse momento, o professor poderá ressaltar alguns pontos a serem lembrados por ocasião da reescrita (e que possivelmente não foram marcados durante a revisão pelos grupos), tais como: correções referentes a características estruturais do gênero e problemas relativos a aspectos formais, tendo em vista o português padrão (adequação vocabular; uso dos recursos coesivos e dos sinais de pontuação; ajustes de flexão em nível nominal e verbal, dentre outros). Esse trabalho do professor não deverá ser feito com base em reprodução de regras prescritivas, mas com foco na função comunicativa dos textos. Destaque-se que os alunos serão incentivados a consultar dicionários *on-line* para proceder à correção da ortografia.

Além disso, deve-se abordar com os alunos a relevância da reescrita dos gêneros produzidos, visto que, ao reescreverem seus textos, poderão aprimorá-los, de modo a melhorar seus conhecimentos a respeito da escrita, conforme os apontamentos feitos pelos colegas e pelo professor.

Essa abordagem tem o propósito de motivar os alunos em prol da reescrita, que deverá ser realizada em dia posterior à Etapa 4, pois considera-se ser necessário um espaço de tempo para a consolidação das sugestões feitas, a fim de que os alunos tenham a possibilidade de ter um novo olhar para os textos em momento posterior.

→ Etapa 6 – Circulação do gênero

Esta etapa visa valorizar o trabalho dos alunos, ao produzirem discursos na sociedade, numa prática real de situação comunicativa. As notícias produzidas a partir

da proposta deste projeto interventivo deverão ser postadas no *blog* da escola. A publicação por meio digital poderá ser realizada na sala de aula, com uso de *datashow* e computador. Os textos serão veiculados a partir da marcação do destinatário no *Instagram* da escola.

No que concerne à BNCC, esta etapa atende ao que propõe o documento:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas [...], de interesse local ou global [...], vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, [...], como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 145)

Em termos de avaliação e sistematização da aprendizagem, ao final desta etapa, os alunos deverão responder uma (ou mais perguntas) em um *checkpoint*, como a que se segue:

1. Como foi a repercussão da notícia elaborada pelo seu grupo, após publicação no <i>Instagram</i> da escola?

Este projeto pedagógico foi pensado tendo em vista que a leitura sempre dependerá do olhar de um leitor. Partindo desse pressuposto, deu-se relevância para o tratamento, em sala de aula, de assuntos como a desinformação e a manipulação de fatos e opiniões, por se considerar que estes são temas que precisam ser tratados nas aulas de leitura, já que realmente há um compromisso em se formar leitores críticos. Para isso, é preciso avançar na perspectiva de gerar dispositivos didáticos que possam contribuir para que os professores realizem um trabalho de curadoria com seus alunos de maneira mais produtiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de discutir em que medida pensar as práticas de leitura/escuta como forma de construção do conhecimento de alunos da Educação Básica, na conjuntura atual, implica considerar, também, o papel do professor curador, numa era marcada pelas revoluções digitais, em que a *internet* tem tornado o acesso às informações cada vez mais rápido. Diante de um verdadeiro bombardeio de diversos tipos de conteúdo, somos todos afetados, inclusive os estudantes.

Este trabalho foi pensado a partir do pressuposto de que o aprendizado e a construção do conhecimento não se limitam à sala de aula. Tendo isso em mente, a questão que se coloca é a de que “informação” não significa necessariamente “conhecimento”: enquanto as informações se caracterizam por sua natureza cumulativa, o conhecimento é, em sua essência, seletivo. Além disso, nem toda informação veiculada é confiável, no sentido de ser verificável e de interesse público. Desse modo, navegar nesse “mar” virtual de informações, as quais circulam pelos mais diferentes ambientes, como as redes sociais, os inúmeros *sites*, *blogs*, etc., e saber o que selecionar e em que acreditar, “protegendo-se” de quem se presta a falsear a realidade e danificar a credibilidade da informação, não é uma tarefa fácil. E não basta investigar pelos buscadores de informação da *internet*, como o *Google*, por exemplo, confiando que a resposta obtida será consistente e construtiva. Corre-se um grande risco de sofrer um “naufrágio” nesse mar de informações, ou até mesmo de escolher caminhos equivocados, os quais poderão levar a uma direção desastrosa, danosa.

Ademais, a pandemia da Covid-19 acabou por gerar um volume enorme de informações associadas não só à doença em si e às formas de prevenção ao coronavírus, causador dessa enfermidade tão complexa, mas também às vacinas criadas para combater o SARS-CoV-2, dentre tantas outras, as quais foram multiplicadas exponencialmente nas redes sociais, dando origem ao termo “infodemia”. Nesse contexto, frequentemente começaram a surgir rumores e muita desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Assim, ponderou-se, neste estudo, que o fenômeno da “infodemia” poderia ser aplicado a outras áreas da vida em sociedade, para descrever um evento específico, em que o

processo de construção do conhecimento teria sido “contaminado” pela desinformação, como um “vírus”.

Tratando especificamente do ambiente escolar, mencionou-se que cada vez mais tem sido fundamental o papel do professor no processo formal de ensino, por sua responsabilidade de selecionar e disponibilizar quais conteúdos de fato apoiam a construção de conhecimentos bem embasados, críticos e relevantes, desempenhando uma função central no âmbito da *curadoria educacional*, não obstante seja desejável maior autonomia por parte dos alunos na construção de seu próprio conhecimento.

Tendo em vista o caráter propositivo da intervenção pedagógica, as questões de pesquisa levantadas na Introdução deste estudo não puderam ser respondidas, embora haja a intenção, em momento futuro, de respondê-las devidamente, à medida que o trabalho se desenvolver, podendo ser constituído e analisado o *corpus* obtido a partir das respostas dos alunos às atividades propostas no caderno pedagógico.

Cumprido destacar que, para a elaboração do projeto interventivo, este professor-pesquisador assumiu o pressuposto de que ele é parte de uma engrenagem do processo de ensino-aprendizagem, que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, sendo que cada “espiral” deste projeto incluiu: (i) o diagnóstico de um problema prático que se queria melhorar ou resolver; (ii) a formulação e o desenvolvimento de estratégias de ação; (iii) a avaliação de sua eficiência, culminando em uma nova situação prática.

Devido à flexibilização quanto à necessidade de aplicação do projeto de intervenção pedagógica, foram conduzidas apenas as duas primeiras etapas da “engrenagem” acima descrita. Foi aplicado um questionário diagnóstico sobre a concepção de leitura dos alunos, com perguntas versando sobre formas de acesso à informação por esses estudantes, seus principais interesses ao navegar na *internet*, etc. Um segundo conjunto de atividades diagnósticas foi aplicado, para explorar o conhecimento dos alunos a respeito das *fake news*, bem como para verificar como eles lidam com a desinformação e disseminação de textos falsos, com vistas a orientá-los acerca de procedimentos que poderiam auxiliá-los a se precaver em relação a atitudes maliciosas. O terceiro conjunto de atividades diagnósticas procurou verificar a capacidade dos participantes desta pesquisa, concluintes do Ensino Fundamental II, de diferenciar fato de opinião. Para isso, foi replicado parcialmente um teste de leitura, cujos textos e questões foram extraídos de um banco de itens do Pisa de 2018.

Os dados obtidos foram analisados e serviram de base para a formulação das atividades descritas no caderno pedagógico.

Em trabalho futuro, pretende-se discutir com os participantes por que motivo as pessoas acreditam em *fake news* e que atitudes um leitor consciente e crítico deve tomar para evitar dar crédito a mentiras – e, principalmente, para evitar disseminá-las, não apenas rompendo a cadeia destrutiva da desinformação, mas contribuindo para refazer o caminho da verdade dos fatos. Eis um importante papel do professor curador, preocupado em consolidar atitudes positivas de pesquisa por parte de seus alunos em formação, os quais serão convidados a refletir sobre a postura requerida em uma sociedade cada vez mais conectada, veloz e polarizada.

Assim sendo, para dar sustentação à reflexão a ser empreendida a respeito da disseminação de textos falsos e da importância de se formarem leitores com atitude e autonomia na construção de seu próprio conhecimento, uma discussão sobre "fato, crença e opinião" será proposta, tomando como referência o artigo intitulado "Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida", de Dermeval da Hora, publicado na Revista do Gelne em 2012. Segundo o autor, as atitudes têm uma estrutura constituída de três componentes: o cognitivo, pelo fato de as atitudes conterem crenças sobre o mundo; o afetivo, por elas envolverem sentimentos; e o comportamental, porque elas levam as pessoas a agirem de uma determinada forma. Em busca de uma conceituação do termo "atitude", capaz de unificar as ideias apresentadas, percebe-se o quão complexa se torna essa tarefa, quando, em alguns contextos, outros termos, a exemplo de "hábitos, valores, crenças, opiniões e ideologias", são usados quase de forma a substituir o termo "atitude". Cada um deles, entretanto, tem suas peculiaridades, que os tornam diferentes do que seja atitude (GARRET; COUPLAND; WILLIAMS, 2003, *apud* HORA, 2012, p. 371).

No que tange à formação de leitores com *atitude transformadora* em um mundo cada vez mais digitalizado, é indiscutível que a escola possa e deva oferecer oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades associadas ao letramento digital, como, por exemplo, escrever hipertextos, inserir e formatar imagens, gravar e editar vídeos, fazer apresentações multimídia, checar as fontes das informações veiculadas na *internet*. No entanto, a tecnologia muda com muita velocidade e a escola nunca vai conseguir ensinar a usar tudo o que o mundo digital oferece.

Diante da velocidade e quantidade avassaladora de informações, para além da necessidade de se buscar uma pedagogia culturalmente sensível nas salas de aula, que se oponha à violência simbólica presente em nossas relações sociais, cada vez mais tem se tornado urgente um trabalho que combata a desinformação, a mentira, a manipulação. Com esta pesquisa, espera-se fomentar estudos que discutam a importância do professor curador e seu papel na formação de leitores capazes de construir seu próprio conhecimento por meio da linguagem, não se deixando manipular e sabendo se posicionar de forma consciente e respeitosa nas mais diversas situações da vida, fruto de uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Daniela Simone de; SILVEIRA, Aleph Campos da; LOPES, Carla Oliveira; AMARAL, Ludmila de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MARTINS, Ronei Ximenes. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. In: **Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, nº 2, dezembro, 2018, p. 615-625
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89222/51474>.
Acesso em: 25 nov. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. prefácio à edição francesa Tsvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BELLUZZO, R. C. B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.6, n.2, p.30-50, jun. 2005 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267994837_Competencias_na_era_digital_desafios_tangiveis_para_bibliotecarios_e_educadores. Acesso em: 23 mar. 2023.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de Letramento digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.3, n. 55, p.703-730, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n3/0103-1813-tla-55-03-00703.pdf>. Acesso em: 25-11-2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa (Estratégias de ensino)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Formato Kindle.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. MEC / SEF – 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: **ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO**. 3. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRUNER, J. S. **O Processo da Educação**. 3. ed. São Paulo. Nacional. 1973a.

BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973b.

CICHOSKI, Pâmela. ALVES, Adilson Francelino. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural.

CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 14, n. 34, p. 61-85, dez., PDF, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/51309>. Acesso em: 16 set. 2022.

COELHO, C. A. O Estudo da Variação Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II : **uma proposta contra o preconceito linguístico e social**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

CORTELLA, Mário Sérgio; DIMENSTEIN, Gilberto. **O que importa é saber o que importa!** (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papirus 7 mares, 2015.

COSTA-HÜBES, T.C.; SIMIONI, C.A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 15-39.

DA HORA, D. Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida. Revista do GELNE, [S. l.], v. 14, n. 1/2, p. 367–386, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9378>. Acesso em: 23 set. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos; CZESZAK, Wanderlucy. **Curadoria educacional**: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula. Senac São Paulo. 1 ed. São Paulo. 2019.

GOMES, Cesar Augusto. Os 7 tipos de Fake News sobre a Covid-19. Especial Covid 19. Blogs Unicamp, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/>. Acesso em: 28 abr. 22.

GONZATTI, Valéria; OLIVEIRA, Rochele Borges da Costa de; MUNARETTI, Robianca; BECKER, Tainá Michele. A saúde mental e a escola online – relato de experiência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 31, 17 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/31/a-saude-mental-e-a-escola-online-r-relato-de-experiencia>. Acesso em: 25 nov. 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel, UNICAMP/MEC, 2005.

Disponível em:

<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, p. 519-541, 2008.

_____. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. 13. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 5 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

LEURQUIN, Eulália; LEURQUIN, Chloé. **Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos**. SCRIPTA, v. 25, n. 54, p. 265-295, 2º quadrimestre de 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/357041233_Fake_news_desinformacao_e_necessidade_de_formar_leitores_criticos. Acesso em: 22 out. 2022.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUTSUQUE, Jane Alexandre. Educação transmídia em contexto de pandemia. In: Alzamora, Mendes, Geane, Conrado Moreira, Ribeiro, Daniel Melo, Org. **Sociedade da desinformação e infodemia**. Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2021, p. 193-213. Disponível em:

<https://seloppgcomufmg.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Sociedade-da-desinformacao-e-infodemia-Selo-PPGCOM-UFMG.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

OCDE. *21 St-Century Readers – Developing Literacy Skills in a Digital World*. 2021. Acesso 26-05-2022. Disponível em:

https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en. Acesso em: 26 mai. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

_____, Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xjbmprnmzw3JK9XNs/#>. Acesso em: 20 outubro 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19: FERRAMENTAS DE CONHECIMENTO – KIT DE FERRAMENTAS DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL, 2020.

Disponível em:

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic_por.pdf?sequence=16. Acesso em: 20 mar. 2022.

PEROBELLI, Roberto; CORREIA, Bianca. Pressuposição em manchete e a leitura crítica em foco. *Revista Gatilho*. 20. 10.34019/1808-9461.2021.v20.33224.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/33224>. Acesso em: 22 out. 2023.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAUJO, Júlio César. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 401-431, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00401.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PINTON, Francieli Matzenbacher; STEINHORST Camila; BARRETO, Taís (orgs.). Glossário de gêneros e suportes textuais [recurso eletrônico] : Base Nacional Comum Curricular. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, NEPELIN, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. 'Letramento digital'. **Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FAE UFMG, 2014.

Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RIBEIRO, J. M. L. A "leitura do mundo" no contexto das tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/6/a-leitura-do-mundo-no-contexto-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 46.966 de 11 de março de 2020**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Poder Executivo. Ano XLVI, nº 047. Parte I. Sexta-feira, 13 de março de 2020. Disponível em:

<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Projeto M.A.E. Mulheres Apoiando a Educação**. Secretaria Estadual de Educação, Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/m-a-e/noticias-mae>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da. **A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*)**: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal Juiz de Fora, 2021.

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

ROJO, Roxane (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALLES, Virgínia Ostroski; LEITE, Damaris Beraldi Godoy; FRASSON, Antônio Carlos (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente**. Ponta Grossa: Atena, 2019. Disponível em:

<https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/formacao-de-professores-perspectivas-teoricas-e-praticas-na-acao-docente>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SANTIAGO, ANTÔNIO HELENO RIBEIRO; ARAÚJO, JÚLIO. Prática discursiva de desinformação. *Linguagem em Foco*, v. 14, 2022. p. 49-67.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **O trabalho com gêneros por meio de projetos**. In: Carmi F. Santos; Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>
Acesso em: 20 fev. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SERRANO, P. **Desinformação: como os meios de comunicação ocultam o mundo**. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

SILVA, A. H.; GOMES, L. C. **A Teoria de Aprendizagem de Bruner e o Ensino de Ciências**. *Arquivos do MUDI*, v 21, n. 03, 2017. p. 13-24.

SOARES Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

_____. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na *cibercultura*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo.

VÓLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-202.

WESENDONCK, Tula; JACQUES, Luísa Dresch da Silveira. **Desordem informacional: uma análise sob o olhar das características do fenômeno e da responsabilidade civil no Brasil**. Pensar, Fortaleza, v. 27, n. 3, p. 1-13, jul./set. 2022.