UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA

ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA MULTIMODAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS

Belo Horizonte
2025

DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA

ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA MULTIMODAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Belo Horizonte
2025

Silva, Divino Matheus Menezes da.
S586a Argumentação prática multimodal e a formação de leitores críticos no contexto das mídias sociais [manuscrito] / Divino Matheus Menezes da Silva. – 2025.
1 recurso online (206 f.) : pdf.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 137-139.

Apêndices: f. 140-193.

Anexos: f. 194-206.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Letramento digital – Teses. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 3. Redes sociais – Teses. 4. Retórica – Teses. I. Leal, Leiva de Figueiredo Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva – CRB/6-2128
Biblioteca Professor Rubens Costa Romanelli - FALE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA MULTIMODAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS

DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **25 de setembro de 2025**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

USP

Prof. Francis Arthuso Paiva

UFMG

Profª. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 25 de setembro de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal**, **Usuário Externo**, em 29/09/2025, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Gonçalves Segundo**, **Usuário Externo**, em 30/09/2025, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva**, **Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 01/10/2025, às 07:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4514616** e o código CRC **5BAB1E62**.

Referência: Processo nº 23072.253819/2025-96 SEI nº 4514616

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação, sobretudo aos que nunca desistiram de ensinar e aprender, mesmo diante de muitas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos os professores que passaram pela minha vida e, com suas palavras e exemplos, alimentaram em mim a chama do conhecimento, impulsionando-me a continuar estudando e a buscar sempre mais.

À minha mãe, Terezinha Maria de Menezes Gomes, pelo amor incondicional, pela confiança depositada em mim, por se orgulhar de cada uma das minhas conquistas e por nunca desistir deste seu filho, mesmo diante das loucuras, inquietações e caminhos incertos.

À minha esposa, Luana Mendes Tavares, minha companheira de vida e de sonhos, que esteve ao meu lado durante toda essa trajetória. Obrigado por suportar minhas ausências, acolher minhas angústias, ouvir meus desesperos e, sobretudo, não deixar de me amar em nenhum momento. Esta conquista é também sua.

À minha orientadora, Professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, pela dedicação, paciência e rigor acadêmico. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se concretizasse. Sou grato pela forma generosa como me acolheu, mesmo em meio às tempestades que se apresentaram no caminho, ajudando-me a encontrar direção e coragem para seguir. Por ter confiado no meu trabalho desde o princípio e por me mostrar o quão grande pode ser um coração humano.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, em especial ao Prof. Francis e ao Prof. Paulo Segundo, pelas críticas construtivas, contribuições valiosas e pela disponibilidade em apontar caminhos que enriqueceram e fortaleceram este estudo.

Aos professores do PROFLETRAS, pela formação sólida e pelo compromisso com a educação. De modo especial, agradeço à Prof. Adriane Sartori, por sua paciência, compreensão e por estar sempre disposta a me orientar nos momentos em que precisei recorrer a ela.

E, por fim, agradeço especialmente aos meus alunos e ex-alunos, que são a verdadeira razão deste trabalho, das intermináveis horas de estudo, escrita e revisão. Vocês são a motivação do meu aperfeiçoamento, da minha vontade de ser melhor. Obrigado por me ensinarem a ensinar e a aprender, e por me oferecerem, todos os dias, um motivo a mais para viver.

...no hay camino se hace camino al andar...

(Antonio Machado Ruiz ***- 1912)***

RESUMO

Esta pesquisa investigou as relações de estudantes do 8º ano do ensino fundamental com as redes digitais, analisando como práticas de consumo, interação e compartilhamento em mídias sociais influenciam a construção de identidades, modos de participação e percepções sociais diante de discursos permeados por ideologias, preconceitos e narrativas negacionistas. Do ponto de vista teórico, o estudo se fundamenta na concepção bakhtiniana de subjetividade e dialogicidade, na perspectiva da argumentação no discurso (Amossy, 2018) e na abordagem da argumentação prática multimodal (Segundo; Macagno; Azevedo), que compreende a construção de sentidos argumentativos por meio da articulação de diferentes modalidades semióticas. Somam-se a essas bases a noção de cultura da convergência (Jenkins, 2009) e os princípios da leitura crítica das mídias (Silva, 2023), essenciais para compreender as dinâmicas comunicativas contemporâneas.

Metodologicamente, o estudo desenvolveu um Projeto de Ensino composto por cinco módulos de intervenção, realizado em sala de aula, abordando mapeamento dos hábitos digitais, análise de desinformação, identificação de estratégias argumentativas, desconstrução de eventos midiáticos virais e elaboração de um guia de boas práticas digitais. Os resultados revelam que os alunos, ao problematizarem conteúdos multimodais presentes nas redes, desenvolveram maior consciência sobre bolhas informativas, manipulação algorítmica, discurso de ódio e intencionalidades persuasivas. Observou-se, ainda, significativo amadurecimento na capacidade de argumentar, de verificar a credibilidade de informações e de adotar posicionamentos mais éticos, reflexivos e responsáveis no ambiente digital. A pesquisa evidencia, assim, o potencial transformador de práticas pedagógicas que integram cultura digital e argumentação multimodal no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura crítica; Mídias sociais; Argumentação multimodal; Cultura da convergência; Educação básica; Projeto de Ensino.

ABSTRACT

This research investigated the relationships that 8th-grade students in a public school establish with digital networks, examining how practices of consumption, interaction, and sharing on social media influence the construction of identities, modes of participation, and social perceptions in the face of discourses permeated by ideologies, prejudice, and denialist narratives. The study is theoretically grounded in the Bakhtinian conception of subjectivity and dialogism, in the perspective of argumentation in discourse (Amossy, 2018), and in the framework of multimodal practical argumentation (Segundo; Macagno; Azevedo), which understands the construction of argumentative meaning through the articulation of different semiotic modes. These foundations are complemented by the notion of convergence culture (Jenkins, 2009) and by the principles of critical media literacy (Silva, 2023), essential for understanding contemporary communicative dynamics.

Methodologically, the study developed a Teaching Project composed of five intervention modules, carried out in the classroom, addressing the mapping of digital habits, analysis of disinformation, identification of argumentative strategies, deconstruction of viral media events, and elaboration of a digital good-practices guide. The results reveal that students, by problematizing multimodal content circulating on social networks, developed greater awareness of filter bubbles, algorithmic manipulation, hate speech, and persuasive intentions. They also demonstrated significant growth in their ability to argue, assess the credibility of information, and adopt more ethical, reflective, and responsible positions in digital environments. The research thus highlights the transformative potential of pedagogical practices that integrate digital culture and multimodal argumentation into the teaching of Portuguese Language.

Keywords: Critical reading; Social media; Multimodal argumentation; Convergence culture; Basic education; Teaching project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos pedagógicos dos módulos.....46
Quadro 2: Introdução à Leitura Crítica Midiática e Reflexão Sobre o Consumo de Mídias Sociais..... 52
Quadro 3: Análise de Desinformação nas Redes Sociais.....68
Quadro 4: Estratégias Argumentativas nas Redes Sociais.....79
Quadro 5: Desconstrução de Eventos Midiáticos Virais.....92
Quadro 6: Criação de um Guia de Boas Práticas Digitais.....104

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Redes sociais utilizadas pelos alunos.....40
GRÁFICO 2: Tempo de rolagem de tela.....41
GRÁFICO 3: Uso saudável das redes.....41
GRÁFICO 4: Motivação para o uso das redes sociais.....42
GRÁFICO 5: Atividades preferidas.....42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeira página do paperblog.....48
Figura 2: Resposta manuscrita de aluno(a) sobre os efeitos das mídias sociais.....49
Figura 3: Sobre o ato de criar.....55
Figura 4: Desconforto ao ficar longe do celular.....56
Figura 5: Nervosismo por não usar o celular.....56
Figura 6: Reflexão em grupo.....57
Figura 7: Comparação de práticas entre membros do grupo.....58
Figura 8: Comportamentos semelhantes.....59
Figura 9: Percepção dos outros pelas redes sociais.....59
Figura 10: Sobre a liberdade de expressão.....59
Figura 11: Ódio nas redes.....60
Figura 12: Dos estádios para as redes sociais.....60
Figura 13: Desinformação sobre as vacinas.....62
Figura 14: Pânico moral durante as eleições de 2022.....62
Figura 15: Rede Social e Consumo Digital.....64
Figura 16: Desinformação.....65
Figura 17: Discurso de ódio.....65
Figura 18: Liberdade de expressão.....66
Figura 19: Reflexão sobre o aprendizado do módulo 1.....66
Figura 20: Avaliação do módulo 1.....67
Figura 21: Desordem informativa.....70
Figura 22: Notícia falsa utilizada como exemplo.....70
Figura 23: Ferramenta conhecida pelos alunos.....71
Figura 24: Hábito de checagem.....71
Figura 25: Intenção por trás da desinformação.....72
Figura 26: Vítima da desinformação.....72
Figura 27: O bom senso.....73
Figura 28: Outras ferramentas.....73
Figura 29: Notícia escolhida pelo grupo.....74
Figura 30: Análise da notícia.....75
Figura 31: Consequências da desinformação.....75
Figura 32: Como evitar cair na armadilha da desinformação.....76

Figura 33: Não compartilhar.....77
Figura 34: Responsabilidade dos usuários.....77
Figura 35: Como explicar que uma notícia é falsa?.....78
Figura 36: Reflexões sobre o módulo 2.....79
Figura 37: Vereador tira licença.....83
Figura 38: Influenciadores pedindo desculpas.....84
Figura 39: Análise da publicação.....85
Figura 40: Estratégia de persuasão.....86
Figura 41: Impacto na audiência.....86
Figura 42: Semelhanças entre as publicações.....87
Figura 43: Estratégia mais eficaz.....88
Figura 44: Publicação com possível discurso de ódio.....89
Figura 45: Publicação perigosa.....90
Figura 46: Palavras e imagens.....90
Figura 47: Pastor Mirim.....96
Figura 48: Felca X Virgínia.....96
Figura 49: Posicionamentos - Felca X Virgínia.....97
Figura 50: Posicionamentos - Pastor Mirim.....97
Figura 51: Diferença de tratamento midiático.....98
Figura 52: Discurso de ódio e desinformação nos comentários.....99
Figura 53: Fatos e opiniões referentes aos eventos.....100
Figura 54: Valores culturais, sociais e humanos.....100
Figura 55: Limites da liberdade de expressão.....102
Figura 56: Formas de combater os discursos violentos.....102
Figura 57: Comportamento ético nos ambientes virtuais.....103
Figura 58: Esboço no quadro - Guia de boas práticas digitais 1.....107
Figura 59: Guia de boas práticas digitais 2.....108
Figura 60: Elaboração do Guia de Boas práticas digitais.....110
Figura 61: Avaliação do Guia.....111
Figura 62: Título da primeira página do Guia.....112
Figura 63: Desinformação e Fake News.....113
Figura 64: Exemplo de desinformação.....114
Figura 65: Dicas para não cair em desinformação.....115
Figura 66: Ferramentas de checagem.....116

Figura 67: Parte inferior da primeira página.....116
Figura 68: Título da segunda página do Guia.....117
Figura 69: Liberdade de expressão X Discurso de ódio.....118
Figura 70: Ataques cibernéticos mais comuns.....119
Figura 71: Seja um cidadão consciente.....120
Figura 72: Denunciar conteúdos nocivos.....121
Figura 73: Título da terceira página do Guia.....122
Figura 74: Seu celular, suas regras.....122
Figura 75: Pesquisa realizada na escola.....124
Figura 76: Dicas para redes mais saudáveis.....125
Figura 77: Logotipos.....126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO....15
2. JUSTIFICATIVA....21
3. OBJETIVOS....25
3.1 Objetivo Geral....25
3.2 Objetivos específicos....25
4. REFERENCIAL TEÓRICO....26
4.1 Cultura da mídia e do compartilhamento....26
4.2 Multimodalidade e Argumentação....28
4.3 Leitura Crítica dos Textos Digitais....31
4.4 A convergência das mídias e os gêneros discursivos....32
4.5 Cultura digital na Base Nacional Comum Curricular....35
5. METODOLOGIA....38
5.1 A escola....38
5.2 Os Alunos....40
5.3 O perfil digital dos alunos....41
5.4 A pesquisa....45
5.5 Procedimentos metodológicos:....47
5.5.1. Levantamentos prévios às atividades de pesquisa:....47
5.5.2 A adesão pelo Projeto de Ensino....47
5.5.3 Avaliação:....47
5.5.4 Planejamento das atividades – 5 módulos....48
5.6 O Paperblog....49
5.7 A aplicação do projeto....51
6. A MÃO NA MASSA – DA TEORIA À PRÁTICA TRANSFORMADORA....53
6.1- Mapeando os hábitos digitais: por onde circulam nossos sentidos?....54
6.2 - Quando a Rede se Emaranha: Entendendo a Desinformação....70
6.4 Autópsia da viralização: A anatomia dos eventos midiáticos Desconstrução de eventos midiáticos virais....94
6.5 Elaboração do GUIA de boas práticas digitais....106
6.6 O Guia de boas práticas digitais....115
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS....129
REFERÊNCIAS....133
APÊNDICES....136
APÊNDICE 1 O Paperblog....136
Apêndice 2 – Avaliação do Professor....153
Apêndice 3 – Bilhete para os responsáveis....155

Apêndice 4 – O projeto de ensino em módulos detalhados.....156
Apêndice 5 – Guia de Boas Práticas Digitais.....164
Apêndice 7 – Apresentação do módulo 1.....167
Apêndice 8 – Apresentação do segundo módulo.....171
Apêndice 9 – Apresentação do terceiro módulo.....175
Apêndice 10 – Apresentação do quarto módulo.....179
Apêndice 11 – Apresentação do quinto módulo.....184
ANEXOS.....189
Anexo 1 – Carta de Anuência.....189
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....190
Anexo 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....192
Anexo 4 – Parecer FALE/UFMG.....194

1. INTRODUÇÃO

Descobri cedo que gostava das palavras. Tive meu primeiro contato com as letras antes de ingressar na educação formal, no meio familiar, com as histórias que meu pai lia para mim e me ensinava a ler. As letras, as sílabas, os sons foram abrindo um caminho que se estendeu até primeiros gibis e livrinhos de fábulas, depois seguiu para além dos livros infantis. À medida que ia compreendendo as possibilidades que as combinações de palavras criavam, fui aprendendo a ler o que me cercava: os encartes dos discos de meu pai, as bulas dos remédios de minha avó, as revistas de cosméticos de minha mãe, a velha bíblia de páginas amareladas aberta no salmo 91 sobre o altarzinho na sala. A recordação desse letramento pré-escolar, afetivo, carinhoso, tem espaço especial em minhas lembranças e ainda hoje reverbera em meu caminho enquanto educador, leitor e cidadão.

O caminho que as palavras foram pavimentando à minha frente me conduziu ao curso de Letras, período no qual meu entusiasmo pelo estudo da língua se misturou à perspectiva da docência ao iniciar as disciplinas pedagógicas. Ainda no primeiro semestre, recebi de presente o livro de Freire “Pedagogia da autonomia”, evento que desencadeou uma série de questionamentos a respeito da prática docente, levando-me a refletir sobre o tipo de professor que eu queria me tornar. Desde o começo da minha educação formal eu percebia que havia algo de errado no modelo de escola que eu conhecia e Freire me ajudou a compreender esse erro. Quando ingressei no serviço público, como professor de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, no município de Timóteo, interior de Minas Gerais, pude perceber como o ambiente escolar mudou pouco, ou quase nada, em relação ao mundo fora de seus muros.

Essas vivências, que entrelaçam memórias afetivas de letramento e experiências profissionais na docência, consolidaram em mim a percepção de que a escola, muitas vezes, não acompanha o ritmo das transformações sociais e culturais que moldam a vida dos estudantes. Ao mesmo tempo em que reconhecia o valor da tradição escolar, eu também constatava suas limitações diante de um mundo em constante mudança. Essa inquietação, alimentada tanto pela minha trajetória pessoal quanto pelo exercício da prática pedagógica, abriu caminho para reflexões mais amplas sobre os desafios da educação contemporânea, especialmente em um contexto marcado pela presença, cada vez mais intensa, das tecnologias digitais.

O cenário educacional contemporâneo é marcado por profundas transformações no modo como os jovens interagem com o mundo e produzem sentidos. A crescente imersão dos estudantes na cultura digital contrasta drasticamente com a rigidez de um ambiente escolar que,

frequentemente, falha em integrar essas práticas ou em oferecer aos alunos os instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura crítica das mídias. Esse descompasso entre a experiência de vida dos alunos e a proposta curricular da escola tem gerado debates significativos na área da educação, especialmente no que tange à formação para a autonomia e a cidadania plena em um contexto hiperconectado.

A escola, embora vista como um pilar central na formação de indivíduos críticos e participativos, muitas vezes se mostra desconectada das linguagens e dinâmicas culturais que permeiam o cotidiano discente. Essa desassociação não apenas limita o engajamento dos estudantes, mas também os deixa despreparados para navegar e interpretar as complexidades dos ambientes digitais. É justamente nesse contexto, em meio às contradições entre o mundo acelerado e conectado dos meus alunos e a rigidez de uma escola que pouco dialoga com essa realidade, que emergiu o problema que orienta esta pesquisa. Atuando em uma pequena escola de periferia, no bairro Novo Tempo, em Timóteo, percebi como o cotidiano digital dos estudantes — marcado pelas redes sociais, pela produção e circulação de conteúdos multimodais, pelos memes, vídeos curtos e interações rápidas — raramente encontra espaço legítimo dentro da sala de aula.

Enquanto educador, compreendo meus alunos como sujeitos constitutivos de uma cultura digital complexa, que transcende os limites do currículo formal e desafia a escola a repensar seus modos de ensinar e aprender. Esses estudantes, que possuem entre dez e quinze anos de idade, que acessam a internet todos os dias por seus próprios dispositivos, interagem entre eles, por vezes, com mais frequência virtualmente do que em diálogos presenciais. É na internet que saciam a busca por entretenimento, informação, contato humano, validação social e muitas outras necessidades que são inerentes à nossa própria condição humana, enquanto seres sociais. Essa realidade, ora paralela, ora convergente com o que convenientemente chamamos de “mundo real”, se mostra presente em suas conversas, em suas produções escolares, em suas relações interpessoais e constrói um caminho para uma formação cidadã da qual ainda não sabemos muito, um caminho incerto.

Ao pensar uma escola voltada para autonomia dos estudantes, não posso deixar de lado o incômodo que me causa perceber o mundo escolar tão distante do mundo dos alunos. Essa desconexão evidencia um conflito central na prática educacional: a tensão entre a realidade vivida pelos alunos e a estrutura rígida de uma escola que por vezes acaba cometendo o erro apontado por Freire em sua celebre afirmação: (1996, p. 12), “Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada”. Embora os estudantes transitem simultaneamente pelos universos escolar e extraescolar, a estrutura curricular e a formação docente nem sempre consegue alcançar essa dimensão ampliada de suas experiências. Com isso, reforça-se uma cisão entre dois mundos: aquele considerado real, vivenciado

cotidianamente pelos alunos, e outro, anacrônico, que persiste dentro dos muros escolares, desconectado das práticas culturais e sociais contemporâneas. A fim de articular esses planos, por vezes percebidos como distintos, e integrá-los em uma perspectiva comum que permita delinear caminhos para uma educação voltada à autonomia e à formação cidadã, é necessário compreendê-los em sua complexidade e nas formas como se manifestam.

Dentro da realidade escolar, a cultura canônica, euro centrada, se sobrepõe aos avanços culturais, naturais do nosso desenvolvimento enquanto sociedade. A supervalorização do velho em relação ao novo, muitas vezes, não permite que as manifestações de uma cultura jovem, potente e ramificada se mostrem nas salas de aula ou nos espaços comuns da escola. Há, na maioria das vezes, uma máxima: “os jovens de hoje não leem! ” . Uma afirmação discutível. Grande parte da produção textual dos dias de hoje flui a partir das interações desses mesmos jovens nos ambientes digitais. A recusa que a escola, muitas vezes, apresenta em buscar compreender essas novas formas de leitura e de produção textual e esse novo *ethos* - entendido aqui como o conjunto de valores, de atitudes, e de comportamentos que caracterizam a identidade e a cultura de um grupo ,que se desenha diante de nós, afasta os próprios estudantes, parte mais frágil da relação escola/aluno, de um dos seus direitos mais básicos, que é a educação enquanto um processo humanizador e civilizatório (CARNEIRO, 2006).

A discrepância que surge entre o que é proposto dentro da escola e o que é vivido no cotidiano dos alunos, não apenas os afasta da educação formal, mas os torna mais vulneráveis aos perigos que correm nos ambientes que frequentam, sociais e digitais, como a disseminação de desinformação, a exposição aos discursos de ódio e à manipulação algorítmica, além da falta de discernimento crítico diante de conteúdos polarizadores. Sem uma orientação crítica que dialogue com suas realidades, os estudantes ficam suscetíveis a essas influências, que podem distorcer sua compreensão do mundo e comprometer seu desenvolvimento enquanto cidadãos conscientes. Essa vulnerabilidade é intensificada pelo próprio funcionamento das plataformas digitais, cujas dinâmicas não são neutras, mas orientadas por interesses comerciais e lógicas algorítmicas. Como aponta Pariser (2011), os algoritmos criam filtros invisíveis que limitam o acesso às perspectivas divergentes, personalizando a informação com base em padrões de comportamento. Longe de serem apenas espaços de socialização e entretenimento, esses ambientes operam como sistemas de vigilância e segmentação, reforçando padrões de consumo e moldando os modos como os sujeitos se informam, se comunicam e se relacionam. É nesse cenário que se inscreve uma nova forma de colonização do pensamento, em que o que se vê, se lê e se compartilha está cada vez mais mediado por filtros invisíveis e interesses corporativos. O atual estágio do capitalismo, em que os algoritmos

desenvolvidos por grandes empresas de tecnologia coletam dados sobre os usuários de seus produtos para oferecer anúncios cada vez mais direcionados, enquanto os internautas são enclausurados em bolhas sociais dentro das redes e são privados do contato com opiniões divergentes, aponta para uma sociedade cada vez mais consumista e menos tolerante às diferenças (CARNIELLI, 2022, s.p.).

Compreender esse mundo novo é um grande desafio para os educadores do nosso tempo. Um bom começo pode ser observar como essa realidade se externa através dos discursos dos alunos na própria escola. A maior parte deles se encontra em alguma dessas bolhas sociais dos ambientes digitais, algo que, em algum grau, assemelha-se às tribos urbanas dos anos 90/2000 (como os esqueitistas, pixadores e movimentos como *post-punk, emo,* gótico e outros). São subculturas que possuem linguajar próprio, possuem predileção por esta ou aquela plataforma digital para suas interações, são seguidores dos mesmos influenciadores e consomem os mesmos conteúdos digitais, assim possuindo uma forte tendência a manter os mesmos posicionamentos, até mesmo diante de questões que, aparentemente, já estão datadas, como a eficácia das vacinas, por exemplo. Esse comportamento é descrito por Carnielli (2022, s.p.) como uma forma de lealdade tribal:

> Nosso pensamento está estruturado com base numa espécie de obrigatoriedade social para com certos grupos ou tendências, o que nos torna propensos a acreditar cegamente naqueles com quem nos identificamos culturalmente, não importa quanta educação tenhamos tido. Esta lealdade tribal faz ser menos doloroso descreditar na ciência, passar por ignorante, que trair o estado cognitivo do grupo.

Os conteúdos digitais consumidos em *blogs pessoais* e páginas hospedadas em diversas plataformas, como *facebook, instagram, reddit, X (antigo twitter),* são de uma natureza estranha para os conteúdos escolares, pois se trata de interações que extrapolam os modais comuns ao que o ensino formal da linguagem está acostumado. A estranheza se dá principalmente pela forma como tais textos são voláteis, no sentido de estarem sujeitos a mudanças rápidas e não estarem presos às estruturas pelas quais circulam, além de terem amplo alcance e a intenção de incentivar em seus interlocutores alguma forma de interação, muitas vezes, de imediato. Nesse contexto, compreender os textos digitais apenas a partir de uma lógica estrutural ou normativa se mostra insuficiente. É preciso reconhecer que essas produções, ainda que destoem das práticas escolares tradicionais, são espaços legítimos de interação e construção de sentidos. A linguagem que nelas circula não está apenas a serviço da informação, mas da participação ativa, do posicionamento e da negociação de sentidos em tempo real. Essa perspectiva se alinha à concepção dialógica da linguagem proposta por Koch (2018, p. 17):

> Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Essas interações, sobretudo dentro do que chamamos de *blogosfera,* - o conjunto, em sua totalidade, dos perfis digitais hospedados nas redes sociais e das interações entre eles que cria um espaço digital em que as vozes e perspectivas se encontram – são o material a ser analisado nessa pesquisa. De acordo com as definições do termo *blog* apresentadas por Primo:

> A palavra "blog" designa não apenas um texto, mas também um programa e um espaço. Para simplificar esta discussão, apresento a seguir exemplos dos diferentes usos do mesmo termo:
> 1. Como programa: "Parei de usar o Blogger. Instalei o Wordpress";
> 2. como espaço: "Não encontrei seu blog no Google. Qual o endereço dele? ";
> 3. como texto: "Li ontem o seu blog e gostei do que você escreveu".
> (PRIMO, 2008. p. 123)

Trabalharemos com o segundo conceito colocado pelo autor, tratando o blog como o espaço digital no qual cada usuário produz seu conteúdo, sendo, por consequência, a blogosfera como a rede de blogs, trazida aqui para o contexto das redes sociais.

Ao observar interações em redes sociais a partir de conteúdos como os *reels* — vídeos curtos, dinâmicos e altamente virais — torna-se evidente o quanto essas produções ultrapassam os limites do texto original e se transformam continuamente por meio de reações e ressignificações do público. Um mesmo vídeo pode ser comentado, parodiado, recortado, convertido em *meme*, *sticker* ou slogan, sendo apropriado ora para reforçar ideias, ora para combatê-las, ora para transformá-las em objeto de humor ou crítica. Esses desdobramentos revelam que, nas mídias sociais, a estrutura textual torna-se apenas uma plataforma inicial para a ação comunicativa, sendo a intenção discursiva e a construção de sentidos os verdadeiros motores das interações. Tais processos demonstram o caráter do texto como "evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais" (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud KOCH, 2018), e apontam para a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem essa dinâmica. É nesse cenário que se insere esta pesquisa, cujo objetivo é investigar como as práticas discursivas digitais — marcadas pela multimodalidade, pelo compartilhamento e pela reconfiguração contínua dos sentidos — podem ser mobilizadas em sala de aula como ferramentas para o desenvolvimento da leitura crítica e da argumentação no contexto das redes sociais contemporâneas.

Considerando os desdobramentos aos quais os textos digitas - conteúdos que, devido à sua natureza dinâmica e interativa, embora nem sempre explicitamente persuasivos, geram uma ampla gama de interações e modificações, excedendo a estrutura textual original e se transformando em novos discursos e formas de comunicação - são submetidos, não podemos deixar de considerar como argumentativa boa parte dessas interações, uma vez que, essa característica híbrida e transformadora dos textos digitais revela que, mesmo quando não se apresentam de forma explícita como argumentativos, eles carregam estratégias de persuasão sutis e implicadas a própria construção discursiva. Trata-se de uma argumentatividade muitas vezes implícita, disfarçada sob formatos informativos, descritivos ou testemunhais, mas que ainda assim direciona a percepção do interlocutor. De acordo com Amossy (2011, p.132):

> No caso da dimensão argumentativa, em que a estratégia de persuasão é indireta e, muitas vezes, não admitida. Ela aparece na verbalização que produz um discurso cujo objetivo declarado é outro e não o argumentativo: um discurso de informação, uma descrição, uma narração cuja vocação é contar, o registro de uma experiência vivida em um diário de viagem ou um diário, um testemunho que relata o que o sujeito viu, uma conversa familiar em que os parceiros jogam conversa fora sem a pretensão de fazer triunfar uma tese etc. Portanto, o que é importante é identificar e analisar a maneira como esses discursos destinados a, antes de tudo, informar, descrever, narrar, testemunhar, direcionam o olhar do alocutário para fazê-lo perceber as coisas de uma certa maneira.

Os conteúdos predominantemente audiovisuais que circulam nas redes sociais, que são consumidos, reinterpretados e reutilizados de forma fragmentada, constituem hoje a base da experiência informacional de grande parte dos usuários. Esses materiais são assistidos, absorvidos, desconstruídos e recombinados em novos formatos discursivos, processo característico da dinâmica comunicativa das mídias digitais contemporâneas. De acordo com a pesquisa Papo Social 2.0, realizada pela Hello Research em 2016, sete em cada dez brasileiros acessam regularmente as redes sociais, que se consolidam como uma das principais fontes de informação e interação cotidiana (HELLO RESEARCH, 2016). Além disso, constroem referências que são utilizadas nas conversas do cotidiano, na formação de posicionamentos políticos e ajudam a construir um ideário que nem sempre condiz com o mundo que nos cerca. Essa realidade se torna mais preocupante no Brasil de hoje, em que a regulamentação das redes tarda a ocorrer e a desinformação se torna uma arma política e mercadológica amplamente utilizada contra a sociedade por agentes que lucram muito com isso.

Ao olhar para esse mundo novo, que traz novos desafios, novas questões éticas, novos perigos, a necessidade de se construir novas práticas na educação torna-se ainda mais urgente. É preciso que sejam construídos novos caminhos na educação, em que a escola e o aluno possam

caminhar juntos em direção a uma nova forma de cultura, uma cultura crítica midiática, que tarda em nascer. A construção dessa cultura crítica midiática se dará por meio das práticas transformadoras, que são voltadas para o aluno enquanto ser humano, que constrói, que sabe e que faz. Por isso, a pretensão deste trabalho é investigar quais são essas práticas transformadoras que podem garantir a formação dessa cultura crítica midiática para os alunos do ensino fundamental.

2. JUSTIFICATIVA

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surge de uma inquietação profunda e pessoal, fruto da minha experiência como educador e das reflexões desencadeadas no curso da minha trajetória profissional e acadêmica. Como educador, percebo uma enorme discrepância entre o que os alunos precisam, de fato, para desenvolverem uma cultura crítica midiática e o que a escola tem se mostrado capaz de oferecer. Se, por um lado, os alunos estão imersos em um oceano de linguagens nos meios digitais, interconectados, produzindo e consumindo conteúdo midiático, passando cada vez mais tempo online, vivendo no ambiente virtual, quase que permanentemente; por outro lado, temos uma escola que não consegue dialogar com essa realidade, presa atrás de suas grades curriculares, reproduzindo o mesmo modelo de ensino que está em vigor há gerações. A tarefa de educar, nesse cenário, torna-se cada vez mais difícil, à medida que o ensino formal vai ficando para trás, perdendo o bonde do avanço tecnológico e digital, como colocado por Filocre:

> Não há dúvida de que as escolas, como estão organizadas e como funcionam hoje, estão completamente defasadas em relação aos interesses dos alunos, às suas necessidades de formação, às conquistas científicas e tecnológicas, às expectativas sociais e às demandas do mundo do trabalho. (FILOCRE, 2020, s.p.):

Diante desse desalinhamento, surge a necessidade de buscar respostas e soluções que possam integrar, de forma eficaz e humanizadora, o ambiente escolar a uma cultura crítica midiática.

Enquanto as diversas formas de linguagem e cultura midiáticas se avolumam, crescem e se transformam a cada dia, há, no contexto escolar, um distanciamento dessas linguagens que, ainda de acordo com Filocre, é uma pedagogia do senso comum e tida como uma das razões pelas quais a escola não muda. Segundo o autor, “existe um conhecimento espontâneo, não submetido a uma análise crítica que, em parte, tem origem na vivência social e determina um modo de pensar e proceder na escola, na família ou no trabalho (FILOCRE, 2022, p. 03) ”. As constantes mudanças nas formas de interação social, seja no ambiente virtual ou no mundo tido como “real”, revelam uma necessidade gritante de um conhecimento teórico atualizado e contextualizado sobre esses

novos campos que se abrem à nossa frente. Enquanto os educadores são desafiados diariamente pelo contínuo avanço tecnológico, as teorias educacionais vão se desbotando, assim como as estratégias de ensino, que foram forjadas em um mundo velho e analógico, e se mostram pouco eficientes no cenário atual, no qual a multimodalidade e integração das mídias é quase que onipresente (GERALDI, 2018, p. 03). Para a escola, que ocupa este lugar entre o conhecimento acadêmico das teorias pedagógicas e a prática do ensino, estar tão atrasada em relação aos avanços tecnológicos é um grande risco à própria instituição. Ventilar novas ideias, abrir espaço para um pensar que seja mais conectado aos mundos em que os alunos estão vivendo, é uma forma de dar vida e cor novamente a esse ideário escolar, como nos inspira Filocre:

> A escola pode mudar. A partir do momento em que a professora começa a se sentir insatisfeita com seu trabalho que realiza e a questionar o que faz, surge a possibilidade de ir além do senso comum. O questionamento a coloca numa esfera reflexiva que coloca em questão os fundamentos do que pensa e do que faz e pode levá-la a níveis mais elevados de entendimento do que faz e a mudar o que faz. (FILOCRE, 2022, p.6)

Dessa forma, essa pesquisa busca, partindo de uma base teórica bem fundamentada, preencher a lacuna que se desenha entre os dois mundos, o do educador que não encontra o conhecimento teórico necessário para lidar com as mudanças do mundo que o cerca e o mundo das inovações no campo da comunicação, que chegam e se transformam sem que sejam devidamente compreendidas, estudadas e incorporadas no mundo escolar.

Essa dissonância, no contexto das práticas pedagógicas, torna evidente a necessidade de construção de novas práticas, que sejam o resultado da formação continuada de professores e do fortalecimento de uma gestão escolar participativa. Os modelos tradicionais de ensino, enraizados em uma estrutura educacional de tempos idos, acabam por se confrontar com os conflitos contemporâneos e as exigências dos novos tempos. Dessa forma, o *entre lugar* ocupado pela escola, que de acordo com Geraldi (2018, p. 05) “esta instituição é o único espaço onde se reúnem pessoas que podem refletir sobre o que vivem ou sobre qualquer tema de seu interesse”, revela-se como um espaço de tensão, onde as práticas pedagógicas precisam se reinventar para atender às necessidades dos alunos e prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo, o que faz com que a busca por novas abordagens e principalmente práticas transformadoras, capazes de levar a uma compreensão eficaz dos recursos tecnológicos e midiáticos junto ao processo de ensino-aprendizagem, torne-se fundamental para promover uma educação mais relevante e condizente com as realidades vividas pelos alunos.

Outra dimensão tão fundamental, quanto as demais em que se alicerça essa pesquisa, é a da participação política e da cidadania. Compreendendo a educação como um feito que vai muito além da mediação ou transmissão de conhecimentos, mas como um processo humanizador e civilizatório, assumimos aqui a visão de Freire e Shor (1986, p. 25) de que "além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra", portanto, considerando que a educação funciona como instrumento para a formação de cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, é crucial que os alunos tenham a oportunidade de estudar e compreender suas próprias linguagens, seus próprios meios de comunicação, através dos quais eles consomem, criam, compreendem o mundo e constroem um mundo novo.

Sendo o direito ao acesso à internet um direito humano básico, conforme resolução do Conselho de Direitos Humanos (ONU, 2008), é imprescindível que voltemos nossos olhos para esse campo e que sejamos capazes de desenvolver as práticas necessárias a uma educação que promova o engajamento cívico e a participação democrática dos alunos, capacitando-os para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades, sejam elas no mundo *online* ou *off-line*. Embora as tecnologias, à medida que surgem, costumam ser inseridas na vivência escolar, o seu uso, dissociado de uma prática transformadora da educação, não representa um avanço no sentido humanizador da educação, como constatado por Geraldi:

> Há uma característica desta utilização das tecnologias que foram surgindo: a escola as usou, as adaptou a seus interesses e a seus objetivos, que permaneceram quase imutáveis desde o surgimento da escola moderna: a socialização do conhecimento, selecionado e seriado, dando graus distintos de informação segundo um sistema social extremamente segregador, seletivo e excludente. Cumpre assim dois objetivos interligados: 1) manter e reproduzir as distinções sociais; 2) construir um amálgama social para a modernidade, alicerçado no conhecimento diferentemente distribuído, mas suficiente para que ninguém imagine que a energia que ilumina este écran seja um milagre: o conhecimento substituiu a fé, o amálgama da sociedade medieval ocidental (GERALDI, 2018, p. 03).

Por essa ótica, as experiências agregadoras e de partilha que podem ser proporcionadas por uma educação que integre as mídias e tecnologias digitais, só têm o potencial de promover uma maior inclusão e equidade no contexto escolar ao reconhecer e valorizar as diferentes vivências e formas de expressão dos alunos. A escola pode se tornar um espaço mais acolhedor e diversificado, onde cada indivíduo se sinta respeitado e representado. Dessa forma, a pesquisa não apenas visa enriquecer o ambiente educacional com novas práticas, mas também promover a valorização da diversidade e o respeito à pluralidade de vozes e experiências, como apontado por Filocre em seu artigo sobre a docência do futuro e o futuro da docência:

> O mundo da educação está sendo irrevogavelmente transformado, na medida em que a Internet inexoravelmente se torna a infraestrutura dominante para o conhecimento – tanto como um repositório de objetos criativos como uma plataforma global para troca de conhecimento entre pessoas. Uma nova economia e uma nova geração de crianças e jovens digitais exigem um modelo de educação muito diferente da que vem dominando até agora: um modelo de educação que será construído sobre amplas oportunidades de aprendizado e de compartilhamento de conhecimento que as tecnologias tornam possível. Nessa nova realidade, o que conta é a capacidade de aprender para toda a vida, de pensar, pesquisar, encontrar informações, analisar, sintetizar, contextualizar e avaliar de forma crítica; de recorrer a resultados de pesquisa para resolver problemas; de colaborar e comunicar (FILOCRE, 2020, p. 03-04)

Por fim, é importante destacar os possíveis efeitos e repercussões positivas que essa pesquisa pode ter na comunidade do entorno da escola. Uma educação que incorpore ,de forma significativa, as mídias e tecnologias digitais, buscando compreender quais são os seus mecanismos de funcionamento na esfera da linguagem e desenvolver ,diante dela, uma cultura crítica midiática, não beneficia apenas os alunos, mas impacta positivamente suas famílias e toda a comunidade que os cerca, uma vez que os próprios alunos trazem para suas vivências *off-line*, os desdobramentos das interações que ocorrem na blogosfera, ao assumirem posicionamentos, intenções de consumo, ao aderir a visões de mundo e concepções que ,muitas vez, só chegam até eles pelos meios de contato em mídias sociais e que, na maioria das vezes, são absorvidos sem que haja uma reflexão sobre os ecos causados por essas assunções. Ao propor uma transposição dos muros da escola e buscar reduzir a distância do mundo escolar com os mundos de fato habitados pelos alunos, espera-se não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fomentar o desenvolvimento humano e social em um sentido mais amplo. Ao conseguir compreender a fundo as implicações da vivência digital, tal qual é hoje, pode-se traçar um plano de ação, como sugerido por Carnielli:

> Programas de educação midiática certamente ajudariam a lidar com o problema. Sobre isso quase todos concordam – por exemplo, incluir elementos como a avaliação crítica de declarações estatísticas na mídia, buscar uma compreensão mais profunda a respeito do funcionamento de algoritmos e inteligência artificial, e incentivar programas que se concentraram no pensamento crítico, na avaliação da fonte e na manipulação emocional, são iniciativas que já obtiveram sucesso. (CARNIELLI, 2022, s.p.).

De modo mais geral, afirmamos que a presente pesquisa busca alinhar as práticas educacionais às demandas contemporâneas, promovendo uma cultura crítica midiática que fomente a participação cívica, a inclusão social e o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente, preparando os alunos para os desafios do mundo digital.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Desenvolver e aplicar um Projeto de Ensino que articule teoria e prática em sala de aula, com foco na argumentação tendo em vista a formação dos alunos para o uso ético, crítico e consciente das redes sociais, em uma perspectiva de educação midiática.

3.2 Objetivos específicos

- Mapear as relações dos alunos do 8º ano com o uso das mídias digitais, com ênfase em suas práticas de leitura, escrita e compartilhamento de conteúdo.
- Planejar e aplicar práticas pedagógicas baseadas em letramentos digitais e argumentação multimodal, integrando recursos tecnológicos ao ensino de língua portuguesa.
- Promover situações de leitura crítica de gêneros midiáticos digitais, favorecendo a análise discursiva de conteúdos compartilhados nas redes sociais.
- Discutir com os alunos os efeitos das bolhas digitais e suas implicações para a construção do pensamento crítico e da cidadania.
- Avaliar os efeitos das práticas argumentativas desenvolvidas pelos alunos nas redes sociais, a partir da observação e do acompanhamento contínuo.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Cultura da mídia e do compartilhamento

As mídias desempenham um papel central na formação das identidades e na construção das percepções sociais. A influência das imagens, narrativas e discursos propagados pela mídia molda profundamente opiniões, comportamentos e valores que orientam a vida cotidiana. Ao considerar essa vasta influência, é crucial analisar como a cultura midiática impacta a formação dos sujeitos em um ambiente permeado por tecnologias digitais. Como observado por Kellner:

> Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher,

> bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de "nós" e "eles". Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p. 09).

A cultura midiática, ao se estabelecer como uma das principais forças que moldam identidades e constroem percepções, exerce um poder inegável sobre a forma como as pessoas compreendem e interagem com o mundo ao seu redor. Kellner (2001) ressalta essa influência ao evidenciar que a mídia não apenas transmite informação, mas constrói realidades sociais, fornecendo os elementos com os quais as identidades são forjadas.

Nesse contexto, Rocha e Castro (2010, p. 50) complementam essa visão ao afirmarem que "o entretenimento é o principal produto oferecido pela cultura da mídia, que espetacularia o cotidiano de modo a seduzir suas audiências e levá-las a identificar-se com as representações sociais e ideológicas nela presentes". Esse processo de identificação com as representações midiáticas não ocorre de forma passiva, mas está profundamente ligado à necessidade de pertencimento e de expressão pessoal dos sujeitos nas redes. A mídia, ao mesmo tempo em que constrói realidades, oferece os espaços simbólicos e tecnológicos por meio dos quais os indivíduos se colocam no mundo — conectando-se, criando e compartilhando. Nesse sentido, a cultura do compartilhamento emerge como um desdobramento direto da cultura midiática: os conteúdos não apenas são consumidos, mas apropriados, ressignificados e difundidos pelos usuários em busca de visibilidade, interação, reconhecimento e pertencimento, que busca conduz os usuários à identificação com as representações presentes nas manifestações midiáticas. De acordo com Couto

> Estar conectado pressupõe, portanto, uma maneira participativa e colaborativa de se colocar no mundo. Relacionar-se e expressar-se significam produzir conteúdo, difundir informações e conhecimentos, agitar-se e circular nos ambientes da rede. O que torna a vida divertida e prazerosa nessa nossa época é colocar-se em movimento, em circulação. **Ninguém cria para si mesmo**. As performances criativas surgem com mais intensidade a partir de um diálogo contínuo com o outro, em meio a trocas ininterruptas de ideias, sugestões, críticas e avaliações. E esse processo se torna ainda mais fascinante porque coincide com o compartilhamento e só faz sentido por meio dele. Não interessa mais ter uma ideia genial, criar a mais bela poesia, a piada mais engraçada, a música encantadora ou o que quer que seja **se tal produto não for compartilhado imediatamente com milhares de pessoas.** (COUTO, 2014, p. 282.Grifos nossos)

Hoje, em um cenário no qual as redes sociais, plataformas de streaming e outros meios digitais são as principais fontes de entretenimento, divulgação e comunicação, num sentido mais amplo, essa espetacularização, como proposta por Rocha e Castro (2010) se intensifica. As representações oferecidas pela mídia não apenas seduzem as audiências, mas as envolvem em um ciclo contínuo de consumo de imagens e narrativas que reforçam valores, crenças e ideologias. O resultado é uma sociedade cada vez mais imersa em uma cultura de mídia que molda não apenas o que as pessoas pensam, mas como elas se veem e se posicionam no mundo.

No contexto atual, as experiências dos jovens com a tecnologia ocorrem predominantemente fora da escola, inseridas em uma cultura midiática que valoriza a interação digital, o entretenimento e a conectividade global. Enquanto nas salas de aula o acesso à internet é muitas vezes restrito e orientado para atividades educacionais específicas, fora da escola, os jovens exploram um vasto leque de atividades online, como jogar games, baixar músicas, consumir e produzir conteúdo nas redes sociais e interagir em plataformas diversas. Essa disparidade entre o uso da tecnologia dentro e fora do ambiente escolar revela um descompasso significativo, destacando a necessidade urgente de compreender e integrar essas vivências digitais no contexto educacional (BUCKINGHAN, 2010, p. 43). Aproximar as práticas pedagógicas das realidades tecnológicas dos estudantes é essencial para tornar a educação mais relevante e conectada ao mundo em que vivem, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador, uma vez que

> em comparação com as complexas experiências multimídia que algumas crianças têm fora da escola, muitas das atividades em sala de aula parecem desestimulantes. Os alunos com internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola (BUCKINGHAN, 2010, p. 44)

Com base nas reflexões e descobertas dos autores analisados, é possível afirmar que a integração das tecnologias digitais na educação não é apenas uma questão de atualizar os recursos didáticos, mas de reavaliar profundamente a própria abordagem pedagógica. A cultura midiática desempenha um papel fundamental na formação das identidades e na construção das percepções sociais, e, portanto, a educação deve adaptar-se para refletir e engajar com essas dinâmicas contemporâneas. Ao reconhecer e incorporar as experiências digitais dos estudantes dentro da sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais relevante e funcional, preparando melhor os alunos para um mundo em que a mídia e a tecnologia são onipresentes. Contemporaneamente, no entanto, tanto no Brasil como em outros países ocorre a proibição de uso de celular na sala de aula e algumas escolas andam sofrendo corte de internet.

4.2 Multimodalidade e Argumentação

O imparável avanço dos ambientes digitais como meios de sociabilização, inevitavelmente, tende a provocar mudanças socioculturais profundas na forma como os indivíduos interagem e se informam. À medida que esses espaços se tornam centrais na vida cotidiana, os modos de comunicação e os processos de formação de opinião também se transformam, exigindo uma adaptação das práticas educacionais. A interação constante com uma variedade de textos digitais, em seus mais diversos formatos, não apenas amplia o repertório de informações disponíveis, mas também redefine os critérios e as estratégias de argumentação. Ruth Amossy (2007) nos alerta que, da conversa cotidiana aos textos literários, muitos são os discursos que, mesmo sem o objetivo explícito de convencer, orientam maneiras de ver e pensar. Essa reflexão nos leva a reconhecer que, no ambiente digital, onde a comunicação é constante e multifacetada, esses discursos sutis se tornam ainda mais poderosos, moldando percepções e influenciando a construção de opiniões de forma, muitas vezes, quase imperceptível.

Nessa cultura midiática, na qual os papéis de consumidor e produtor de mídia se convergem (JENKINS, 2009), em que o fazer coletivo, o compartilhamento, a validação do outro, tomam um espaço cada vez maior na produção dos conteúdos, seja na modalidade puramente escrita ou no audiovisual. As reações que se dão pelos usuários das redes diante das publicações, seja por comentários, republicações, remixes, ou quaisquer que sejam as formas de feedback ou retextualização utilizadas, são carregadas de uma multimodalidade que extrapola a noção antiga de texto impresso, como colocado por Rojo, no verbete “Textos Multimodais”, do Glossário Ceale:

> Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no Youtube. (ROJO, *Glossário Ceale)*

É nesse espaço de hibridização dos formatos enunciativos que encontramos os exemplos perfeitos de argumentação multimodal, que de acordo com Tseronis, citado por Paulo Segundo

> A argumentação multimodal [...] pode ser definida como uma **a**tividade comunicativa na qual mais de uma modalidade (além da verbal escrita ou falada) cumpre papel no procedimento de testar a aceitabilidade de um ponto de vista que foi colocado (ou que provavelmente será colocado em questão) por outro participante (presente ou implícito). A modalidade visual, por exemplo, pode desempenhar um papel direto quando o significado (de parte) da imagem constrói

> (parte de) algum componente central de um argumento (alegação –razão –garantia) ou de qualquer outro ato argumentativo, como duvidar, criticar ou explicar. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2020, p. 725, *apud* TSERONIS, 2018, p.12)

Essa multimodalidade, presente na argumentação, apresenta-se nas diferentes formas de elaborar e expor os argumentos, incorporando elementos visuais, sonoros e textuais que, juntos, reforçam a mensagem e ampliam seu impacto. Nas redes sociais, por exemplo, um meme pode funcionar como uma síntese visual de um argumento complexo, enquanto um vídeo curto pode combinar imagem, música e texto para expressar uma opinião de maneira mais envolvente e acessível. Essas camadas de significado, que se sobrepõem e se complementam, exemplificam como a argumentação multimodal transcende o verbal, envolvendo o interlocutor em múltiplas dimensões de interpretação e resposta. Assim, a análise desses discursos digitais requer uma abordagem que considere a riqueza e a diversidade das modalidades envolvidas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente das estratégias argumentativas utilizadas.

Diante disso, ao pensar no ambiente escolar como um espaço crucial para a formação plena dos estudantes, é essencial que encontremos ferramentas que possibilitem a identificação e a análise crítica dos impactos causados pelos meios de comunicação e pelo advento tecnológico, como, por exemplo, como a capacidade de compreender as informações, reconstruí-las, redirecioná-las é afetada, ou ainda, como a capacidade argumentativa e de leitura dos estudantes, que estão em constante contato com o mundo digital, é desenvolvida e quais caminhos ela segue. Considerando o que nos alerta Amossy (2007, p.132) “em todos os casos, a argumentação é inseparável do funcionamento global do discurso”, o desenvolvimento de uma capacidade crítica de compreender os discursos multimodais que fluem nos meios digitais, assim como os que fluem por todos os outros meios, é inerente à própria argumentação. Nessa teia de discursos que se formam nas inúmeras interações pelas quais navegam os estudantes enquanto estão imersos na cultura da mídia, é preciso encontrar os contextos sociais, históricos, pessoais, em que se inserem os enunciados, uma vez que não há discurso isolado, tudo o que se comunica é influenciado por discursos anteriores, como defendido por Amossy:

> a heterogeneidade constitutiva é um dos fundamentos da fala argumentativa na medida em que esta, necessariamente, reage à palavra do outro, quer seja para retomá-la, modificá-la ou refutá-la. Por isso, é importante conhecer a essência do que é dito ou escrito em uma determinada sociedade sobre o tema posto em questão. Ainda que o locutor não se refira diretamente a ela, isso não significa que o seu discurso não se alimente do que foi dito ou escrito anteriormente: o ponto de vista que ele expõe situa-se sempre em uma constelação preexistente (AMOSSY, 2011, p. 133).

É nesse contexto que o conceito de leitura crítica da mídia se torna particularmente relevante, pois envolve uma abordagem reflexiva e analítica sobre o conteúdo midiático, levando em conta não apenas o que é dito, mas como, por quem e para que propósito, como será explorado a seguir.

4.3 Leitura Crítica dos Textos Digitais

Iniciar uma discussão sobre a leitura crítica da mídia no contexto educacional exige que compreendamos a profundidade das influências midiáticas na formação das consciências individuais e coletivas. Conforme exposto por Marques Silva:

> A emergência do conceito de leitura crítica da mídia está intimamente relacionada à hermenêutica e ao embasamento crítico desenvolvido pelos estudiosos do que se convencionou denominar da Escola de Frankfurt. Partindo da crítica aos modelos hegemônicos perpetrados pelo capitalismo, em especial, a Indústria Cultural e seus produtos, esses teóricos buscaram na teoria social crítica o ponto de ancoragem para analisar e denunciar de que modo a cultura popular e as novas ferramentas da tecnologia da comunicação foram instrumentalizadas e utilizadas para a disseminação de dadas ideologias, para o exercício sistemático de opressões e para a manutenção do controle social (MARQUES SILVA, 2023, p.5).

Dessa forma, ao compreendermos a mídia como um espaço atravessado por disputas ideológicas e interesses hegemônicos, torna-se imprescindível reconhecer que a formação da consciência crítica dos estudantes passa pela capacidade de interpretar essas mensagens em sua dimensão simbólica, política e cultural. A leitura crítica da mídia não se limita à decodificação de conteúdos explícitos, mas envolve o desvelamento dos sentidos implícitos, das intenções discursivas e das estruturas de poder que moldam os discursos circulantes. Essa perspectiva amplia o papel da escola na mediação dessas práticas, convidando os sujeitos a assumirem uma postura ativa e responsiva diante da linguagem e dos meios de comunicação que os atravessam cotidianamente. Essa visão, condiz com Bakhtin (1979), quando nos lembra que a consciência se forma no processo de interação social, impregnada de conteúdo ideológico. Nesse sentido, os estudantes, ao navegarem nesses ambientes, utilizam uma variedade de recursos para consumir e produzir conteúdo, construindo um diálogo que se expande além das fronteiras de plataformas e formatos específicos. Este diálogo se molda de acordo com as intenções comunicativas, revelando a flexibilidade e a complexidade da linguagem em ambientes digitais, o que exige, consequentemente, novas estratégias de leitura, análise e argumentação que sejam efetivas dentro dessas esferas.

Para que essas estratégias sejam colocadas em funcionamento, é indispensável que a prática do ensino seja transformadora, adequada e relevante para o contexto em que se insere. Possenti (2006, p. 36) destaca que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”, que traduz a importância de envolver os alunos em atividades que não apenas abordem conteúdos teóricos, mas que também estejam ancoradas na realidade das interações digitais contemporâneas. Ao integrar a leitura crítica da mídia em situações que refletem as práticas reais e contextos digitais, os estudantes têm a oportunidade de aplicar suas habilidades de maneira significativa. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das estratégias persuasivas e das ideologias implícitas nos discursos.

Portanto, na busca por abordagens que permitam uma análise otimizada dos conteúdos e interações digitais a que os alunos têm acesso, associamo-nos à concepção de leitura crítica da mídia defendida por Marques Silva em seu artigo publicado pela Linha D’Água:

> A leitura crítica da mídia deve ser entendia como uma metodologia de ensino que se ocupa da crítica ideológica e analisa as políticas de representação de categorias como **gênero, etnia, classe e orientação sexual** na economia política e nas relações sociais em produtos veiculados pelas diversas mídias existentes na sociedade. Para isso, vale-se de análises textuais e discursivas, incluindo-se questões relativas ao contexto – considerado em suas dimensões social e cognitiva –, a fim de desvelar as relações de poder subjacentes e questionar sua influência na determinação da construção das mensagens e dos valores disseminados por ela, ou seja, de discutir criticamente a relação entre poder e informação (MARQUES SILVA, 2023, p. 07).

Em outras palavras, a leitura crítica da mídia, como apresentada por Marques Silva (2023), é um dos caminhos que se apresenta para a construção de uma cultura crítica midiática, uma vez que abre espaço para que indivíduos possam compreender o funcionamento das mídias hegemônicas e tradicionais e possam produzir modelos alternativos aos dominantes. Esse processo de entendimento dos espaços ocupados e das relações construídas nos ambientes digitais, mediadas pelo aparato midiático, é de absoluta importância para que a escola, na figura do professor, possa apresentar aos estudantes as ferramentas necessárias para uma atuação consciente e reflexiva nesses meios.

4.4 A convergência das mídias e os gêneros discursivos

No momento em que o avanço tecnológico, sobretudo no campo das comunicações, parece alcançar todos os aspectos da vida e da produção humana, surge um conceito, explorado por Henry Jenkins, que pode nos ajudar a compreender melhor esse fenômeno: a convergência das mídias*:*

> Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p. 29).

Essa concepção, de uma realidade na qual as inúmeras plataformas, suportes, modais e mercados midiáticos se encontram com um propósito em comum, o de alcançar o interlocutor - seja para propagar seus ideais políticos, para vender seus produtos, para manter o *status quo*, ou quais outros interesses possam haver – e fazer com que ele reaja prontamente aos estímulos que são oferecidos, será uma das lentes usadas para a análise dos processos que envolvem a circulação de conteúdos e a transformação cultural causada por eles. Processos esses que, ainda de acordo com Jenkins (2009), nos conduzem para o que chama de *cultura da convergência*, um paradigma comportamental no qual os consumidores estão sendo incentivados a construir novas conexões enquanto consomem conteúdos midiáticos que estão dispersos no emaranhado digital, conforme explicado pelo teórico, "no mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes de mídia (JENKINS, 2009, p. 27)".

Essa crescente influência do mundo midiático, sobretudo o digital, sobre a vida *offline* redefine não só a forma como os diferentes setores mercadológicos se organizam para alcançar seus interlocutores, mas também as próprias formas mais tradicionais de comunicação, usando aqui a definição de Fiorin (2004, p.7), segundo o qual "a comunicação é a ação dos homens sobre outros homens, criando relações intersubjetivas e fundando a sociedade", transformam-se em uma coisa nova, na qual os papéis de consumidores e de produtores de conteúdo são, muitas vezes, ocupados pelos mesmos atores dessa trama. Como nos ambientes digitais há o surgimento constante de novas redes de interação, como mídias sociais, blogues, fóruns e aplicativos de comunicação instantânea, e que na maioria das vezes, são integradas e permitem o compartilhamento de conteúdos entre diferentes plataformas, surge, também, uma enorme variedade de novos gêneros discursivos, que extrapolam os modelos mais ortodoxos de comunicação, como os que são tradicionalmente ensinados nas escolas.

Analisar e compreender esses textos digitais é crucial para entender como as interações e as práticas argumentativas se manifestam e evoluem no ambiente online. Considerando que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de comunicação que emergem e se desenvolvem

dentro de contextos sociais específicos, refletindo e moldando as intenções e expectativas dos interlocutores, conforme Bakhtin (1997), podemos deduzir que as plataformas de comunicação *online* criam um espaço dinâmico no qual esses textos podem se transformar e se entrelaçar, de maneira inédita. Para Bakhtin (1997), os gêneros não são apenas formas estruturais, mas refletem as condições concretas da comunicação e os valores ideológicos em circulação. Assim, ao interagirem nesses ambientes digitais, os sujeitos não apenas consomem conteúdos, mas também se posicionam, dialogam, reagem e produzem novos sentidos, atualizando continuamente os gêneros a partir de suas experiências e finalidades comunicativas. Essa constante reelaboração evidencia que a linguagem, sobretudo em espaços digitais, não é neutra nem estática, mas profundamente marcada pelas relações sociais e pela multiplicidade de vozes em confronto. Bakhtin (1997) nos fornece uma base teórica para compreender como esses gêneros discursivos são moldados pelas condições socioculturais e ideológicas em que se inserem. Para o autor, os gêneros do discurso não são apenas categorias linguísticas, mas também formas de interação social que carregam significados e intenções específicas:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

No ambiente digital, onde os gêneros discursivos são constantemente adaptados e renegociados, essa perspectiva nos ajuda a entender como as práticas comunicativas são influenciadas pelas novas tecnologias e pelas demandas do contexto online. Cada enunciado digital — seja um tweet, um comentário em vídeo, um thread no X, um story no Instagram ou uma legenda de post — carrega consigo marcas linguísticas e comunicativas que revelam seu propósito, público-alvo, contexto de produção e forma de circulação. Embora sejam veiculados em plataformas tecnológicas distintas, esses textos podem ser reconhecidos como gêneros discursivos na medida em que atendem a finalidades comunicativas relativamente estáveis e socialmente reconhecíveis, como informar, argumentar, divertir ou persuadir. Conforme Bakhtin (1997), os gêneros são formas tipificadas de enunciado, construídas historicamente nas práticas sociais, e se transformam à medida que os sujeitos interagem em novos contextos. Nos ambientes digitais, essa transformação é acelerada: diferentes tradições discursivas se misturam, novos formatos emergem e os limites entre gêneros se tornam mais fluidos. Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros digitais são marcados por sua fluidez estrutural, pela instabilidade e pela combinação multimodal de recursos, o que exige um olhar atento às práticas de linguagem e não apenas aos suportes em que elas circulam. É importante, ainda, distinguir que gênero não é sinônimo de formato, suporte ou tipo de mídia. Um

vídeo, por exemplo, é apenas o suporte — mas ele pode assumir diferentes gêneros (relato pessoal, entrevista, tutorial, paródia, etc.). Assim, a definição de gênero discursivo está ligada à sua função comunicativa e ao modo como ele é reconhecido e utilizado socialmente, o que implica considerar tanto a forma quanto o conteúdo, as intenções dos interlocutores e o contexto em que circula.

Nesse contexto, em que os sujeitos não apenas produzem gêneros, mas também os fazem circular, remixam e ressignificam, constantemente, a noção de "cultura participativa", conforme discutida por Jenkins, ganha relevância significativa:

> a expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo (JENKINS, 2009, p. 28).

Essa perspectiva evidencia uma mudança profunda na forma como os sujeitos se relacionam com os meios de comunicação. O papel do usuário deixa de ser o de mero receptor de conteúdos para assumir uma posição ativa na produção, adaptação e circulação de discursos. Nesse cenário, os gêneros discursivos digitais, embora ainda mantenham certa estabilidade em suas formas e funções, passam a se atualizar constantemente, funcionando como espaços de interação, negociação de sentidos e colaboração. Analisá-los, portanto, exige considerar não apenas suas dimensões composicionais, temáticas e estilísticas, mas também os processos sociocomunicativos que os transformam continuamente. Trata-se de um fluxo permanente de reconfiguração discursiva, impulsionado pela participação ativa dos usuários, e que se inscreve no que Jenkins (2009) define como cultura da convergência — um cenário em que diferentes mídias, práticas e vozes se encontram, se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

4.5 Cultura digital na Base Nacional Comum Curricular

À medida que exploramos a complexidade dos gêneros discursivos digitais e a convergência das mídias, torna-se evidente que a integração da cultura digital nas práticas educacionais é uma necessidade premente. Os avanços tecnológicos e a transformação dos meios de comunicação não apenas moldam a forma como os indivíduos interagem e produzem conteúdos, mas também estabelecem novos padrões para o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que conforme definição dada no próprio texto é o "*documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica*

(BRASIL, 2018, p. 09, grifo meu*)*", desempenha um papel fundamental ao orientar a inclusão da cultura digital no currículo escolar, refletindo a necessidade de uma abordagem educacional que responda às demandas da era digital:

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 09).

A partir dessa perspectiva, a BNCC nos leva a refletir sobre a necessidade de uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize e integre essas novas formas de interação que emergem da cultura digital. Com os alunos constantemente imersos em um ambiente multimidiático, a escola precisa se adaptar para compreender como essas interações tecnológicas podem impactar a formação dos estudantes:

> é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 59).

Seguindo essa linha, conforme ressaltado por Carnielli (2022), é preciso também que nesse desvelo da cultura digital possamos compreender melhor e traçar estratégias para lidar com alguns dos fenômenos presentes nesse mundo, como, por exemplo, *os filtros de bolha*. A partir da definição trazida por Carnielli, segundo a qual os

> filtros de bolha são o resultado de feeds de notícias acionados por algoritmos que produzem resultados de pesquisa restritos ou dirigidos, transformando a pesquisa em uma busca personalizada. As pessoas podem estar enfrentando um filtro de bolha cada vez que acionam seu feed de notícias no Facebook ou pesquisam no Google, além de outros sites que determinam qual conteúdo o usuário deve ler. (CARNIELLI, 2022, s.p.)

Em outras palavras, o filtro de bolha é uma estratégia utilizada pelas grandes empresas de tecnologia, que possibilita que o conteúdo a ser entregue a cada usuário seja direcionado, restrito, de forma a não permitir que o usuário se depare com determinados resultados em suas buscas. A presença desses filtros nas interações digitais levanta questões importantes sobre a formação crítica dos estudantes. Quando algoritmos determinam o conteúdo que os jovens

consomem, há o risco de criar uma visão limitada e enviesada da realidade, na qual as opiniões e informações que desafiam as crenças pré-existentes são suprimidas. Uma das vias capazes de amenizar os efeitos negativos desses algoritmos é desenhada na BNCC como uma das Competências Específicas de Linguagem para o ensino fundamental:

> 6- 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 desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p.63) ”

A partir dessa perspectiva, é crucial que as práticas educacionais reconheçam e respondam à complexidade das interações digitais contemporâneas. Jenkins (2009) destaca como a convergência dos meios de comunicação impacta profundamente a forma como os jovens consomem e produzem conteúdos. Ele observa que um adolescente, ao fazer sua lição de casa, pode estar simultaneamente navegando na internet, baixando músicas, conversando com amigos, digitando um trabalho e respondendo e-mails, alternando rapidamente entre essas tarefas. Além disso, fãs de séries populares de televisão têm a capacidade de capturar diálogos, resumir episódios, discutir roteiros, criar *fan fictions*, gravar trilhas sonoras, produzir seus próprios filmes e distribuir esse conteúdo globalmente pela internet.

Essa multiplicidade de atividades e a capacidade de criar e compartilhar conteúdo de forma dinâmica exemplificam a complexidade do ambiente digital em que os estudantes estão imersos. Nesse contexto, a pesquisa visa não apenas explorar como essas práticas afetam a aprendizagem, mas também desenvolver estratégias pedagógicas que permitam aos alunos navegar de maneira crítica e consciente por esse cenário digital. Diante dessa realidade digital complexa e em constante transformação, é essencial que as práticas educacionais contemplem o desenvolvimento de habilidades críticas que permitam aos estudantes não apenas navegar, mas também discernir a qualidade das informações que encontram online. A Base Nacional Comum Curricular **(BNCC)** reforça essa necessidade ao incluir a habilidade de analisar e enfrentar a propagação de desinformação nas redes sociais:

> (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc (BRASIL, 2018, p. 175).

Essa habilidade destaca a importância de uma educação que capacite os alunos a identificar e questionar informações enganosas, promovendo um consumo de mídia que se atente à qualidade da informação. A capacidade de analisar criticamente os conteúdos que circulam nas redes sociais, identificar desinformação e desenvolver um entendimento profundo das dinâmicas tecnológicas, são habilidades essenciais que a escola deve cultivar diante do atual paradigma da comunicação nos meios digitais. Nesse sentido, a BNCC não apenas orienta o uso das tecnologias na educação, mas também promove uma cultura de responsabilidade e consciência digital, crucial para a formação integral dos estudantes.

5. METODOLOGIA

5.1 A escola

O município de Timóteo, onde esta investigação foi desenvolvida, está localizado no interior de Minas Gerais, na região do Vale do Aço, e compõe, junto a Ipatinga e Coronel Fabriciano, um dos principais polos industriais do estado. Com uma população de aproximadamente 90 mil habitantes, de acordo dados do IBGE (2022), Timóteo tem sua economia fortemente ligada à indústria siderúrgica, sendo a sede da Aperam South America, antiga Acesita. Apesar do desenvolvimento industrial, o município enfrenta desafios sociais comuns a cidades de médio porte do interior brasileiro, como desigualdade socioeconômica, carência de políticas públicas voltadas para juventude e dificuldades estruturais no sistema educacional, sobretudo em regiões periféricas.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, aproximadamente 11,83% da população de Timóteo vive em favelas e comunidades urbanas, o que coloca o município entre os dez com maior percentual de moradores nessas condições em Minas Gerais. É justamente em uma dessas comunidades urbanas, no bairro Novo Tempo, que se desenvolveu a presente pesquisa. A escolha desse território não é aleatória: trata-se de uma região marcada por vulnerabilidades sociais, acesso limitado a bens culturais e tecnológicos, e uma realidade escolar que expressa os desafios enfrentados pela educação pública em contextos periféricos. Esses fatores tornam o espaço especialmente relevante para pensar práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, que dialoguem com as experiências digitais dos alunos e promovam maior equidade no acesso à leitura, à informação e à cidadania.

O bairro onde se localiza a escola participante da pesquisa é uma área periférica marcada por elevados índices de violência e por uma carência significativa de equipamentos culturais e espaços de lazer. Diante dessa escassez, as redes sociais digitais se tornam, para muitos jovens da comunidade, a principal via de entretenimento, interação e pertencimento. Grande parte do tempo

livre desses estudantes é dedicada à navegação em ambientes virtuais, onde mantêm contato com conhecidos e desconhecidos, anônimos e celebridades, por meio de múltiplas plataformas e formatos discursivos. Essas interações, que extrapolam os limites físicos do bairro, configuram um ecossistema comunicativo dinâmico, que influencia diretamente suas formas de ver o mundo, expressar opiniões e se posicionar socialmente.

É nesse contexto que se insere a Escola Municipal Novo Tempo, que atende aproximadamente 220 alunos, distribuídos entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e os Anos Finais, no turno matutino. Apesar de contar com um espaço físico relativamente amplo, a escola enfrenta sérias limitações estruturais. O prédio, antigo e com manutenção precária, apresenta problemas diversos, como vidraças quebradas, lousas desgastadas, e uma biblioteca sem bibliotecária, que acaba funcionando apenas como um depósito de livros. Além disso, há uma carência quase total de equipamentos tecnológicos — como computadores ou tablets — acessíveis aos estudantes, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às demandas do mundo digital contemporâneo.

A sala de informática, que originalmente deveria ser um espaço de inclusão digital, não possui sequer um computador. Equipada apenas com uma televisão, acabou sendo adaptada para funcionar como sala de vídeo. Essa ausência de recursos tecnológicos foi uma das principais barreiras enfrentadas durante o desenvolvimento da presente pesquisa. Para que as atividades propostas pudessem ser implementadas, foi necessário recorrer ao uso dos computadores reservados aos professores e equipamentos pessoais, tanto por parte do professor quanto dos próprios alunos. Como consequência, houve diversos atrasos no cronograma previsto e foi necessário realizar adaptações significativas no planejamento original, a fim de adequá-lo às limitações materiais da escola.

Se, por um lado, a escola apresenta limitações estruturais e tecnológicas, por outro, conta com uma equipe notavelmente coesa e proativa. Durante a execução do projeto de ensino, todos os setores se engajaram: as pedagogas Cecília Maria Reis Siqueira e Elisabete da Silva Neves, empenharam-se em ajustar a grade escolar para acomodar cada módulo entre as múltiplas demandas impostas pela Secretaria de Educação; os demais docentes colaboraram com trocas de horário, adaptações no calendário de avaliações e outras reorganizações internas; já a equipe administrativa, em especial Delson Gomes da Silva Filho – secretário da escola e ex-aluno, hoje colega de trabalho –, atuou de forma decisiva, acompanhando cada etapa, solucionando contratempos técnicos e prestando suporte permanente aos estudantes no uso dos computadores.

5.2 Os Alunos

A turma escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi o 8º ano, composta por 21 estudantes com idades entre 12 e 15 anos, sendo 12 meninos e 9 meninas. Dentre os alunos, dois apresentam necessidades educacionais específicas e são acompanhados por uma professora de apoio, além de haver um pequeno grupo de três alunos que frequentemente apresenta problemas disciplinares. A turma é, de modo geral, considerada pelos docentes como agitada e com pouco interesse pelos conteúdos escolares. No início do ano letivo, ao realizar uma escuta ativa com os estudantes sobre o que esperavam das aulas de Língua Portuguesa, muitos manifestaram o desejo de poder utilizar os celulares em sala. A temática vinha ganhando destaque naquele momento devido à promulgação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de aparelhos celulares nas escolas. Diante desse cenário, apresentei aos alunos o projeto de ensino que seria desenvolvido ao longo do semestre, centrado justamente no uso crítico e criativo das tecnologias digitais. A proposta despertou curiosidade e entusiasmo entre os estudantes, que se mostraram motivados com a possibilidade de vivenciar “aulas diferentes”, nas quais poderiam utilizar seus celulares e os poucos computadores disponíveis na escola.

Ao longo do desenvolvimento do projeto com a turma do 8º ano, tornaram-se cada vez mais visíveis as dificuldades enfrentadas pelos alunos, especialmente no que se refere às habilidades de expressão, de socialização e de colaboração. Inseridos em um contexto socioeconômico e cultural marcado por vulnerabilidades, muitos demonstravam insegurança ao se expressar verbalmente, tanto em interações com o professor quanto com os próprios colegas. Esse retraimento inicial parecia refletir não apenas uma timidez individual, mas também o efeito de trajetórias escolares e sociais pouco marcadas pela valorização da escuta e da participação ativa. À medida que as atividades avançavam, alguns alunos passaram a se sentir mais confiantes, demonstrando abertura para o diálogo e maior envolvimento nas propostas apresentadas. No entanto, chamou-me atenção a resistência persistente, em parte da turma, às dinâmicas de trabalho coletivo. Em momentos que exigiam cooperação, diálogo ou partilha de resultados, era comum o surgimento de recusas, desconforto ou engajamento superficial, em contraste com a maior desenvoltura nas tarefas de cunho individual. Essa resistência ao trabalho colaborativo pode ser interpretada como um reflexo de uma escolarização tradicional, centrada na competição, na individualização do saber e no silenciamento das vozes dissonantes.

Por outro lado, também se fizeram presentes momentos significativos de transformação positiva no comportamento dos estudantes ao longo da aplicação do projeto. Um dos alunos mais retraídos da turma, por exemplo, passou a demonstrar traços de liderança durante as atividades,

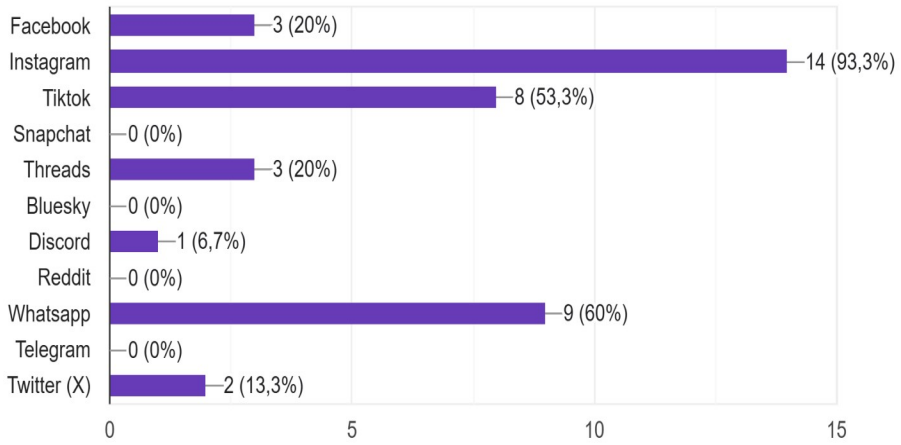
assumindo uma postura colaborativa e contribuindo para a coesão dos grupos. Observou-se ainda que, por meio das propostas desenvolvidas, alguns estudantes identificaram afinidades com colegas com os quais anteriormente não mantinham nenhum vínculo, revelando interesses em comum e ampliando suas redes de convivência. Todos os módulos do projeto foram realizados na biblioteca da escola, organizada em mesas redondas que acomodavam pequenos grupos de cinco ou seis alunos. Essa simples mudança no arranjo espacial contribuiu para modificar a dinâmica da turma: criou-se um ambiente mais acolhedor, propício ao diálogo e à escuta. Como resultado, durante todo o período de execução do projeto, não foram registrados episódios de indisciplina envolvendo a turma do 8º ano — nem mesmo em outras disciplinas — o que evidencia o impacto positivo da abordagem pedagógica adotada e do envolvimento dos alunos em práticas que dialogam com seus interesses e repertórios socioculturais.

5.3 O perfil digital dos alunos

Como etapa preparatória para a aplicação do projeto de ensino, foi elaborado um formulário com perguntas voltadas aos hábitos digitais dos alunos. O instrumento, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, foi respondido pela maioria dos estudantes da turma e possibilitou levantar dados importantes sobre seus usos da internet, seus interesses nas redes sociais e os formatos de conteúdo preferidos. A partir das respostas (apêndice 1), foi possível traçar um perfil de consumo digital da turma, o que contribuiu, significativamente, para o planejamento das atividades e para o alinhamento das propostas pedagógicas com as práticas cotidianas desses alunos no ambiente virtual.

A análise das respostas ao questionário aplicado aos alunos do 8º ano revela um retrato consistente de intensa inserção digital. Praticamente todos os estudantes possuem smartphone e acessam a internet diariamente por meio de conexão banda larga via Wi-Fi em suas casas, o que indica um certo nível de infraestrutura digital doméstica, mesmo em um contexto de vulnerabilidade social. O aparelho mais utilizado por todos os respondentes é o smartphone, demonstrando sua centralidade como ferramenta de comunicação, entretenimento e socialização. Além dos celulares, é comum que as residências também possuam Smart TVs e, em menor escala, videogames com acesso à internet e computadores.

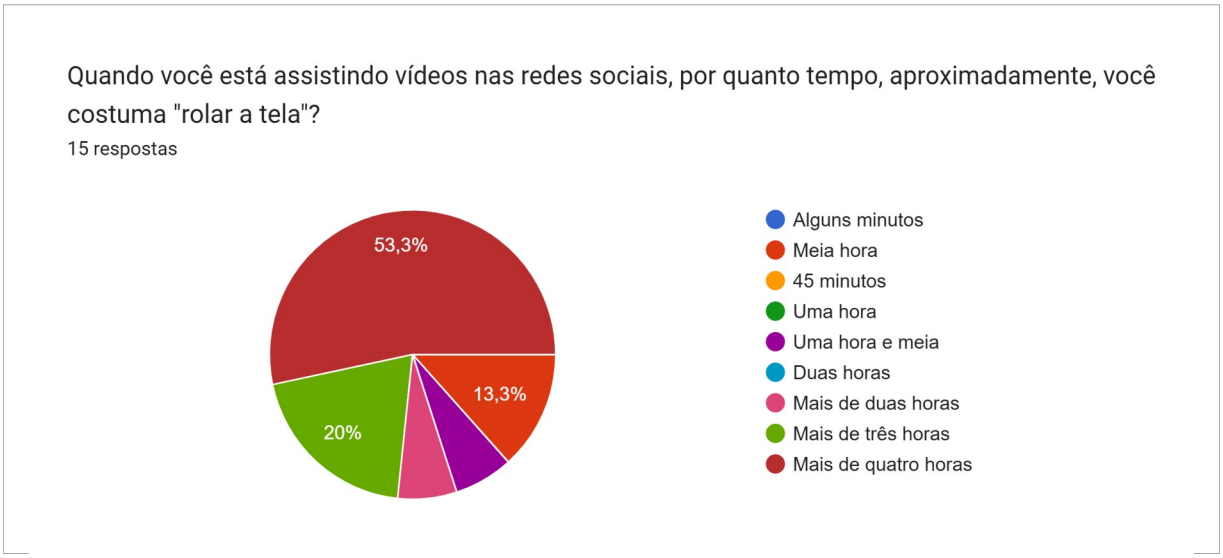
GRÁFICO 1: Redes sociais utilizadas pelos alunos



Fonte: Dados coletados e gráfico elaborado pelo pesquisador

No que se refere ao uso das redes sociais, a predominância do Instagram é evidente: todos os alunos têm perfil na plataforma e a indicam como a mais utilizada, como apresentado no gráfico 1. Também são muito citadas redes como TikTok, WhatsApp e, em menor grau, Facebook, Threads, Discord e Twitter (X). Os principais interesses dos alunos nas redes sociais envolvem temas como memes, vídeos de humor, esportes, música, filmes e a vida de influenciadores digitais e celebridades.

GRÁFICO 2: Tempo de rolagem de tela

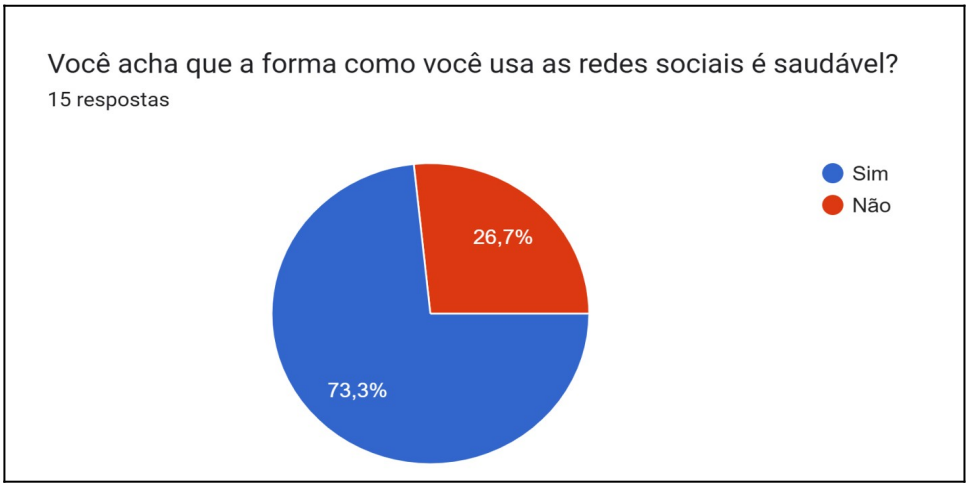


Fonte: Dados coletados e gráfico elaborado pelo pesquisador

Os tipos de conteúdo que mais consomem são os vídeos curtos (reels, TikTok, Youtube Shorts), especialmente com durações entre 30 segundos e 1 minuto, o que confirma uma preferência

por formatos dinâmicos e de rápida absorção. Os "stories" são o formato de postagem mais comum entre os alunos, e muitos também se engajam com comentários e, em menor proporção, com lives e vídeos autorais.

GRÁFICO 3: Uso saudável das redes

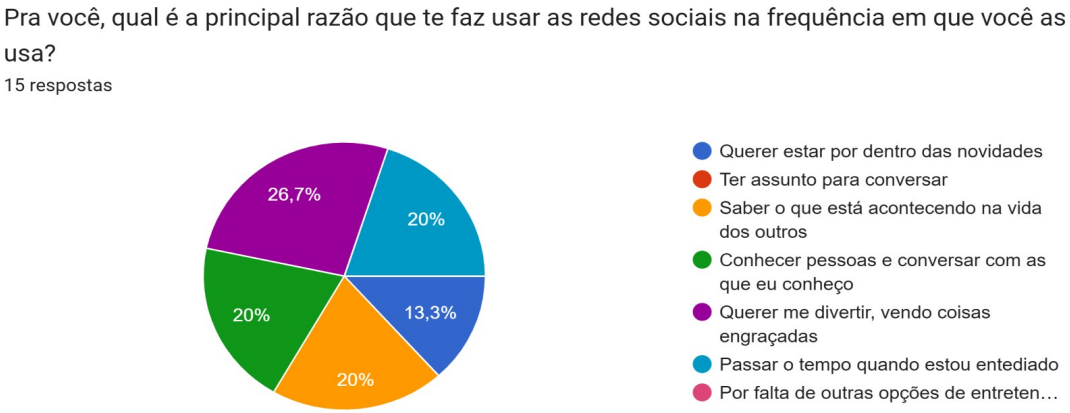


Fonte: Dados coletados e gráfico elaborado pelo pesquisador

Outro dado relevante diz respeito à intensidade de uso: a maioria dos estudantes afirma passar mais de três ou quatro horas por dia navegando nas redes sociais, conforme apresentado no gráfico 2, sendo o período da tarde (entre 12h e 18h) o mais recorrente. Embora todos reconheçam essa frequência elevada, a maioria não considera seu uso prejudicial ou deseja reduzir o tempo online, gráfico 3.

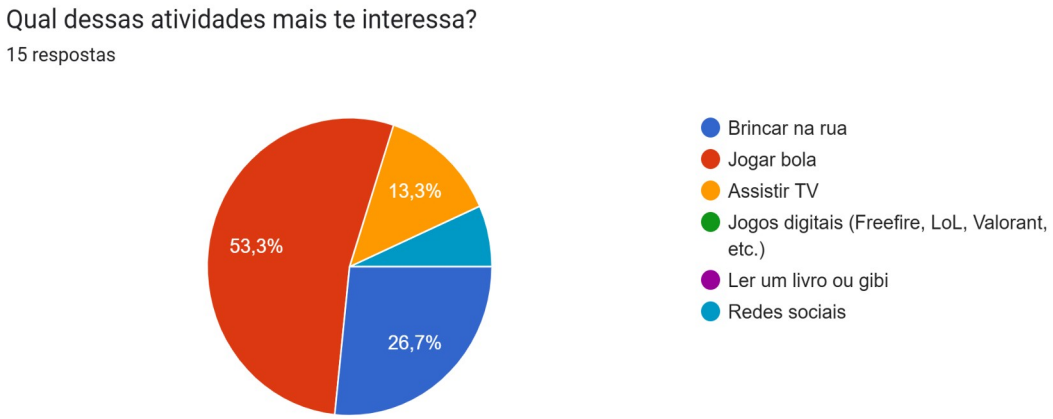
Quando questionados sobre os motivos que os levam a manter esse nível de uso, surgem justificativas como o desejo de se divertir, de acompanhar o que acontece na vida de outras pessoas ou simplesmente de passar o tempo quando estão entediados, gráfico 4. Poucos manifestam interesse em substituir esse hábito por outras atividades, ainda que alguns mencionem esportes ou passeios como alternativas.

GRÁFICO 4: Motivação para o uso das redes sociais



Fonte: Dados coletados e gráfico elaborado pelo pesquisador

GRÁFICO 5: Atividades preferidas



Fonte: Dados coletados e gráfico elaborado pelo pesquisador

Esses dados revelam um público escolar profundamente conectado que se expressa, se informa e se relaciona prioritariamente por meio das redes sociais. Tal perfil reforça a relevância de se pensar a educação a partir das práticas de linguagem que os alunos já dominam em seus cotidianos digitais, e mostra como as tecnologias podem ser potencializadas como instrumentos pedagógicos significativos. No entanto, embora os dados coletados revelem um consumo elevado de conteúdos digitais entre os alunos, o gráfico 5 mostra que apenas uma minoria — 6,7% dos respondentes — escolhe as redes sociais como sua atividade preferida. A maioria dos estudantes demonstra interesse por atividades fora do ambiente virtual, como jogar bola (53,3%) e brincar na rua (26,7%), seguidas por assistir TV (13,3%). Esse dado é especialmente relevante, pois aponta que, apesar da imersão digital, o uso excessivo das redes não necessariamente reflete um desejo

genuíno dos alunos, mas, sim, uma adaptação forçada à escassez de outras possibilidades. Essa contradição se conecta diretamente à realidade do bairro em que vivem: uma região periférica, marcada por altos índices de violência, ausência de espaços públicos de lazer, esportes ou convivência comunitária. Nesse contexto, o ambiente virtual acaba funcionando como um refúgio — um lugar "seguro" no qual os estudantes podem interagir, se distrair e buscar algum tipo de pertencimento. A leitura crítica desse dado reforça a importância de se pensar políticas públicas e ações escolares que promovam acesso a espaços de convivência segura, cultura e esporte, de forma que o digital deixe de ser a única via possível de sociabilidade.

5.4 A pesquisa

Tendo em vista que a presente pesquisa toma como *corpus* para análise discursos que circulam e que se transmutam no espaço das redes digitais, há que se assumir uma abordagem qualitativa, predominantemente, na análise dos dados coletados e quantitativa, em caso de o contexto exigir que alguns dados sejam quantificados.

De acordo com Minayo (1995 p.21-22):

> "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. " (MINAYO, 1995 p.21-22):

Do ponto de vista de uma categorização, a presente pesquisa se enquadra na concepção de pesquisa intervencionista, pois se fundamenta numa intervenção do pesquisador na realidade estudada, com a pretensão de modificá-la, de solucionar um problema; ao contrário da pesquisa aplicada, pressupõe-se, nesta forma, a participação direta do pesquisador na realidade estudada, abandonando toda e qualquer pretensão de neutralidade e agindo na busca da mudança.

Para Damiani (2012):

> [...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p.3)

Neste tipo de pesquisa, ressalta-se o papel do professor pesquisador que tem o compromisso de refletir sobre a sua própria prática, na busca de reforçar o que está tendo como resultado e de ajustar as atividades aos objetivos específicos pretendidos. (BARTONI-RICARDO, 2008).

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL,2010). No entanto, há de zelar pelo olhar sobre as realidades sociais e cotidianas e de demonstrar compromisso ético com a formação dos educandos, em todos os tempos escolares, mas, especificamente, como aprendizagens resultantes de pesquisas.

5.5 Procedimentos metodológicos:

5.5.1. Levantamentos prévios às atividades de pesquisa:

- Analisar o Consumo de Mídias Sociais pelos alunos:
- Realizar um levantamento detalhado sobre os tipos de conteúdo consumidos pelos alunos nas mídias sociais, identificando as plataformas mais utilizadas, a frequência de acesso, e os tópicos de maior interesse da turma.
- Mapear o Comportamento Digital dos alunos: Criar um mapeamento abrangente que inclua as principais mídias sociais utilizadas, as formas de interação predominantes, e os contextos em que essas interações ocorrem, visando identificar padrões e tendências no comportamento digital dos estudantes.
- Descrever o Perfil Digital dos Alunos: Construir um retrato detalhado dos alunos, descrevendo suas características demográficas, interesses, hábitos de consumo de mídia, e atitudes em relação às informações encontradas online, para entender melhor como eles navegam e interagem no ambiente digital.

5.5.2 A adesão pelo Projeto de Ensino

São várias as opções metodológicas que orientam a organização das atividades de pesquisa, no Mestrado Profissional de Letras, da UFMG e de outras instituições que abrigam esse tipo de mestrado. Optamos por Projeto de Ensino, assim elaborado por Sartori. Para a autora, o projeto pode englobar tanto o que já se fez, quanto o que se deseja fazer (2019, p.119) e destaca, nessa reflexão, 3 aspectos que fazem dessa metodologia uma rica experiência para o ensino:

I. Necessidade de que as atividades se encontrem articuladas umas às outras;
II. Atende à necessidade de que as atividades sejam organizadas por temas e por problemas emergentes em nossa sociedade,

III. Colabora na função da escola, que tem como meta a formação de sujeitos críticos, capazes de ler a realidade e de transformá-la. (SARTORI, 2019, p.119)

5.5.3 Avaliação:

Na avaliação proposta por este projeto, compreendemos que o processo avaliativo deve ser contínuo e reflexivo, sem que, necessariamente, esteja associado à atribuição de notas. Avaliar, nesse contexto, significa observar o desenvolvimento do aluno como um ser em constante diálogo com o mundo, consigo mesmo e com os outros, como aponta Freire (1982, p.30), ao afirmar que educar é também escutar e reconhecer o direito de cada estudante de expressar sua palavra. Nesse sentido, o objetivo não é apenas separar os que "sabem" dos que "não sabem", como tradicionalmente ocorre em muitos contextos escolares, mas sim, promover uma avaliação inclusiva que valorize a diversidade de saberes e potencialidades. A avaliação servirá para acompanhar o progresso dos alunos na construção de suas habilidades críticas e argumentativas, observando a capacidade de reflexão sobre os temas discutidos.

A avaliação, nesse contexto, deve ser vista como uma prática pedagógica que vai além da mera mensuração do conhecimento. Trata-se de um ato que envolve acolhimento e acompanhamento contínuo do processo de aprendizado de cada aluno, reconhecendo suas dificuldades e potencialidades. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação é um "ato amoroso" que acolhe a situação na sua verdade, sem julgamentos excludentes, mas buscando soluções que respeitem o tempo e as necessidades individuais de cada estudante. Esse olhar inclusivo também é defendido por Hoffmann (1993), ao afirmar que a avaliação deve ser uma reflexão permanente, um processo de acompanhamento passo a passo, no qual o educador auxilia o aluno em sua trajetória de construção do conhecimento. Dessa forma, o foco não é punir ou excluir, mas diagnosticar, com sensibilidade, e oferecer suporte que promova avanços significativos na aprendizagem.

5.5.4 Planejamento das atividades – 5 módulos

Quadro 1: Objetivos pedagógicos dos módulos

MÓDULO 1 **Reflexão Sobre o Consumo de Mídias Sociais** Neste módulo, o objetivo é que os alunos identifiquem e classifiquem o próprio consumo de mídias sociais. Os estudantes serão incentivados a discutir e a registrar suas práticas digitais, incluindo as plataformas mais utilizadas, a frequência de acesso e os tipos de conteúdo que consomem e produzem. Também será apresentado aos alunos o conceito de leitura crítica da mídia e se discutirá os efeitos do consumo midiático sobretudo sobre discurso de ódio e liberdade de expressão.
MÓDULO 2 **Análise de Desinformação nas Redes Sociais**

Neste módulo, os alunos serão relembrados sobre o fenômeno da desinformação nas redes sociais. Eles aprenderão a identificar notícias falsas e discursos enganosos, analisando diferentes estratégias para verificar a autenticidade das informações. A oficina inclui atividades práticas em que os alunos confrontam notícias e postagens com fontes confiáveis, desenvolvendo habilidades para reconhecer e combater a desinformação online.
MÓDULO 3 **Estratégias Argumentativas nas Redes Sociais** Neste módulo, os alunos refletirão sobre as estratégias argumentativas que utilizam e encontram nas redes sociais. Eles serão incentivados a avaliar a eficácia dos modelos argumentativos que empregaram em suas produções digitais, recebendo feedback de seus colegas e ajustando suas abordagens conforme necessário. O objetivo é desenvolver uma capacidade crítica contínua, que permita aos alunos aperfeiçoar suas habilidades de argumentação nas plataformas digitais.
MÓDULO 4 **Desconstrução de Eventos Midiáticos Virais** Neste módulo, os alunos irão analisar eventos midiáticos virais que ganharam destaque na blogosfera. O objetivo é compreender como esses eventos são construídos e disseminados, identificando os principais elementos que contribuem para sua viralização. Os alunos trabalharão em grupos para desconstruir um evento midiático recente, analisando a narrativa, as táticas de engajamento e o impacto nas audiências. A atividade culminará em uma discussão sobre como a viralização pode influenciar a opinião pública e quais são as implicações desses eventos para a mídia digital.
MÓDULO 5 **Reflexão e Criação de um GUIA PARA BOAS PRÁTICAS DIGITAIS** Neste módulo final, os alunos consolidarão as habilidades desenvolvidas ao longo do projeto, criando um manual de boas práticas digitais. Eles trabalharão em equipes para desenvolver os tópicos a serem tratados e elaborar conteúdos multimodais que combinem texto, imagens e gráficos, abordando temas como combate à desinformação, privacidade online, comunicação ética nas redes sociais. O GUIA será divulgado nos perfis oficiais da escola nas redes sociais, impresso e disponibilizado em PDF, servindo como um guia para toda a comunidade escolar sobre o uso responsável e crítico dos ambientes digitais.

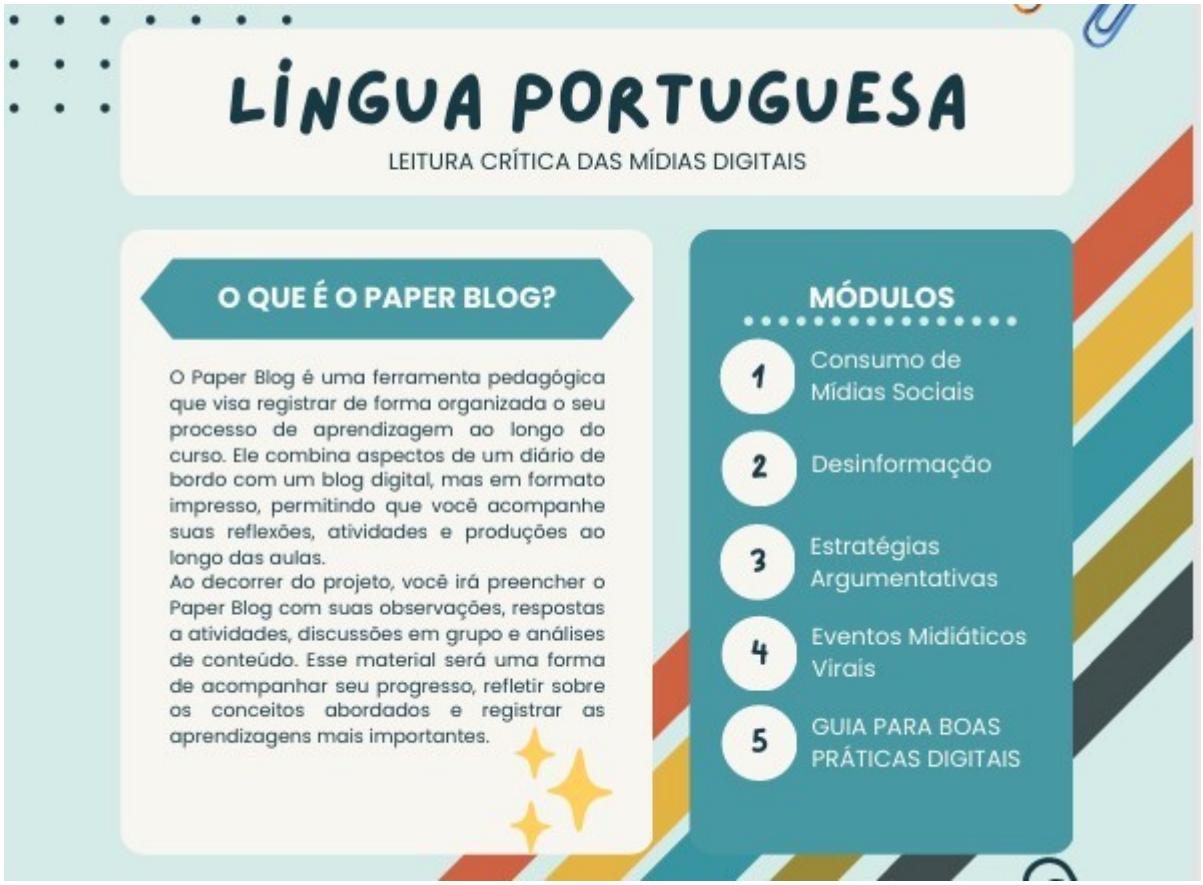
Fonte: Arquivo do pesquisador

5.6 O Paperblog

O Paperblog (apêndice 2) foi concebido como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento do projeto de ensino, funcionando como um “diário de bordo” impresso no qual os estudantes registraram, ao longo dos módulos, suas atividades, reflexões e produções textuais. Seu nome faz referência à junção de dois formatos: o "paper" (papel, impresso, tradicional) e o “blog” (espaço digital, pessoal e reflexivo), compondo uma proposta híbrida que preserva o caráter material do caderno, mas propõe uma abordagem autoral, dinâmica e crítica, próxima da lógica das

publicações em redes sociais. Essa escolha foi especialmente relevante, considerando o contexto da escola, onde o acesso a dispositivos eletrônicos é limitado, e a escrita manual continua sendo a principal forma de expressão nas atividades escolares.

Figura 1: Primeira página do paperblog



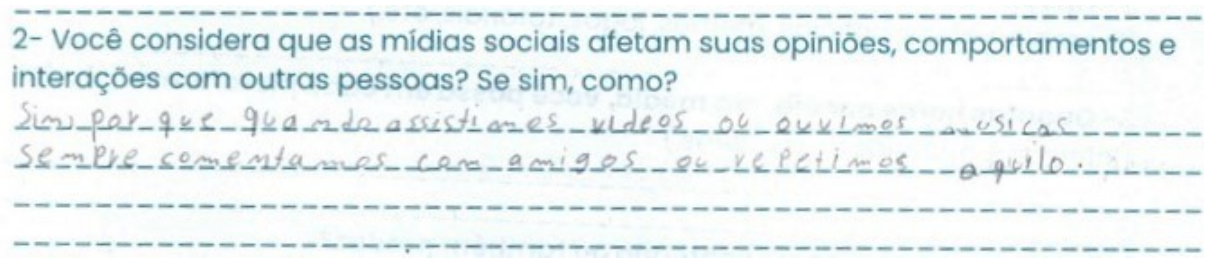
Fonte: Arquivo do pesquisador

Estruturado em cinco módulos temáticos, como mostrado na Figura 1, o Paperblog acompanha as etapas do projeto: Consumo de Mídias Sociais, Desinformação, Estratégias Argumentativas, Eventos Midiáticos Virais e Boas Práticas Digitais. Em cada módulo, os alunos são convidados a refletir sobre seus hábitos digitais, analisar conteúdos, dialogar com os colegas, realizar atividades práticas e registrar suas observações e aprendizados. Cada seção do Paperblog contém objetivos de aprendizagem, instruções claras, perguntas abertas, espaços reservados para anotações pessoais e atividades em grupo. Há também produções textuais orientadas, que estimulam o uso da linguagem em diferentes gêneros e formatos.

Uma das evidências desse engajamento está presente na Figura 2, que mostra a resposta de um estudante ao refletir sobre como as mídias sociais afetam suas opiniões e relações sociais, ao

dizer “Sim, porque quando assistimos vídeos ou ouvimos músicas sempre comentamos com amigos ou repetimos aquilo” o aluno evidencia a função social da mediação digital — não apenas como canal de entretenimento, mas como geradora de vínculos, repertórios compartilhados e práticas de imitação. A resposta manuscrita revela como os alunos internalizam e compartilham os conteúdos que consomem, conectando-os diretamente com suas interações cotidianas. Ele proporcionou um espaço seguro para a expressão individual, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da argumentação e da escuta ativa. Além disso, facilitou a avaliação contínua, por parte do professor, que pôde acompanhar o progresso dos alunos ao longo do percurso, embora tenha sido feita uma avaliação também ao final do projeto, a fim de se traçar um quadro geral e refletir sobre os avanços e os pontos que ainda precisam ser fortalecidos (Apêndice 3).

Figura 2: Resposta manuscrita de aluno (a) sobre os efeitos das mídias sociais



Fonte: Arquivo do pesquisador

Em um contexto escolar com infraestrutura limitada e poucos recursos tecnológicos disponíveis, o Paperblog foi uma solução pedagógica criativa, que aliou simplicidade material à complexidade conceitual das práticas de leitura crítica das mídias. Ele serviu como ponte entre o mundo escolar e as experiências digitais dos alunos, tornando-se não apenas um instrumento de registro, mas um catalisador das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, como veremos adiante.

5.7 A aplicação do projeto

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram pensadas três etapas: levantamentos prévios, desenvolvimento dos módulos do projeto de ensino na escola e análise e reflexão sobre os dados obtidos ao longo do processo. A primeira etapa iniciou-se, de certa forma, muito antes da concepção desse projeto, mas se consolidou ao longo da atuação desse professor-pesquisador na escola em que a intervenção foi aplicada.

Conforme descrito anteriormente, as condições estruturais da escola dificultam grandemente qualquer iniciativa de formação voltada para as práticas digitais, uma realidade observada (e lamentada) por todo o corpo docente, que sempre reivindicou melhorias técnicas e estruturais na

unidade de ensino. Ao longo do tempo em que atuei nessa instituição, pude perceber problemáticas significativas no consumo digital dos alunos. No entanto, a ausência de computadores, tablets ou acesso à internet na escola não me permitia trabalhar esses conteúdos de forma aprofundada, limitando as possibilidades de desenvolver a consciência digital dos estudantes.

Essa lacuna motivou a busca por uma metodologia que pudesse transpor as barreiras estruturais, utilizando recursos acessíveis e integrando-os ao currículo. O objetivo era desenvolver um projeto de ensino que não dependesse exclusivamente da tecnologia disponível na escola, mas que pudesse preparar os alunos para um consumo de mídias mais crítico e consciente, preenchendo essa necessidade pedagógica latente.

Nessa etapa inicial, o apoio e a colaboração da equipe pedagógica e de gestão foram de grande importância. Quando a proposta do projeto de ensino foi apresentada à Cecília Martins, pedagoga responsável pelos Anos Finais, foi acolhida com entusiasmo. O projeto foi, então, apresentado ao corpo docente em uma reunião pedagógica, e os demais professores prontamente se colocaram à disposição para auxiliar no que fosse preciso — como, de fato, ocorreu em diversas ocasiões, quando cederam horários a favor do projeto. Essa cooperação não se limitou ao corpo docente: o secretário, Delson, também participou ativamente em vários momentos da primeira etapa, permitindo que os estudantes usassem o computador da secretaria e os auxiliando a responder ao formulário utilizado para a elaboração do perfil digital da turma.

Ainda nesse primeiro momento, convidei os alunos a irmos à biblioteca, local onde apresentei o projeto e expliquei como as atividades seriam desenvolvidas. Foi também a ocasião em que levantamos o número de aparelhos disponíveis para uso: constatou-se que apenas um aluno não possuía smartphone, ficando decidido que ele usaria o tablet do professor quando fosse necessário. Em seguida, foi elaborado um comunicado para os pais (Apêndice 4), que explicava o projeto e solicitava a autorização para que os alunos utilizassem seus smartphones durante as aulas. Esse bilhete, que visava assegurar, tanto ao professor quanto aos responsáveis. que o uso dos aparelhos seria parte do conteúdo trabalhado, causou certo impacto em alguns pais, que ligaram para a escola a fim de confirmar a informação. Tal reação evidencia o quão desassociada a tecnologia ainda parece estar do contexto escolar e do processo de ensino. Essa percepção reforçou a pertinência e a urgência do projeto que, diante da realidade estrutural da escola, foi concebido para ser executado de forma adaptável, como veremos nos próximos itens, nos quais apresento de forma detalhada o desenvolvimento de cada módulo do projeto de ensino.

6. A MÃO NA MASSA – DA TEORIA À PRÁTICA TRANSFORMADORA

O cronograma inicial do projeto previa sua aplicação em 24 horas/aula, distribuídas entre os cinco módulos propostos: 4 horas/aula para os quatro primeiros módulos e 8 horas/aula para o módulo final. Este último, como previsto, exigiria um tempo mais extenso por envolver etapas complexas de produção, edição e revisão de conteúdos multimodais desenvolvidos em autoria coletiva — uma dinâmica que, por si só, já impõe múltiplos desafios pedagógicos e organizacionais. No entanto, ao longo da implementação do projeto, diversos fatores comprometeram o cumprimento rigoroso do cronograma estipulado. Entre eles, destacam-se a precariedade da infraestrutura da escola, marcada por constantes instabilidades na conexão com a internet; a rigidez e a imprevisibilidade do calendário escolar, frequentemente alterado por eventos comunicados tardiamente pela Secretaria Municipal de Educação; e, sobretudo, as dificuldades de aprendizagem apresentadas por parte dos estudantes, que exigiram a adaptação do ritmo das atividades para garantir a efetivação dos objetivos de ensino. Considerando esses obstáculos, o projeto foi readequado, estendendo-se por um total de 32 horas/aula, sem prejuízo à qualidade do percurso formativo, mas com a consciência de que a flexibilidade e a escuta atenta às demandas do contexto escolar são elementos essenciais para o êxito de qualquer proposta pedagógica significativa.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito às mudanças ocorridas na gestão municipal e na equipe diretiva e pedagógica da escola, entre o momento da concepção do projeto e sua efetiva aplicação. Tais alterações impactaram significativamente a dinâmica escolar, desestabilizando algumas estruturas que já estavam consolidadas, o que exigiu reajustes tanto no planejamento quanto na execução das atividades. Nesse processo, a saída da pedagoga Cecília Martins — uma das principais articuladoras e facilitadoras do projeto desde sua fase inicial — representou uma perda considerável para a coesão da equipe escolar e para o andamento das atividades na escola. Sua atuação comprometida e sensível havia sido fundamental na viabilização das primeiras etapas do trabalho. Por outro lado, a chegada da pedagoga Elisabete Neves, profissional de vasta experiência e notável competência, trouxe um novo fôlego à escola. Com grande capacidade de articulação e organização, Elisabete não apenas contribuiu para a reorganização do cronograma das oficinas, como também ofereceu apoio constante durante o desenvolvimento do projeto, colaborando ativamente para que sua execução ocorresse da forma mais estruturada possível, mesmo diante das adversidades.

Frente aos ajustes necessários e do apoio essencial da equipe escolar, especialmente da coordenação pedagógica, foi possível iniciar a aplicação dos módulos conforme o planejamento reformulado. Cada etapa do projeto foi pensada para promover uma aproximação gradual dos estudantes com os conceitos de cultura digital, leitura crítica das mídias e argumentação

multimodal, respeitando seu repertório sociocultural e suas experiências com as redes sociais. A seguir, descrevo o desenvolvimento de cada um dos módulos aplicados, iniciando pelo primeiro, que teve como objetivo mapear os hábitos digitais dos alunos e introduzir reflexões iniciais sobre o papel das mídias em suas rotinas cotidianas.

6.1 **Mapeando os hábitos digitais:** por onde circulam nossos sentidos?

Este módulo introdutório funcionou como uma etapa diagnóstica, no sentido definido por Rocha no verbete Avaliação Diagnóstica, presente no Glossário Ceale: “Um conjunto expressivo da literatura denomina diagnóstica a avaliação realizada no início de determinado momento da escolaridade, visando à apreensão de aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores”. Utilizando uma progressão pedagógica que partiu da autoavaliação e evoluiu para a comparação com os colegas e uma discussão coletiva, foi possível revisitar saberes prévios trazidos pelos estudantes de suas vivências dentro e fora da escola. Tais saberes abriram o caminho para os desafios seguintes, tanto os conceituais quanto os práticos, que foram surgindo à medida que avançávamos no projeto.

Quadro 2: Introdução à Leitura Crítica Midiática e Reflexão Sobre o Consumo de Mídias Sociais

Objetivo a ser alcançado: Apresentar o modo de trabalho a ser feito ao longo dos módulos, introduzindo o paperblog como método de registro e consulta e identificar o consumo de mídias sociais dos alunos, refletindo sobre as plataformas utilizadas, frequência de uso e tipos de conteúdo consumido e produzido, para promover uma análise crítica sobre suas práticas digitais.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma; (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Introdução ao Projeto: O professor irá preparar um *paperblog* - um modelo de apostila que servirá para o registro de atividades e apontamentos ao longo do projeto de ensino, para os alunos - que contará com os 5 módulos do projeto, com as atividades de cada um deles e com os espaços delimitados para as respostas e as produções textuais a serem feitas durante os módulos. Esse material será impresso pela escola e disponibilizado aos alunos, no primeiro módulo do projeto de ensino, quando o professor irá explicar como deverá ser utilizado, cada paperblog terá uma etiqueta adesiva com o nome do aluno, essa etiqueta será removida ao término da aplicação, assim, protegendo o sigilo da autoria dos textos dos alunos, de forma que as produções dos

estudantes se tornem anônimas. Ao final do projeto, o professor irá recolher os paperblogs e avaliar o aprendizado dos alunos por meio das grades avaliativas que estão descritas em seus respectivos módulos.

Desenvolvimento das Atividades:

- **Introdução (com o grupo todo). Iniciar** com uma conversa aberta sobre o uso de mídias sociais na rotina dos alunos. Perguntar quais são as plataformas mais utilizadas e os tipos de conteúdo mais consumidos.
- **Autoavaliação do Consumo Digital (individual). Cada** aluno será convidado a responder algumas perguntas sobre o próprio consumo digital e, deverá registrar as respostas no paperblog:

1- Registre, em ordem de maior uso, as principais plataformas que você utiliza.

2- Liste os tipos de conteúdo que você mais consome (ex: vídeos, notícias, memes, jogos, tutoriais, etc.).

3- Quantas horas por dia, em média, você passa em cada plataforma listada?

4- Você apenas consome conteúdo ou também produz? Se sim, descreva o tipo de conteúdo que você costuma criar (ex: postagens, vídeos, comentários, etc.).

5- O que te leva a acessar essas plataformas? Ordene as opções abaixo de 1 a 6, sendo 1 a principal motivação e 6 a menor motivação:

( ) Me informar sobre o que acontece no bairro

( ) Passar o tempo me divertindo

( ) Bater papo/ fofocar

( ) Estudar, aprender coisas

( ) Zoar com pessoas que conheço

( ) Outros (especifique)

6- Como você acha que o consumo dessas plataformas influencia seu dia a dia (ex: sua forma de pensar, sua comunicação, suas interações)?

- **Comparação e reflexão:** Em grupos, os alunos irão compartilhar suas respostas e discutir sobre os motivos por trás de seus comportamentos nos meios digitais. Os grupos deverão identificar padrões comuns e refletir sobre a influência dessas práticas em suas vidas diárias. Nesse momento, os alunos farão um levantamento sobre quais são as práticas digitais que mais interessam ao grupo e discutirão as seguintes questões:

1. Quais são as semelhanças e as diferenças entre a cultura de consumo digital dos membros do grupo?

2. Vocês consideram que as mídias sociais afetam suas opiniões, comportamentos e interações com outras pessoas? Se sim, como?

3. Os conteúdos que são veiculados nas redes sociais que vocês utilizam permitem chegar

a alguma conclusão a respeito da liberdade de expressão?

4- As redes sociais são consideradas espaços de discurso de ódio que atacam variadas pessoas nas diferentes camadas sociais. Você identificou alguma pista, alguma palavra ou mesmo expressões claramente veiculadoras desse discurso?

5- Discutimos que a desinformação ocorre quando uma informação falsa é deliberadamente compartilhada com a intenção de causar danos. Vocês reconheceram alguma desinformação no que leram e observaram nas redes sociais que utilizam?

- **Discussão Coletiva:** Com os alunos reorganizados em círculo, o professor irá conduzir uma análise compartilhada de leitura, na qual serão solicitadas as respostas das atividades anteriores a determinados grupos e que os alunos comparem os resultados. O professor irá orientar uma discussão sobre os conteúdos veiculados nos ambientes digitais em que os alunos estão inseridos e sobre as próprias relações de consumo e produção nesses ambientes. Nesse momento, os alunos serão incentivados a formular suas próprias perguntas ao professor sobre o tema trabalhado na aula.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

Avaliação Coletiva: A avaliação será feita por meio da discussão coletiva, em que os alunos discutem o impacto das mídias sociais em suas rotinas, identificando comportamentos que podem ser repensados ou ajustados para um consumo mais crítico. Além disso, será pedido aos alunos para redigir no paperblog conceitos básicos que fazem parte da análise e da compreensão das redes sociais, como por exemplo:

- **rede social**
- **consumo digital**
- **desinformação**
- **discurso de ódio**
- **liberdade de expressão**

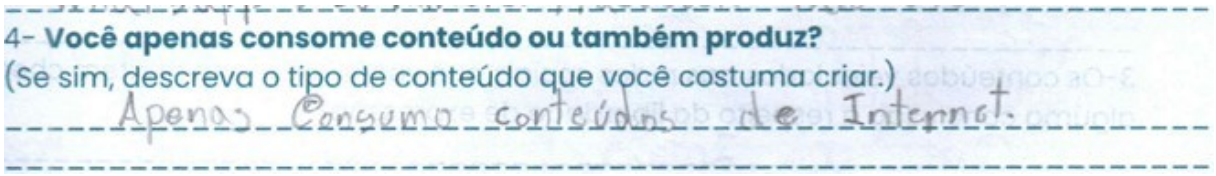
- **Observação do Professor:** Durante o processo, o professor observará o nível de participação e engajamento dos alunos nas atividades, bem como sua capacidade de identificar padrões e refletir criticamente sobre suas práticas digitais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Ao iniciar o primeiro módulo do projeto, apresentei aos estudantes o paperblog (Apêndice 2), explicando como essa ferramenta deveria ser utilizada ao longo das atividades. A aula foi conduzida com base em uma apresentação de slides interativa e progressiva (Apêndice 7), que visava introduzir os principais conceitos da proposta — como leitura crítica das mídias, consumo digital e o funcionamento das plataformas sociais — de forma dialógica e significativa. Desde o início da atividade, foi possível perceber um alto nível de engajamento por parte dos alunos. Demonstrando entusiasmo, eles participaram ativamente das discussões, contribuindo com relatos pessoais, comentários pertinentes e observações sobre seus hábitos digitais cotidianos.

A aula foi estruturada em etapas reflexivas, que incluíram questionamentos sobre o que são as mídias digitais, que tipos de conteúdo os estudantes consomem e produzem, e como essas práticas estão inseridas no seu dia a dia. As perguntas disparadoras, como “Isso é texto? ”, estimularam o pensamento crítico sobre os formatos comunicativos não tradicionais, frequentemente utilizados nas redes, como memes, vídeos curtos, figurinhas e áudios. A atividade de autoavaliação do consumo digital, realizada individualmente e registrada no Paperblog, possibilitou aos alunos tomarem consciência do tempo que dedicam às mídias e dos tipos de conteúdo que mais os influenciam.

Figura 3: Sobre o ato de criar

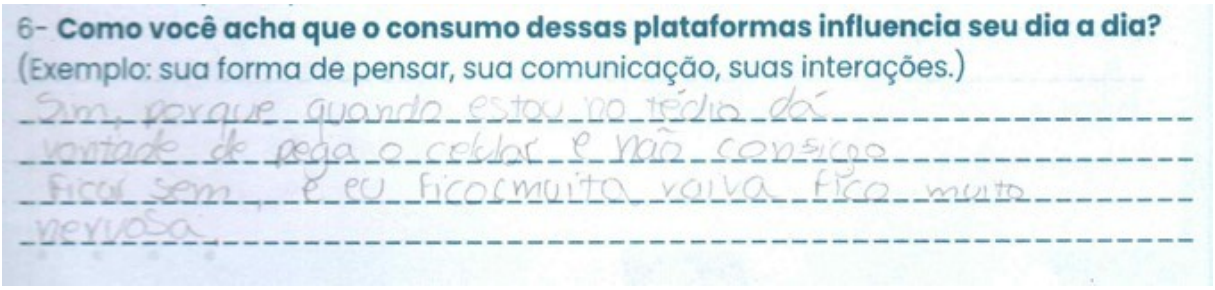


Fonte: Arquivo do pesquisador

Um dos momentos mais reveladores da aula ocorreu durante a análise das respostas à questão 4 da primeira atividade no Paperblog, que indagava se os alunos apenas consumiam ou também produziam conteúdo para a internet. Inicialmente, muitos afirmaram que não produziam conteúdo, como demonstrado na resposta manuscrita exposta na figura 3, em o que o aluno responde: “Apenas consumo conteúdos de internet. ” — o que chamou a atenção, já que, nas falas anteriores, quase todos relataram publicar fotos, stories, comentar em postagens e participar de desafios virais. A contradição entre o que fazem e como nomeiam essas práticas gerou uma discussão rica sobre o que significa, afinal, “produzir conteúdo” na lógica das redes. Foi possível perceber que a ausência dessa autopercepção como produtores está relacionada à naturalização do uso das mídias digitais, bem como à ideia de que só é produtor quem realiza algo “profissional”, “original” ou que alcance grande repercussão.

Essa percepção limitada das práticas de produção textual começou a ser desconstruída ao longo da aula, abrindo espaço para reflexões mais amplas sobre autoria, visibilidade e responsabilidade nos ambientes digitais. O reconhecimento de si como produtor de sentidos — ainda que em interações consideradas simples — foi um passo fundamental para a construção da leitura crítica proposta pelo projeto.

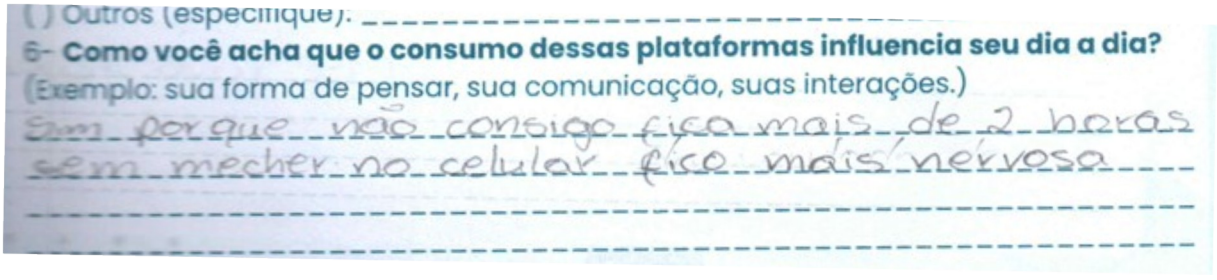
Figura 4: Desconforto ao ficar longe do celular



Fonte: Arquivo do pesquisador

Durante as discussões coletivas do Módulo 1, emergiu, de forma espontânea, um tema sensível e recorrente: o desconforto que muitos alunos relataram ao ficarem longe do celular, especialmente a sensação de estarem “por fora” das conversas e acontecimentos entre os colegas. Esse sentimento de ansiedade diante da possibilidade de perder algo importante no fluxo contínuo de atualizações das redes — conhecido como *FoMO* (*fear of missing out*) (WEBB 2016) — foi verbalizado por diversos estudantes, que reconheceram a dificuldade de se desconectarem mesmo quando desejam. Um exemplo particularmente expressivo desse cenário pode ser observado na resposta de uma aluna à pergunta 6 da atividade 1 do Paperblog (Figura 4): *"quando estou no tédio dá vontade de pegar o celular e não consigo ficar sem. E eu fico com muita raiva, fico muito nervosa."* O relato evidencia uma relação de forte dependência emocional com o dispositivo, em que o uso do celular surge como resposta imediata ao tédio e à ansiedade, funcionando como uma espécie de regulador afetivo.

Figura 5: Nervosismo por não usar o celular



Fonte: Arquivo do pesquisador

Essa sensação de dependência afetiva da conexão também apareceu, de forma semelhante, em outras respostas dos estudantes, como a registrada na Figura 5, em que uma aluna afirma: *"sim, porque não consigo ficar mais de 2 horas sem mexer no celular, fico mais nervosa."* A repetição de

termos como “nervosa” e a marcação de tempo limite para o desconforto indicam tanto a presença de uma prática compulsiva como um vínculo emocional fragilizado com o tempo desconectado.

As respostas dos alunos evidenciam não apenas um uso frequente das mídias sociais, mas a vivência de uma dinâmica de hiperconexão marcada pela exaustão emocional e pela sensação constante de incompletude diante do fluxo ininterrupto de informações. Esse sentimento está diretamente relacionado ao que Oliveira define como *Tempo Sísifo*, metáfora que descreve a repetição infinita e ansiosa de tarefas digitais:

> “Na dinâmica de canibalização do tempo está incorporada uma espiral infernal de recomeço – Tempo Sísifo – por mais que se consulte documentos on-line, por mais que se responda e/ou apague todos os e-mails antes de dormir, por mais que se tenha acompanhado a publicação nos blogs e *vlogs*, daqui a uns momentos, horas, no dia seguinte quando acordamos a *mailbox* volta a estar carregada, as novas edições foram publicadas, novos *likes*, fotos e afins postados, bem como novos comentários e vídeos – e Sísifo volta a ter de subir a montanha.(OLIVEIRA, 2017, p. 3)”

Essa lógica “canibalizadora” do tempo, como descreve a autora, parece ressoar nas falas dos alunos que expressam raiva, nervosismo e desconforto diante da ausência do celular. A sensação de estar sempre em dívida com a atualização das redes, de nunca estar plenamente "em dia", contribui para o desenvolvimento de uma relação emocionalmente desgastante com os dispositivos. Ao se reconhecerem nesse ciclo, os estudantes começaram a perceber o impacto subjetivo e coletivo das tecnologias em suas rotinas, o que reforça a urgência de práticas transformadoras, que discutam criticamente o uso excessivo das mídias sociais, propondo caminhos de reflexão, autocuidado e equilíbrio no uso das mídias digitais.

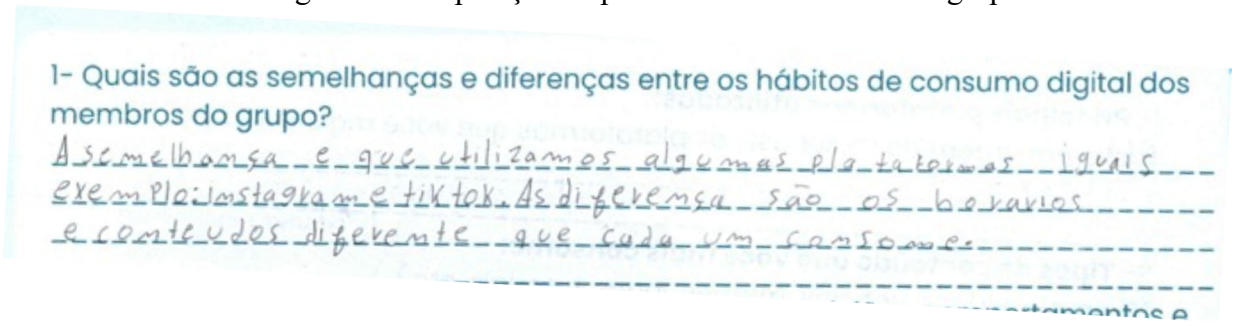
Figura 6: Reflexão em grupo

Fonte: Arquivo do pesquisador

Para a realização da atividade seguinte, os alunos foram organizados em grupos de cinco ou seis integrantes, dispostos em mesas coletivas. Foi solicitado que compartilhassem entre si as respostas da atividade anterior, promovendo um espaço de escuta, troca e reflexão sobre os motivos que orientam seus comportamentos nos meios digitais. A proposta visava identificar padrões comuns e incentivar uma análise mais consciente sobre como essas práticas influenciam suas rotinas e modos de se relacionar. Apesar de certa resistência inicial por parte de alguns estudantes ao trabalho em grupo — especialmente daqueles menos acostumados com dinâmicas colaborativas —, as barreiras foram, gradualmente, superadas. Em poucos minutos, todos os grupos demonstravam envolvimento com a proposta, participando ativamente das discussões e contribuindo com relatos pertinentes ao tema (Figura 6).

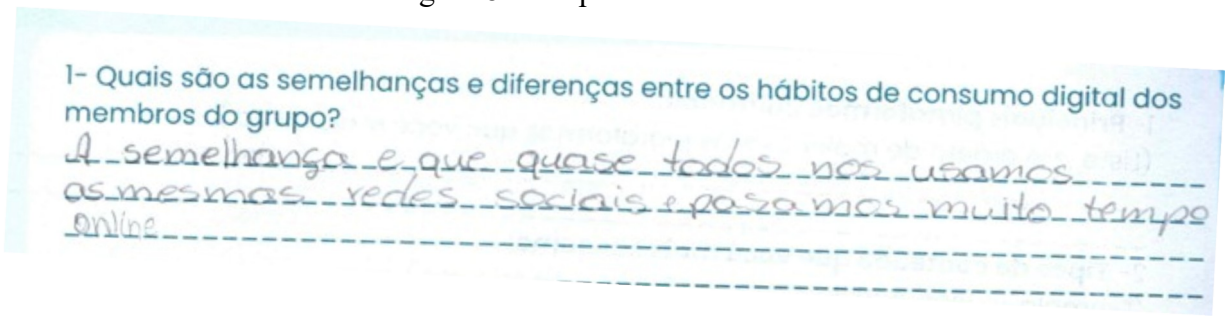
As respostas dos alunos à primeira questão revelaram uma tendência marcante: embora os hábitos de consumo apresentem variações de conteúdo e horários, há uma convergência significativa quanto às plataformas utilizadas. Como exemplificado na Figura 7, uma estudante escreveu: *"A semelhança é que utilizamos algumas plataformas iguais, exemplo Instagram e TikTok. As diferenças são os horários e conteúdos diferentes que cada um consome. "* Já outro grupo destacou que *"quase todos nós usamos as mesmas redes sociais e passamos muito tempo online"* (Figura 8). Essas respostas sugerem que, mesmo diante de experiências digitais singulares, há um padrão de conectividade coletiva que aproxima os jovens e estrutura seus vínculos sociais. O uso das mesmas plataformas cria um terreno comum de referências e códigos compartilhados, o que reforça o papel das redes sociais como espaço central na construção das identidades juvenis contemporâneas.

Figura 7: Comparação de práticas entre membros do grupo



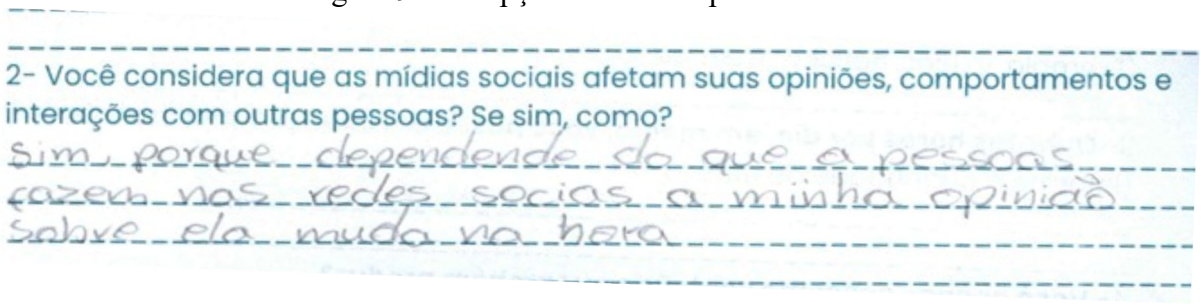
Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 8: Comportamentos semelhantes



Fonte: Arquivo do pesquisador

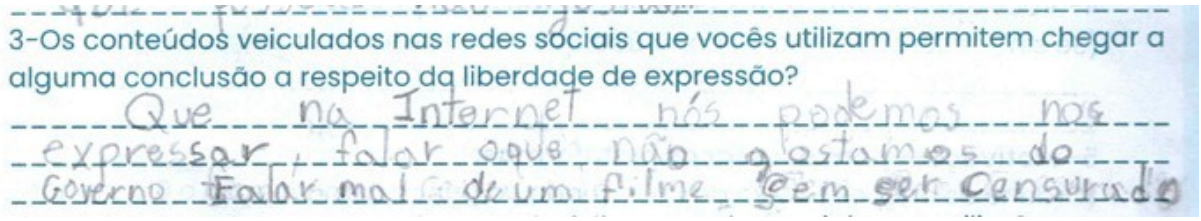
Figura 9: Percepção dos outros pelas redes sociais



Fonte: Arquivo do pesquisador

Já, na análise das respostas à segunda pergunta, — sobre a influência das redes sociais nas opiniões e comportamentos — emergiram reflexões surpreendentemente maduras. Em um dos grupos, por exemplo, um aluno afirmou: *"Sim, porque dependendo do que a pessoa faz nas redes sociais, a minha opinião sobre ela muda na hora"* (Figura 9). A resposta evidencia como o comportamento digital tem impacto direto na forma como os jovens constroem suas percepções sobre os outros, sinalizando uma vigilância constante entre pares e uma interdependência entre o mundo online e as relações interpessoais. Esses relatos demonstram que os estudantes não apenas consomem conteúdo passivamente, mas atribuem significados e fazem julgamentos com base nas práticas digitais alheias.

Figura 10: Sobre a liberdade de expressão



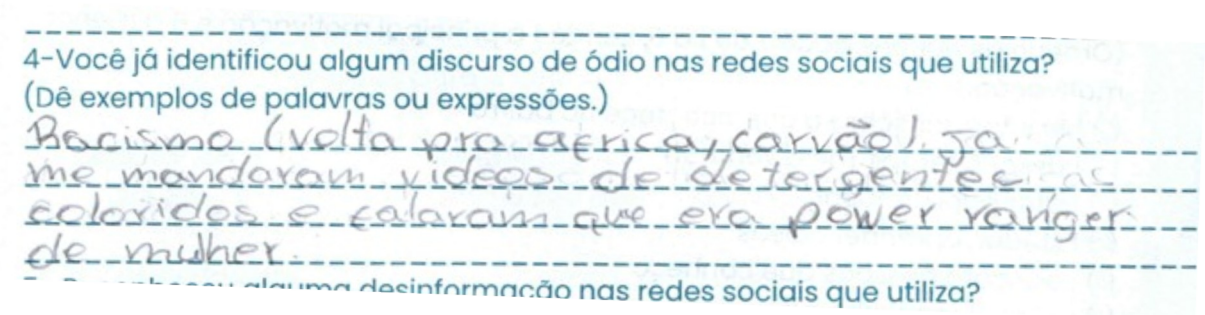
Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao discutirem a questão da liberdade de expressão no contexto das redes sociais, os alunos demonstraram compreender a internet como um espaço ampliado de manifestação de ideias e

opiniões. Na Figura 10, por exemplo, um aluno escreve: *"Que na internet nós podemos nos expressar, falar que não gostamos do governo, falar mal de um filme sem ser censurado. "* A resposta aponta para uma valorização da liberdade de expressão como direito fundamental, associado à possibilidade de emitir julgamentos, críticas e posicionamentos pessoais — inclusive sobre temas sensíveis, como política e cultura. Essa percepção, ainda que inicial, revela uma compreensão relevante do papel das mídias digitais como espaço público de debate e visibilidade. Ao mesmo tempo, a fala sugere uma visão idealizada da ausência de censura, desconsiderando os limites éticos e legais da liberdade de expressão, especialmente em relação à desinformação, ao discurso de ódio e à responsabilidade social. Esse ponto foi retomado nas discussões mediadas em sala, de modo a problematizar a tênue fronteira entre expressar opinião e propagar conteúdos que podem ferir direitos, reforçando a importância de compreender a liberdade de expressão não como direito absoluto, mas como prática que implica responsabilidade, escuta e respeito mútuo.

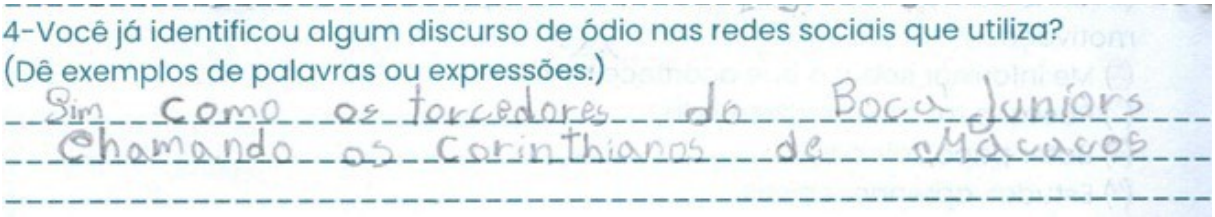
As reflexões sobre liberdade de expressão naturalmente abriram espaço para discussões mais delicadas, como os limites entre opinião e ofensa, e a necessidade de reconhecer e combater discursos discriminatórios nas redes. Nesse contexto, a atividade conduziu os estudantes a pensarem sobre a presença de discursos de ódio no ambiente digital e a importância de identificar e denunciar esse tipo de violência simbólica. A questão 4 da atividade 2 pedia que os alunos dessem exemplos concretos de manifestações de ódio presenciadas nas plataformas que utilizam, o que resultou em relatos marcantes e, por vezes, perturbadores.

Figura 11: Ódio nas redes



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 12: Dos estádios para as redes sociais



Fonte: Arquivo do pesquisador

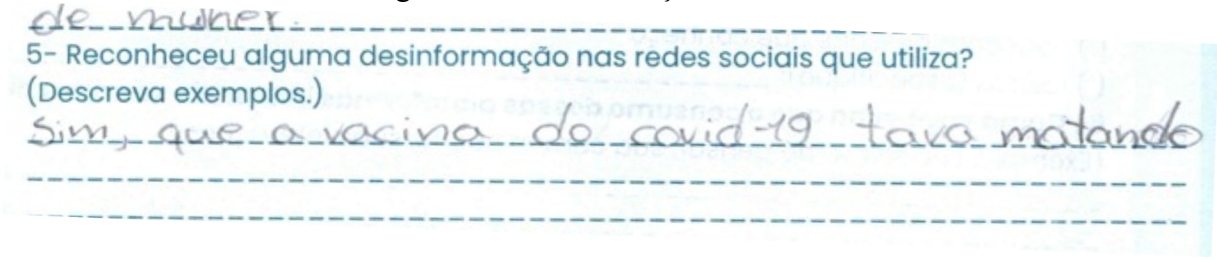
Na Figura 11, uma aluna compartilhou uma vivência pessoal de extrema violência simbólica (BOURDIEU 2021), ao responder à questão sobre discurso de ódio: *"Racismo. 'Volta pra África', 'carvão'. Já me mandaram vídeos de detergentes coloridos e falaram que era Power Ranger de mulher. "* O relato, além de escancarar a presença de insultos racistas explícitos como "carvão" e "volta pra África", evidencia também um ataque machista disfarçado de "piada". A associação da mulher negra com produtos de limpeza — representada na comparação com "detergentes coloridos" — sugere de forma cruel que seu lugar seria na cozinha, lavando louça. Ao dizer que os detergentes coloridos são "Power Ranger de mulher", os agressores utilizam um discurso irônico e ofensivo, que reforça estereótipos raciais e de gênero. Trata-se de um exemplo claro da interseção entre racismo e sexismo nas redes sociais, revelando como essas plataformas, longe de neutras, reproduzem e intensificam violências estruturais.

Já na Figura 12, um estudante menciona um episódio amplamente noticiado nas redes sociais: *"Sim. Como os torcedores do Boca Juniors chamando os corinthianos de macacos. "* A escolha desse exemplo revela não apenas a atenção dos alunos a fatos de relevância pública, mas também sua capacidade de identificar essas ocorrências como manifestações de discurso de ódio, neste caso, de cunho claramente racista. O episódio permite refletir sobre como práticas discriminatórias historicamente enraizadas — como o racismo nos estádios de futebol — encontram nas redes sociais um espaço fértil para se amplificarem, alimentadas por uma cultura digital que, muitas vezes, favorece o anonimato e dificulta a responsabilização dos agressores. A sensação de impunidade, somada à viralização de conteúdos ofensivos travestidos de "piada", fortalece a banalização da violência simbólica e a normalização de práticas discriminatórias.

É importante destacar que a maioria dos estudantes, ao responder à questão sobre discursos de ódio, apontou vivências relacionadas ao racismo e ao machismo, como no caso analisado na Figura 11. Outros citaram ainda expressões de homofobia e intolerância religiosa, demonstrando uma percepção sensível sobre diferentes formas de violência presentes nos ambientes digitais. Essa variedade de respostas evidencia o contato direto dos jovens com essas práticas nocivas e a necessidade de ações educativas que promovam o letramento ético digital, visando o combate às violências estruturais que se reproduzem no cotidiano virtual.

A etapa seguinte da atividade propôs uma reflexão sobre a presença de desinformação nas redes sociais, convidando os alunos a identificarem exemplos concretos de notícias falsas ou enganosas com as quais já haviam tido contato.

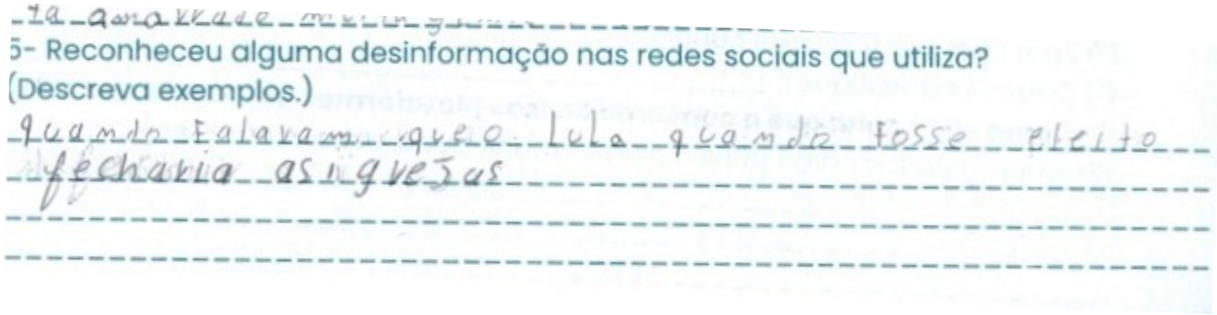
Figura 13: Desinformação sobre as vacinas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Na Figura 13, um aluno escreveu: “sim, que a vacina do covid-19 tava matando”, em referência à avalanche de negacionismos que marcou o período da pandemia. Esse exemplo revela como a desinformação se infiltra em situações de crise sanitária, alimentando teorias conspiratórias e colocando vidas em risco. O aluno, ao rememorar esse momento, demonstra que tais narrativas ainda reverberam em sua memória social e afetiva, indicando o impacto que a desinformação pode causar, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

Figura 14: Pânico moral durante as eleições de 2022



Fonte: Arquivo do pesquisador

Já na Figura 14, outro aluno menciona: *“quando falavam que o Lula, quando fosse eleito, fecharia as igrejas”.* Essa resposta é particularmente relevante dentro do contexto da escola, situada em uma comunidade de forte predominância evangélica. Todos os estudantes da turma pertencem a famílias evangélicas, em sua maioria de igrejas neopentecostais, o que confere ao exemplo um peso simbólico importante. A disseminação dessa informação falsa — muito difundida durante o período eleitoral — encontrou terreno fértil justamente por mobilizar o medo coletivo da perseguição religiosa, um tema sensível e caro à identidade das famílias da comunidade.

Esse tipo de desinformação se ancora em valores morais e afetivos dos grupos sociais a que se destina, operando como estratégia de manipulação emocional e reforço de polarizações políticas. Ao apontarem tais exemplos, os alunos demonstraram ter sido impactados por essas narrativas enganosas. Por outro lado, ao reconhecerem esses acontecimentos discursivos como falsos e causadores de desinformação, evidenciam um avanço significativo no desenvolvimento do letramento crítico midiático. Esse reconhecimento indica que, ainda que vulneráveis à

desinformação – como todos somos, de certa forma, os estudantes começam a desenvolver ferramentas cognitivas e discursivas para questionar, interpretar e desconfiar de conteúdos que circulam nas redes sociais.

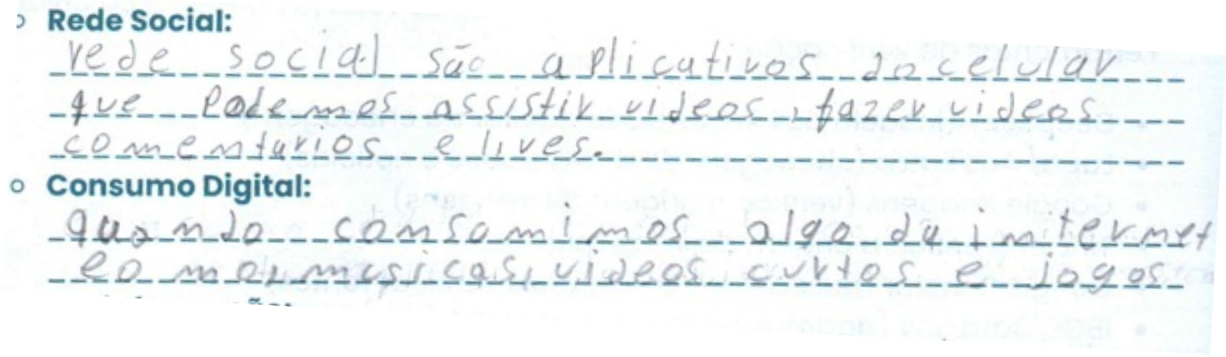
A etapa que encerrou o Módulo 1 foi dedicada a uma conversa coletiva guiada pelo professor, na qual os alunos puderam formular perguntas, compartilhar conclusões, relatar experiências, mostrar o que sabiam, o que aprenderam e até o que tinham a ensinar sobre o tema. Esses momentos de diálogo — presentes em todos os módulos do projeto — foram, sem dúvida, os mais gratificantes, tanto para este professor-pesquisador quanto para os estudantes envolvidos. Foi nesses espaços de escuta ativa e troca horizontal que os alunos começaram a se expressar com mais liberdade, trazendo à tona suas vivências e refletindo de forma mais profunda sobre os efeitos da cultura digital em suas rotinas. Durante esses encontros, realizados em formato de semicírculo, chamou atenção a postura dos estudantes: mesmo sendo uma turma conhecida por ser agitada e falante — na qual os professores frequentemente precisam intervir para manter o silêncio —, os alunos passaram a respeitar espontaneamente os turnos de fala, sem necessidade de mediação constante. Esse comportamento revela o potencial transformador de propostas pedagógicas que partem das experiências concretas dos estudantes, valorizam sua escuta e promovem seu protagonismo. Ao se reconhecerem nos temas e métodos trabalhados, os alunos não apenas se engajam com mais autenticidade, mas também constroem um ambiente coletivo de respeito e aprendizagem significativa.

Outro fato relevante ocorrido nessa etapa foi o questionamento feito por um aluno sobre a correção ortográfica das respostas escritas no paperblog. Ao responder que não faria esse tipo de correção — uma vez que um dos objetivos da atividade era captar a expressão dos estudantes em sua forma original, sem intervenções normativas —, percebi uma mudança significativa na atitude da turma. Quando compreenderam que não seriam cobrados pelo uso da norma-padrão (frequentemente exigida nas aulas de Língua Portuguesa, inclusive por este professor, quando necessário), os alunos demonstraram maior liberdade na escrita. Passaram a utilizar com mais espontaneidade, gírias, abreviações, estrangeirismos e marcas próprias da oralidade digital, aproximando o resultado final do que se pretendia com a proposta do paperblog (Apêndice 2): uma ferramenta híbrida entre o informal dos blogs e a materialidade dos cadernos escolares. Essa liberdade linguística ampliou a participação dos alunos e fortaleceu o vínculo com a proposta pedagógica, permitindo que suas vozes emergissem com mais autenticidade.

Após a reflexão em grupo, na qual os saberes foram compartilhados, confrontados e reorganizados, os alunos foram convidados a elaborar definições para os seguintes termos-chave:

Rede Social, Consumo Digital, Desinformação, Discurso de Ódio e Liberdade de Expressão. A proposta de conceituar esses termos partia da compreensão de que, para os módulos subsequentes, seria essencial que todos compartilhassem uma base comum de entendimento sobre essas noções. Por isso, a atividade foi estruturada em duas etapas: inicialmente, os estudantes redigiram suas definições individualmente, mobilizando os conhecimentos construídos ao longo das discussões; em seguida, as definições foram debatidas coletivamente, permitindo que a turma formulasse, por meio do diálogo, uma espécie de "consenso conceitual". A negociação coletiva dos significados foi uma experiência um tanto desafiadora e enriquecedora, tendo contribuído para o amadurecimento das reflexões críticas que seriam aprofundadas nos módulos seguintes.

Figura 15: Rede Social e Consumo Digital



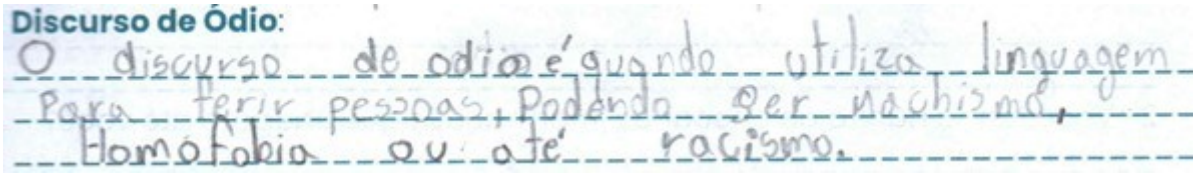
Fonte: Arquivo do pesquisador

As definições registradas na Figura 15 exemplificam o modo como os alunos articularam, com suas próprias palavras, conceitos complexos do universo digital. A definição de "Rede Social" elaborada por uma aluna — "são aplicativos do celular que podemos assistir vídeos, fazer vídeos, comentários e lives" — evidencia uma compreensão funcional e experiencial da plataforma, fortemente ancorada nas práticas cotidianas de uso. Ainda que simplificada, a resposta revela familiaridade com os recursos interativos que caracterizam as redes sociais na contemporaneidade, apontando para seu papel como espaço de produção, consumo e circulação de conteúdos. Já a definição de "Consumo Digital" — "quando consumimos algo da internet como músicas, vídeos curtos e jogos" — destaca a perspectiva do aluno como usuário consumidor, centrando-se nas formas mais comuns de entretenimento mediadas pelas plataformas. Embora não aborde de forma explícita os mecanismos algorítmicos, os regimes de visibilidade ou os impactos do consumo em larga escala, a resposta constitui um ponto de partida potente para que esses aspectos sejam trabalhados nos módulos seguintes, à medida que os conceitos vão sendo refinados e ampliados no decorrer do projeto.

Figura 16: Desinformação

Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 17: Discurso de ódio

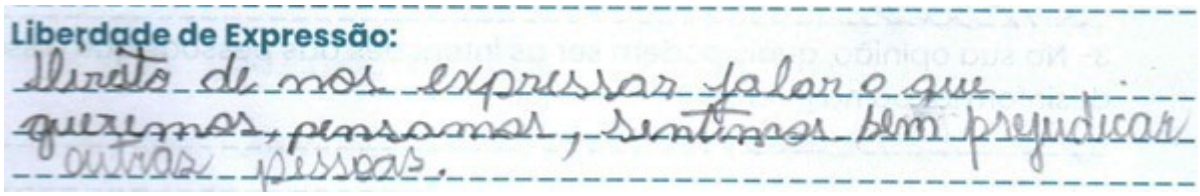


Fonte: Arquivo do pesquisador

As definições apresentadas nas Figuras 16 e 17 chamam atenção pela objetividade e pela clareza com que os alunos foram capazes de sintetizar conceitos complexos a partir de suas próprias vivências. No caso da definição de "Desinformação" — "informações incorretas, golpes, fake news" —, percebe-se uma compreensão direta e funcional do termo, construída a partir da exposição cotidiana a conteúdos enganosos nas redes. A escolha de palavras como "golpes" e "fake news" revela não apenas familiaridade com o vocabulário próprio da cultura digital, mas também uma percepção já crítica dos riscos que essas práticas representam.

Da mesma forma, a definição de "Discurso de Ódio" — "quando utiliza linguagem para ferir pessoas, podendo ser machismo, homofobia ou até racismo" — mostra que os estudantes reconhecem com precisão o caráter violento e discriminatório de certos usos da linguagem nas redes sociais. Ao citarem exemplos específicos, ancorados em realidades que vivenciam ou testemunham, os alunos demonstraram que, mesmo em um primeiro momento de sistematização, suas concepções são suficientemente robustas para fundamentar as discussões que viriam nos módulos seguintes. Essas definições mostram que, quando convidados a refletir criticamente sobre seu cotidiano digital, os jovens conseguem produzir saberes consistentes e socialmente relevantes.

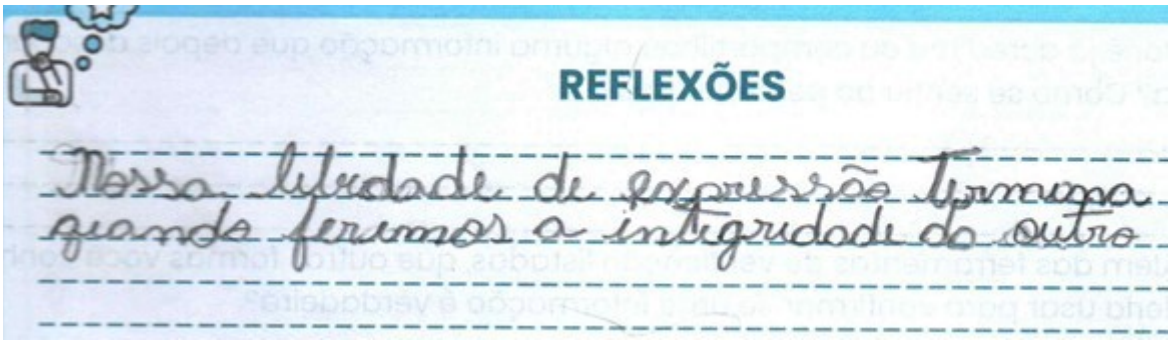
Figura 18: Liberdade de expressão



Fonte: Arquivo do pesquisador

A definição de “Liberdade de Expressão”, apresentada na Figura 18, reforça a maturidade e o senso ético com que os estudantes se apropriaram dos conceitos discutidos ao longo do módulo. Ao afirmar que se trata do “direito de nos expressar, falar o que queremos, pensamos, sentimos sem prejudicar outras pessoas”, o aluno demonstra compreender tanto o direito à livre manifestação de ideias, quanto os limites necessários a esse direito em uma convivência democrática. O reconhecimento de que a liberdade de expressão deve ser exercida com responsabilidade ética — “sem prejudicar outras pessoas” — evidencia um avanço importante na construção da cidadania digital e dialoga com os debates realizados sobre os impactos da linguagem nos ambientes virtuais. Assim como nas definições anteriores, observa-se aqui um saber construído com base na experiência vivida e na escuta dos colegas, revelando que o espaço de diálogo coletivo foi essencial para a elaboração de conceitos significativos e contextualizados.

Figura 19: Reflexão sobre o aprendizado do módulo 1



Fonte: Arquivo do pesquisador

O encerramento do Módulo 1, registrado no Paperblog (Apêndice 2), foi marcado por um espaço destinado às reflexões pessoais dos alunos, com o intuito de consolidar aprendizagens e permitir que cada estudante expressasse, em suas próprias palavras, os sentidos construídos ao longo das atividades. Embora alguns tenham optado por não escrever nesse momento, a maioria produziu comentários que evidenciam envolvimento e compreensão dos temas discutidos. O que mais chamou a atenção, entretanto, foi a recorrência do tema liberdade de expressão nas reflexões finais — aspecto que revela o quanto essa discussão ressoou entre os alunos. A insistência nesse tópico indica que, para muitos, o debate sobre os limites éticos da fala nas redes sociais foi o que mais provocou deslocamentos e aprendizados. Um exemplo bastante representativo aparece na Figura 19, em que um estudante escreve: *“nossa liberdade de expressão termina quando ferimos a integridade do outro”*. A formulação, precisa e concisa, reflete o consenso construído coletivamente ao longo das discussões: de que a liberdade de expressão é um direito fundamental, mas que exige responsabilidade e empatia para não se converter em instrumento de exclusão ou violência.

Na parte inferior da última página de cada módulo, foi inserida uma escala de cinco estrelas para que os alunos pudessem registrar o quanto apreciaram o módulo, levando em conta tanto os temas trabalhados quanto a metodologia aplicada. Como demonstrado na Figura 20, essa pequena ferramenta gerou curiosidade e entusiasmo entre os estudantes, sobretudo porque não estão habituados a ter a oportunidade de avaliar de forma tão direta e simbólica o quanto gostam de uma aula. Mais do que um recurso lúdico, a escala também funcionou como um instrumento de feedback imediato, permitindo ao professor-pesquisador captar impressões gerais sobre o engajamento e a receptividade da turma em relação às propostas de cada módulo.

Figura 20: Avaliação do módulo

Fonte: Arquivo do pesquisador

No caso do Módulo 1, a avaliação foi majoritariamente positiva, confirmando a pertinência dos temas e a eficácia da abordagem metodológica adotada. Embora o Módulo 2 já estivesse planejado, esse retorno funcionou como um importante termômetro para eventuais adequações na condução das atividades, sobretudo no que diz respeito ao ritmo, ao tempo de fala dos alunos e ao aprofundamento de determinados tópicos. Assim, a transição para a segunda etapa do projeto ocorreu com maior segurança e sensibilidade às necessidades observadas na turma.

6.2 **Quando a Rede se Emaranha:** Entendendo a Desinformação

Encerradas as reflexões do Módulo 1, o Módulo 2 foi iniciado com o propósito de aprofundar um dos temas que mais despertou interesse nos estudantes: a circulação de informações nas redes sociais e os desafios para distinguir o que é verdadeiro do que é falso. Se no módulo anterior a liberdade de expressão apareceu como ponto central, aqui ela se entrelaça com o fenômeno da desinformação — que, muitas vezes, se apresenta de forma sedutora, travestida de notícia, opinião legítima ou até de humor. A proposta foi convidar os alunos a assumir uma postura investigativa, analisando notícias e postagens de redes sociais e identificando as marcas que revelam sua (falta de) credibilidade.

Quadro 3: Análise de Desinformação nas Redes Sociais

Objetivo a ser alcançado: Capacitar os alunos a identificar e combater a desinformação nas redes sociais, ensinando-os a verificar a autenticidade de notícias e discursos enganosos, e a desenvolver estratégias críticas para reconhecer fontes confiáveis.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão

de discursos de ódio; (EF89LP02) Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes; (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos; (EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.

Desenvolvimento das Atividades:

1. **Introdução ao Fenômeno da Desinformação:** O professor fará uma exposição sobre a desinformação nas redes digitais, apresentando o seu impacto na sociedade. A discussão incluirá exemplos recentes de notícias falsas que circularam nas redes sociais.
2. **Identificação de Desinformação:** Os alunos serão divididos em grupos e receberão notícias verdadeiras e falsas. Eles deverão identificar elementos que indicam desinformação, como URLs suspeitas, falta de fontes confiáveis, manipulação de imagens ou títulos sensacionalistas. Para isso, o professor deverá apresentar ferramentas digitais e técnicas para verificar a autenticidade das informações, como o uso de sites de checagem de fatos e análise crítica de fontes, além da checagem de citações e verificação de data e dados. Em seguida, os grupos deverão aplicar essas ferramentas para verificar a autenticidade das notícias recebidas. Algumas das ferramentas a serem apresentadas são:

- **Snopes**: Investiga rumores e boatos que circulam na internet.
- **Aos Fatos**: Focado na verificação de notícias e declarações no Brasil.
- **Lupa**: Realiza checagens de informações e notícias no Brasil.
- **Google Imagens (Pesquisa Reversa)**: Permite verificar a origem e o contexto de imagens.
- **TinEye**: Outra ferramenta de busca reversa de imagens para encontrar a origem e variações de uma imagem.
- **Google Scholar**: Para buscar artigos acadêmicos e verificar a credibilidade de fontes.
- **Data.gov**: Repositório de dados governamentais que pode ser usado para verificar estatísticas e informações.
- **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para dados e estatísticas oficiais no Brasil.

Cada grupo receberá uma notícia falsa e uma verdadeira, confrontando-as com fontes confiáveis e utilizando as técnicas de verificação discutidas. Eles criarão um pequeno comentário sobre os critérios utilizados para validar ou desmentir as notícias que serão apresentados à turma.

3. **Apresentação dos Resultados:** Os grupos compartilharão suas conclusões com a

turma, explicando como identificaram as notícias falsas e as estratégias que usaram para checar os fatos.
Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades: • **Avaliação Coletiva:** Realizar uma discussão coletiva sobre as implicações da desinformação e a importância da verificação de fatos no uso diário das redes sociais. A turma discutirá como essas práticas podem ser levadas para suas próprias rotinas digitais. Os comentários elaborados sobre a identificação de desinformação e notícias falsas serão devidamente registrados no *paperblog*. • **Observação do Professor:** O professor avaliará a capacidade dos alunos de identificar desinformação, o uso eficaz das ferramentas de verificação e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à desinformação online.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Figura 21: Desordem informativa

Fonte: Vasconcellos (2020, adaptada de Dourado, 2020)

O primeiro encontro do Módulo 2 marcou a estreia do uso de computadores e smartphones no projeto, elemento aguardado com grande expectativa pelos estudantes, que demonstravam entusiasmo diante da possibilidade de utilizar seus dispositivos pessoais com a permissão do professor. A aula, conduzida a partir de uma apresentação de slides (Apêndice 8) exibida no aparelho de TV da biblioteca, introduziu conceitos-chave como “informação errada”, “desinformação” e “desinformação maliciosa”, explicados na abaixo. (Figura 21). Esses conceitos foram colocados em diálogo com as definições de “desinformação” elaboradas pelos próprios

alunos no módulo anterior, o que desencadeou um debate produtivo sobre os critérios que diferenciam um erro inocente de uma manipulação intencional.
Fonte: Vasconcellos (2020, adaptada de Dourado, 2020)

Dando continuidade à apresentação, os estudantes foram introduzidos ao conceito de *fact-checking* (checagem de fatos) e sua relevância para o jornalismo e para a comunicação de maneira geral, foram apresentadas, em seguida, diversas ferramentas de checagem. Entre os recursos apresentados estavam o Lupa/Aos Fatos, Google Imagens (busca reversa), TinEye, IBGE/Data.gov e o DeepSeek (modelo de IA generativa). Antes de demonstrar o funcionamento de cada uma, abriu-se espaço para que os alunos compartilhassem seus conhecimentos prévios sobre essas ferramentas, o que permitiu mapear o nível de familiaridade da turma com os processos de verificação.

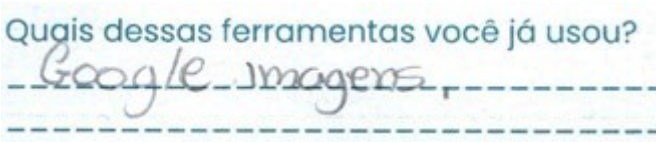
Figura 22: Notícia falsa utilizada como exemplo

Fonte: Arquivo do pesquisador

Em seguida, foi realizada uma demonstração prática, em tempo real, utilizando como exemplo uma notícia falsa criada pelo próprio professor-pesquisador (Figura 22), com a manchete: *"Globo News: Vacina transforma pessoas em ímãs"*. A partir desse material, foi feita uma busca reversa no Google Imagens, a consulta a diferentes veículos e o cruzamento de informações, até que os estudantes confirmassem a inexistência de evidências que sustentassem a manchete, concluindo tratar-se de uma notícia falsa. Esse exercício permitiu que os alunos compreendessem o funcionamento técnico das ferramentas, além de demonstrar, de forma concreta, o valor da verificação criteriosa antes de compartilhar qualquer conteúdo.

Após essa etapa, os alunos foram convidados a refletir sobre suas experiências e práticas em relação à desinformação, respondendo a cinco perguntas norteadoras no Paperblog. As respostas revelam percepções valiosas e, em alguns casos, surpreendentes sobre o tema. Por exemplo, diante da pergunta “Qual dessas ferramentas você já usou? ”, muitos alunos responderam simplesmente: “Google imagens” (Figura 23), indicando que, embora algumas ferramentas tenham sido apresentadas, o conhecimento prático e o uso dessas tecnologias ainda são bastante limitados. Essa resposta demonstra que a familiaridade dos estudantes com técnicas de verificação está concentrada principalmente em recursos mais acessíveis ou intuitivos, como a busca reversa por imagem, o que pode ser um ponto de partida para ampliar seu repertório de ferramentas digitais.

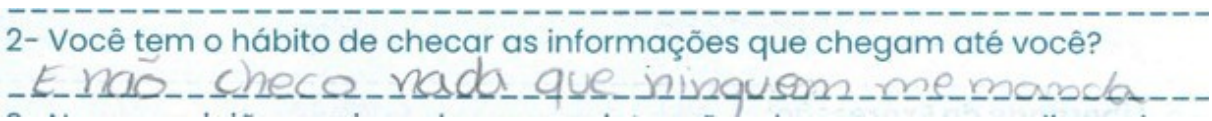
Figura 23: Ferramenta conhecida pelos alunos



Fonte: Arquivo do pesquisador

Por outro lado, a questão sobre o hábito de checar as informações que recebem revelou uma postura preocupante em vários alunos. A resposta *“Eu não checo nada que ninguém me manda”* (Figura 24) expõe uma prática comum de consumo passivo e acrítico de conteúdos digitais, que favorece a circulação rápida de informações potencialmente falsas.

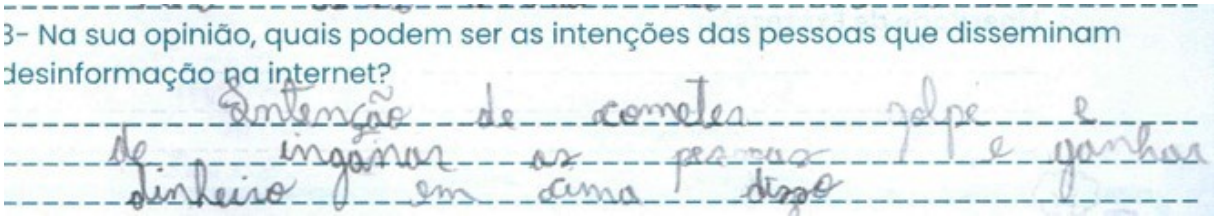
Figura 24: Hábito de checagem



Fonte: Arquivo do pesquisador

Na reflexão sobre as intenções das pessoas que disseminam desinformação na internet, uma resposta que representa bem como a turma compreende essa questão foi: *“Intenção de cometer golpe e de enganar as pessoas e ganhar dinheiro em cima disso”* (Figura 25). Essa percepção demonstra que os alunos conseguem identificar um dos principais motores da desinformação contemporânea: o interesse econômico por trás da propagação de notícias falsas. Ao reconhecerem que muitos conteúdos falsos são disseminados com o objetivo de enganar e obter vantagem financeira, os estudantes mostram uma consciência crítica sobre os mecanismos que alimentam esse fenômeno digital.

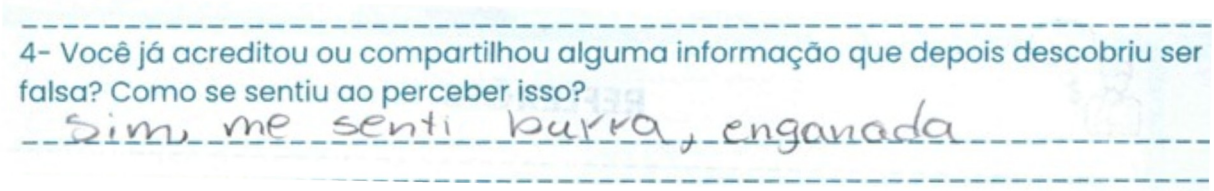
Figura 25: Intenção por trás da desinformação



Fonte: Arquivo do pesquisador

Essa resposta também evidencia que os alunos não enxergam a desinformação como um problema abstrato ou distante, mas como uma prática ligada a ações concretas de manipulação e exploração. Ao associar a disseminação de notícias falsas a golpes e fraudes, eles conectam a desinformação a impactos reais, que podem prejudicar diretamente as pessoas. Essa percepção é fundamental para que desenvolvam uma postura mais vigilante e responsável diante das informações que consomem e compartilham.

Figura 26: Vítima da desinformação



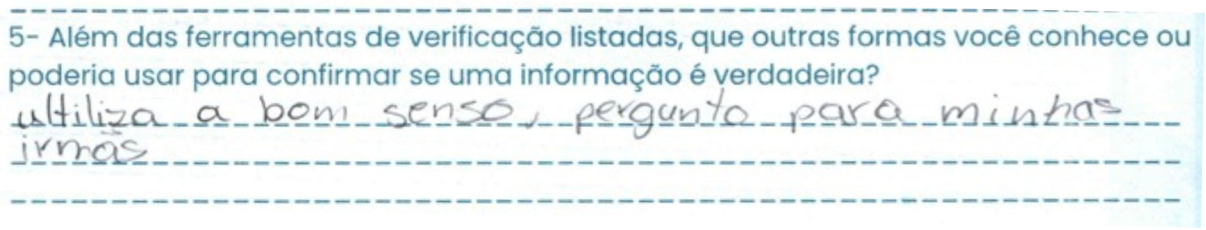
Fonte: Arquivo do pesquisador

Essa consciência sobre os riscos e as intenções maliciosas por trás da desinformação se torna ainda mais significativa quando os alunos refletem sobre suas próprias experiências. Ao serem questionados se já haviam acreditado ou compartilhado alguma informação falsa, uma resposta marcante foi: "*Sim, me senti burra, enganada*" (Figura 26). Esse relato revela uma vulnerabilidade dos estudantes diante do fluxo constante de informações na internet, assim como a capacidade de autocrítica e reconhecimento dos erros. Sentir-se enganado e decepcionado ao perceber a falsidade de uma informação é um passo importante para o desenvolvimento de uma postura mais cuidadosa e reflexiva no consumo digital.

Encerrando essa primeira etapa do módulo 2, os alunos foram convidados a pensar em outras formas, além das ferramentas de verificação apresentadas, para confirmar se uma informação é verdadeira. As respostas revelam um repertório com alguma limitação e certa abertura para estratégias de validação. Por exemplo, um estudante destacou a importância do senso crítico e do diálogo: "*Utiliza o bom senso, pergunto para minhas irmãs*" (Figura 27). Essa resposta mostra que, para além dos recursos tecnológicos, os alunos reconhecem o valor das discussões pessoais e da

experiência coletiva como formas complementares de checagem, além da valorização dos vínculos familiares, que muitas vezes é de onde emana tudo o que é tomado como “verdade”.

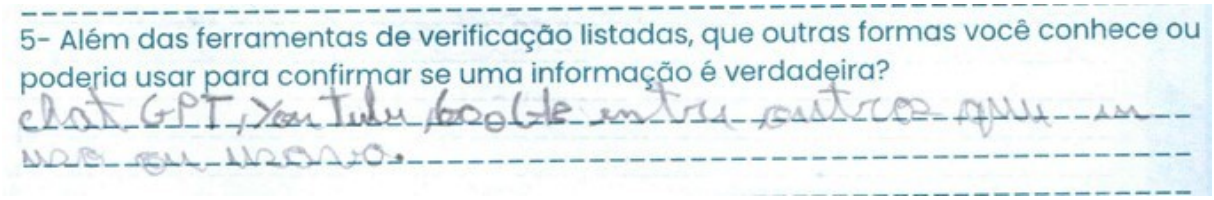
Figura 27: O bom senso



Fonte: Arquivo do pesquisador

Outra contribuição interessante veio da menção a outras ferramentas digitais, como “chat GPT, Youtube, google entre outras que eu uso ou usava” (Figura 28). Essa resposta indica que os estudantes buscam integrar diferentes plataformas e recursos do ambiente digital para buscar informações e verificar sua veracidade, demonstrando um comportamento dinâmico e adaptativo diante da diversidade de fontes disponíveis na internet.

Figura 28: Outras ferramentas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Essas reflexões finais indicam que, mesmo diante dos desafios da desinformação, os alunos estão dispostos a explorar e combinar variadas estratégias para garantir a confiabilidade das informações que recebem. Essa abertura para múltiplos recursos, aliados à conscientização sobre a importância da checagem, aponta para o desenvolvimento gradual de habilidades essenciais para uma leitura crítica das mídias.

Para dar continuidade ao segundo módulo do projeto, foi realizada uma segunda atividade em que os estudantes foram organizados em grupos de cinco a seis integrantes. O professor distribuiu a cada grupo diferentes textos contendo manchetes e publicações retiradas de jornais e redes sociais, abrangendo tanto notícias verdadeiras quanto falsas ou imprecisas. Com base nas técnicas de checagem de fatos apresentadas anteriormente, os alunos deveriam aplicar os procedimentos para verificar a veracidade das informações contidas nos textos escolhidos.

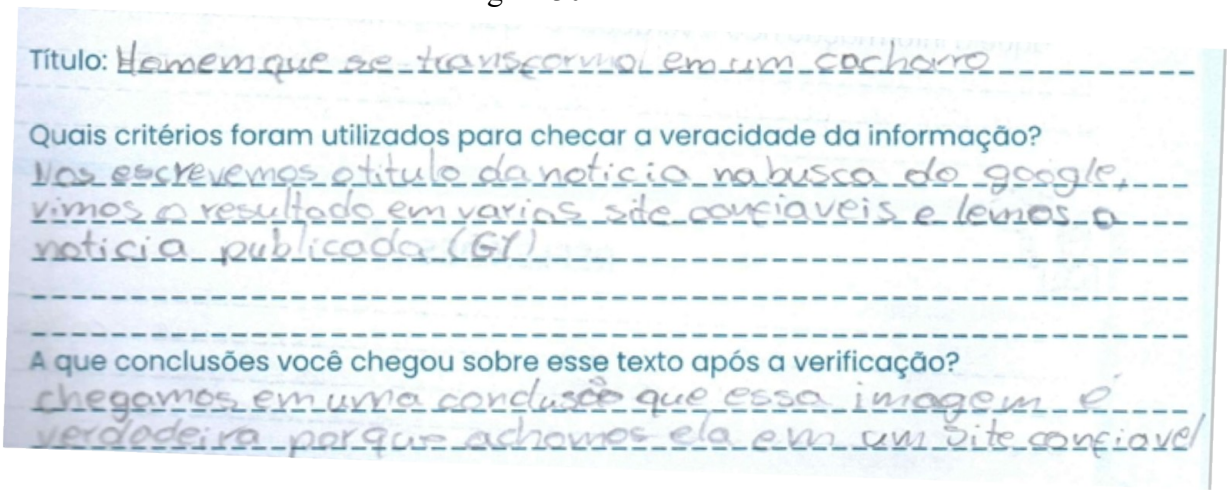
Figura 29: Notícia escolhida pelo grupo

Fonte: Revista casa e Jardim. Disponível em: https://revistacasaejardim.globo.com/pets/noticia/2023/10/japones-que-gastou-r-76-mil-para-se-tornar-um-cachorro-tem-dificuldade-para-fazer-amizade-com-caes-de-verdade.ghtml. Acesso em: 12 nov. 2024.

Um dos grupos, que optou pelo texto intitulado "Japonês que gastou R$ 76 mil para se tornar um 'cachorro' tem dificuldade para fazer amizade com cães de verdade" (Figura 29), realizou uma análise detalhada do conteúdo. Para verificar a veracidade da notícia, os estudantes utilizaram o título como termo de busca no Google, encontrando resultados semelhantes em diversos sites considerados confiáveis, além de consultarem uma reportagem publicada no portal G1. Com base nessa verificação, o grupo concluiu que a imagem associada à notícia era verdadeira, fundamentando-se na confirmação da informação em fontes legítimas (Figura 30).

Para a realização das pesquisas, os alunos utilizaram seus próprios dispositivos móveis e o único computador disponível, emprestado da sala dos professores. Ressalta-se que, para alguns estudantes, esta foi a primeira experiência de utilizar os celulares para atividades que extrapolam o uso recreativo, demonstrando um deslocamento significativo no aproveitamento das tecnologias digitais para fins educacionais.

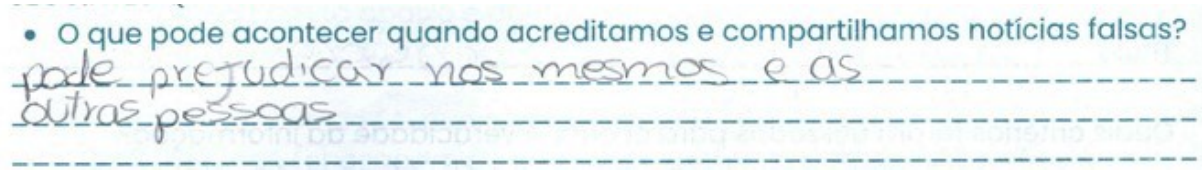
Figura 30: Análise da notícia



Fonte: Arquivo do pesquisador

Dando continuidade ao desenvolvimento do módulo 2, a etapa final consistiu na realização de uma roda de conversa, momento em que professor e alunos compartilharam experiências pessoais e reflexões acerca do tema central do módulo: a desinformação e seus impactos na vida cotidiana. Esse espaço dialógico, assim como no encerramento do primeiro módulo, permitiu a troca de vivências, o aprofundamento das discussões e a articulação entre o conhecimento prévio dos estudantes e as novas aprendizagens adquiridas durante as atividades anteriores.

Figura 31: Consequências da desinformação

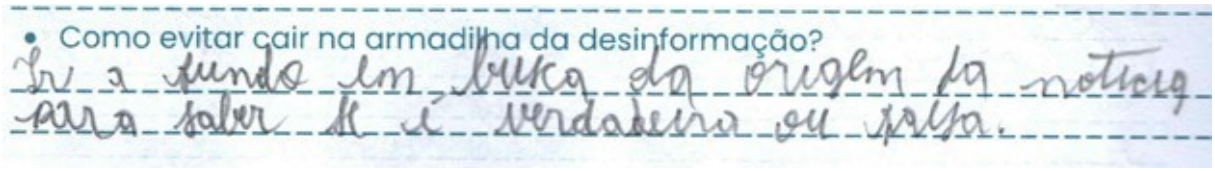


Fonte: Arquivo do pesquisador

Após essa instância de debate coletivo, os alunos foram convidados a registrar suas reflexões por meio do Paperblog, respondendo a um conjunto de perguntas elaboradas para consolidar o processo formativo. As questões orientaram os estudantes a relacionar o que já sabiam sobre desinformação com as práticas e conteúdos explorados ao longo do módulo, promovendo uma reflexão crítica e individualizada. Uma das questões propostas foi: “O que pode acontecer quando acreditamos e compartilhamos notícias falsas? ” A resposta registrada por um aluno, que representa bem a visão da turma, “*pode prejudicar a nós mesmos e às outras pessoas*” (Figura 31), demonstra uma compreensão significativa dos impactos negativos que a desinformação pode causar não apenas em nível individual, mas também coletivo. Essa percepção, embora não especifique quais prejuízos a desinformação traz (generalizações como essa são um aspecto muito comum na escrita

dos alunos), coloca em evidência uma consciência inicial sobre os riscos associados ao compartilhamento indiscriminado de informações falsas.

Figura 32: Como evitar cair na armadilha da desinformação

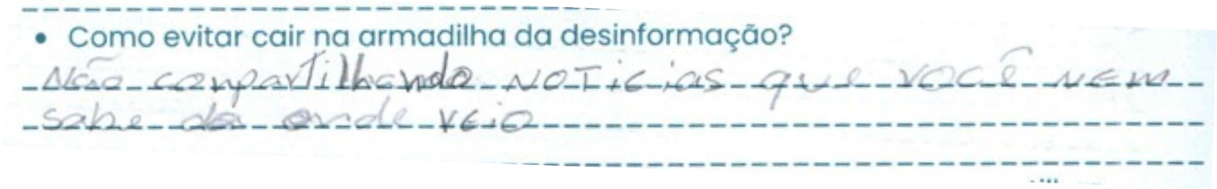


Fonte: Arquivo do pesquisador

Na sequência, os alunos foram confrontados com a pergunta direta: "Como evitar cair na armadilha da desinformação? " Uma resposta apontada foi: *"ir a fundo em busca da origem da notícia para saber se é verdadeira ou falsa"* (Figura 32). Essa colocação apresenta um entendimento prático e assertivo sobre a importância da verificação criteriosa das informações antes de aceitá-las como verdadeiras ou repassá-las.

Ao indicar a necessidade de investigar a origem das notícias, os estudantes demonstram a internalização das estratégias de checagem apresentadas ao longo do módulo, o que reflete um avanço significativo na construção de habilidades para a leitura crítica das mídias digitais. Essa resposta também sugere que os alunos reconhecem o papel ativo e responsável que devem assumir enquanto consumidores de informação, contribuindo para a redução da propagação da desinformação. Houve ainda respostas mais diretas, apontando mais para a inação do que para a ação (Figura 33), *"não compartilhando notícias que você nem sabe de onde veio*". Uma solução simples e eficaz, capaz de interromper o fluxo de compartilhamentos de conteúdo nocivo.

Figura 33: Não compartilhar

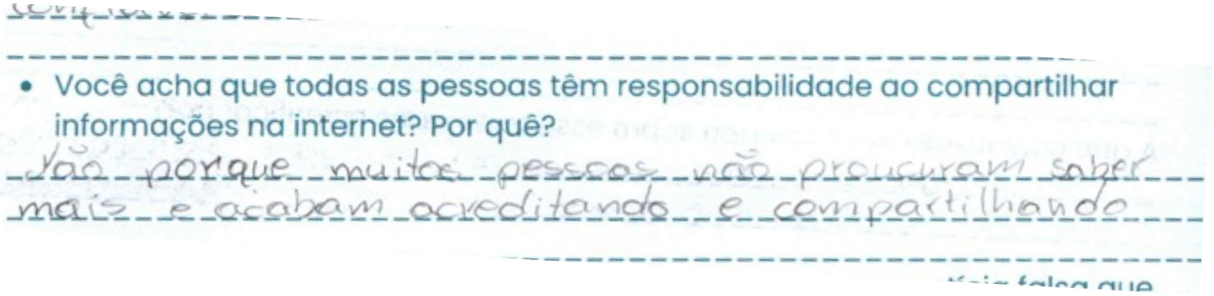


Fonte: Arquivo do pesquisador

Outro ponto relevante dessa etapa foi o questionamento acerca da responsabilidade dos usuários ao compartilhar informações na internet. A pergunta, elaborada pelo professor-pesquisador de forma propositalmente ambígua — "Você acha que todas as pessoas têm responsabilidade ao compartilhar informações na internet? Por quê? " (Figura 34) — funcionou como uma provocação, estimulando a reflexão crítica dos estudantes. Inicialmente, os alunos precisaram interpretar se a

questão se referia ao comportamento atual dos usuários ou à expectativa de que deveriam agir com responsabilidade.

Figura 34: Responsabilidade dos usuários

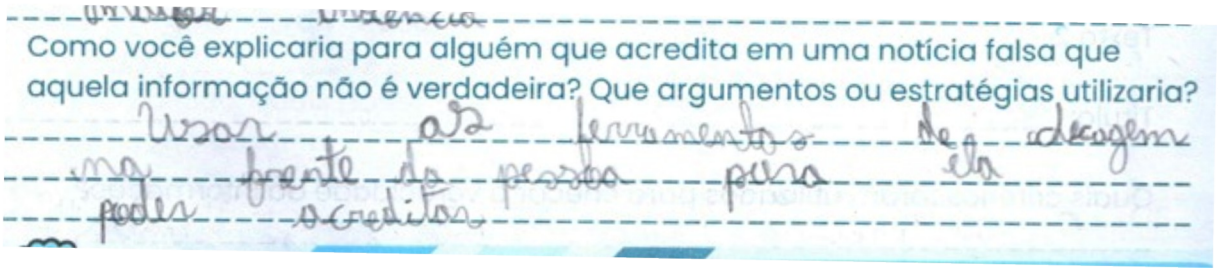


Fonte: Arquivo do pesquisador

A maioria das respostas indicou uma compreensão clara de que, embora as pessoas deveriam assumir responsabilidade ao compartilhar conteúdos, na prática isso nem sempre ocorre. Uma resposta exemplar refletiu essa percepção: *"Não, porque muitas pessoas não procuram saber mais e acabam acreditando e compartilhando*" (Figura 34). Essa constatação evidencia o reconhecimento dos alunos sobre a existência de um descompasso entre o ideal ético e as práticas cotidianas no ambiente digital.

A questão final que encerrou o módulo 2 apresentou um desafio significativo para os estudantes. Durante os momentos de diálogo e troca, diversos relatos indicaram que muitos alunos já haviam recebido notícias falsas provenientes de seus próprios pais ou familiares próximos. Essa situação, longe de ser isolada, parece bastante comum entre a geração atual, que, apesar de ser mais familiarizada com os ambientes digitais e dispor de mais recursos para compreender as dinâmicas informacionais, convive frequentemente com gerações anteriores menos preparadas para lidar criticamente com as informações veiculadas nas redes. No entanto, questão não é apenas geracional, há outros fatores envolvidos como formação educacional, disposição, letramento, interações sociais.

Figura 35: Como explicar que uma notícia é falsa?



Fonte: Arquivo do pesquisador

Considerando o progresso alcançado pelos estudantes no que tange à compreensão da responsabilidade no compartilhamento de informações, aos danos ocasionados pelas notícias falsas

e aos interesses que sustentam esses conteúdos, foi proposta a resolução de uma situação-problema: “Como você explicaria para alguém que acredita em uma notícia falsa que aquela informação não é verdadeira? Que argumentos ou estratégias utilizaria? ” (Figura 35).

Ao responder à situação-problema proposta, um dos estudantes sugeriu a estratégia de *“usar as ferramentas de edição na frente da pessoa para ela poder acreditar*”. Essa resposta revela uma compreensão prática do processo de verificação de fatos, na qual a demonstração ao vivo funciona como um recurso persuasivo para desmentir a notícia falsa. Ao expor transparentemente o método de checagem, o aluno busca construir uma argumentação concreta e visual, que facilita a aceitação da informação correta pelo seu interlocutor.

Essa estratégia antecipa o aprofundamento do tema das estratégias argumentativas, que será trabalhado no módulo seguinte, ao evidenciar a importância de apresentar evidências claras e acessíveis para sustentar uma posição. Além disso, demonstra a consciência do aluno sobre o papel fundamental do diálogo e da construção coletiva do conhecimento na luta contra a desinformação. Assim, a resposta não só reflete o domínio técnico das ferramentas de checagem, mas também aponta para a necessidade de desenvolver habilidades argumentativas sólidas para enfrentar desafios comunicativos impostos pela propagação de notícias falsas, inclusive dentro de casa.

O quadro de reflexões apresentado ao final da página (Figura 36) revelou pontos de vista interessantes, fortemente direcionados para a mitigação dos efeitos negativos da desinformação. Um comentário em particular chamou a atenção: *“temos que pesquisar mais sobre o assunto antes de sair espalhando essas notícias para que mentiras não tomem proporções maiores*”. Essa resposta evidencia um nível de consciência crítica significativo, no qual o aluno coloca o bem coletivo como prioridade, demonstrando preocupação com os riscos decorrentes da amplificação de informações falsas e seus possíveis danos.

Figura 36: Reflexões sobre o módulo 2

Fonte: Arquivo do pesquisador

Como professor-pesquisador, encontro grande satisfação nessas reflexões, pois elas indicam que a metodologia adotada está caminhando na direção esperada, contribuindo para que os objetivos do projeto sejam efetivamente alcançados. A capacidade dos estudantes em articular uma postura crítica e responsável diante da circulação da desinformação reforça a relevância do trabalho pedagógico realizado, que visa formar leitores conscientes e agentes ativos na construção de um ambiente informacional mais seguro e ético.

6.3 **O Jogo do Convencimento:** Táticas Argumentativas no Mundo Digital

O terceiro módulo do projeto abordou as estratégias argumentativas utilizadas nas redes sociais para persuadir e influenciar os usuários. Guiado pela apresentação de slides (Apêndice 9), o professor iniciou o diálogo com os alunos por meio de perguntas provocadoras, tais como: “Você já viu uma opinião polêmica nas redes sociais? ”, “O que você faz? Comenta? Ignora? Discute? ” e “O que é argumento?”. A partir desse ponto de partida, os estudantes foram estimulados a compartilhar suas experiências e percepções relacionadas ao tema.

Quadro 4: Estratégias Argumentativas nas Redes Sociais

Objetivo a ser alcançado: Desenvolver a capacidade dos alunos de analisar e posicionar-se criticamente frente a textos de opinião presentes nas redes sociais, como comentários, posts de blog, memes, charges e GIFs, permitindo-lhes aprimorar suas habilidades de argumentação nos ambientes digitais.

Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (**EF89LP03**). Analisar textos de opinião (… comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (**EF89LP04**). Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos. (**EF89LP06**). Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. (**EF89LP14**) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

Desenvolvimento das Atividades:

1. **Escolha de Textos:**

O professor selecionará diversos exemplos de textos que expressem opinião publicados nas redes sociais, incluindo postagens de influenciadores, notícias com comentários de leitores, memes e charges.

2. **Análise Coletiva:**

Em sala, os alunos serão incentivados a discutir coletivamente os textos, analisando as teses e opiniões implícitas e explícitas, identificando argumentos e contra-argumentos, e observando a forma como a linguagem é utilizada para convencer ou manipular os leitores.

4. **Atividade Prática (Individual):**

Cada aluno escolherá um exemplo de opinião ou *post* em redes sociais e deverá realizar uma análise crítica por escrito. Eles deverão:

- Identificar a tese/opinião principal.
- Avaliar os argumentos usados (explícitos e implícitos).
- Refletir sobre a força dos argumentos apresentados.
- Posicionar-se de forma crítica e ética sobre o texto analisado, considerando a relevância da opinião e a qualidade da argumentação.

5. **Discussão em Grupo:**

Os alunos compartilharão suas análises com colegas e discutirão as diferentes abordagens usadas nos textos escolhidos, explorando como a argumentação pode ser fortalecida ou enfraquecida.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

- **Avaliação Coletiva:** Após a discussão em grupo, realizar uma reflexão coletiva sobre a eficácia dos argumentos apresentados nos textos analisados. A turma debaterá as diferentes estratégias argumentativas, considerando a

qualidade dos argumentos (explícitos e implícitos) e os recursos persuasivos utilizados (título, linguagem, fontes de informação). O objetivo é que os alunos reconheçam os elementos que tornam uma argumentação "forte" ou "fraca". Os textos produzidos durante a análise crítica serão devidamente registrados no *paperblog.*

- **Observação do Professor:** O professor acompanhará as discussões e avaliará a capacidade dos alunos e das alunas de identificar e analisar as teses, argumentos e contra-argumentos, além de observar como eles se posicionam de maneira ética e respeitosa, a avaliação será registrada pelo professor utilizando a seguinte grade de avaliação individual:

Critérios	Sim	Parcialmente	Não
Identificação da Tese Principal			
Análise de argumentos Explícitos e Implícitos			
Avaliação da Força dos Argumentos			
Análise dos Recursos persuasivos Utilizados			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Durante as trocas, foram relatados diversos exemplos presentes no cotidiano digital dos alunos e das alunas, como memes criados para "zoar" pessoas, vídeos de influenciadores digitais incentivando o consumo de determinados produtos, discussões acaloradas por posicionamentos políticos nas caixas de comentários do Instagram, e até disputas entre influenciadores, acompanhadas por milhões de expectadores. Essas narrativas colocam em evidência a complexidade e diversidade das estratégias argumentativas que permeiam as interações nas redes sociais, além de mostrar a familiaridade dos estudantes com esses fenômenos.

Ao longo da conversa falamos sobre um aspecto relevante para esta pesquisa: a dinâmica de produção e circulação dos textos nas redes sociais. Consideremos o caso de um influenciador cuja reputação se fundamenta em temas como saúde mental e vida saudável que, por algum motivo, comete uma gafe — por exemplo, ser captado em um momento de comportamento grosseiro com outra pessoa. Imediatamente, esse conteúdo se torna viral e é amplamente disseminado em diversos formatos. Em poucos instantes, proliferam memes que incorporam capturas de tela do vídeo original, bem como vídeos de reação produzidos por outros influenciadores que comentam o episódio, o que contribui para o aumento do engajamento. Simultaneamente, circulam figurinhas e

GIFs em aplicativos de mensagens instantâneas, o tema transforma-se em “trend-topic” na plataforma X (antigo Twitter), e opiniões são rapidamente construídas acerca da figura pública em questão, mesmo antes que esta tenha a oportunidade de apresentar sua versão dos fatos.

Fenômenos como esse demonstram a velocidade e a complexidade das interações comunicativas nas redes sociais, em que a circulação acelerada de conteúdos pode antecipar e até mesmo suprimir processos tradicionais de esclarecimento e contestação. A formação rápida de opiniões públicas, muitas vezes sustentadas por fragmentos seletivos de informação, contribui para a polarização e dificulta a construção de diálogos mais aprofundados e fundamentados. Além disso, a multiplicidade de formatos e plataformas envolvidos — memes, vídeos, figurinhas, gifs e postagens em redes diversas — configura um ambiente comunicativo altamente multimodal, no qual as estratégias argumentativas assumem contornos variados e muitas vezes performativos. Nesse diálogo, os alunos reconheceram o quanto esse cenário desafia tanto os produtores quanto os consumidores de informação a desenvolverem competências específicas para navegar e interpretar criticamente esses discursos fragmentados e dispersos.

A reflexão coletiva sobre a produção e circulação dos textos nas redes sociais conduziu à primeira atividade do terceiro módulo. O professor apresentou aos alunos uma variedade de conteúdos em diferentes formatos — incluindo memes, comentários, vídeos, charges, tirinhas e publicações de jornais locais — cuidadosamente selecionados para contemplar tanto produções de caráter informativo, quanto humorístico e opinativo. Após a exposição, foi solicitado que cada estudante escolhesse um desses materiais para realizar uma análise crítica de suas dimensões argumentativas, considerando aspectos como intencionalidade, público-alvo, recursos linguísticos e visuais empregados, bem como o contexto de circulação.

Dentre os conteúdos apresentados, dois se destacaram especialmente pela atenção e interesse do grupo. O primeiro foi uma notícia publicada na página do Facebook de um portal de notícias local sobre um vereador — cujo nome já era de conhecimento dos alunos, por se tratar de uma figura muito popular na região — que solicitou licença de seu cargo, possibilitando a posse de seu suplente na Câmara Municipal, acompanhada de um comentário que ironizava a relevância do vereador para o município (Figura 37). Esse exemplo despertou questionamentos sobre o funcionamento da política local e favoreceu um debate a respeito da relação entre a classe política e os cidadãos, bem como das diferentes formas pelas quais opiniões sobre autoridades públicas se manifestam nos espaços digitais. A análise também evidenciou como a ironia, utilizada nesse caso como recurso argumentativo, pode reforçar críticas e expressar insatisfação com a gestão pública, contribuindo para a circulação de discursos de contestação nas redes sociais.

Figura 37: Vereador tira licença

Fonte: Facebook.

O segundo conteúdo que mais gerou comentários foi um vídeo satírico que ironizava os pedidos de desculpas frequentemente feitos por influenciadores digitais após se envolverem em polêmicas (Figura 38). A abordagem humorística provocou risos entre os estudantes, mas também abriu espaço para discussões mais profundas sobre a performatividade desses discursos de retratação, o impacto da pressão pública nas redes e a tênue fronteira entre arrependimento genuíno e estratégia de gerenciamento de imagem. No vídeo, o personagem canta uma música cuja letra aborda justamente o ato de pedir desculpas, ao mesmo tempo em que, nos bastidores, apresenta um comportamento hostil, tratando as pessoas de forma grosseira. Quando está diante do público, porém, adota uma postura cordial e simpática, mostrando o abismo entre a imagem projetada, mas redes e as atitudes reais. Durante a análise, os alunos puderam observar a multiplicidade de recursos comunicativos utilizados para reforçar a sátira, como o vestuário branco, que transmite pureza e inocência; a expressão tristonha, que sugere arrependimento; o ambiente com iluminação intensa, que cria uma atmosfera de transparência; o ar de sobriedade, que busca conferir credibilidade à fala; além da escolha lexical, com expressões muito marcadas como "*quem me conhece sabe*" e "*se*

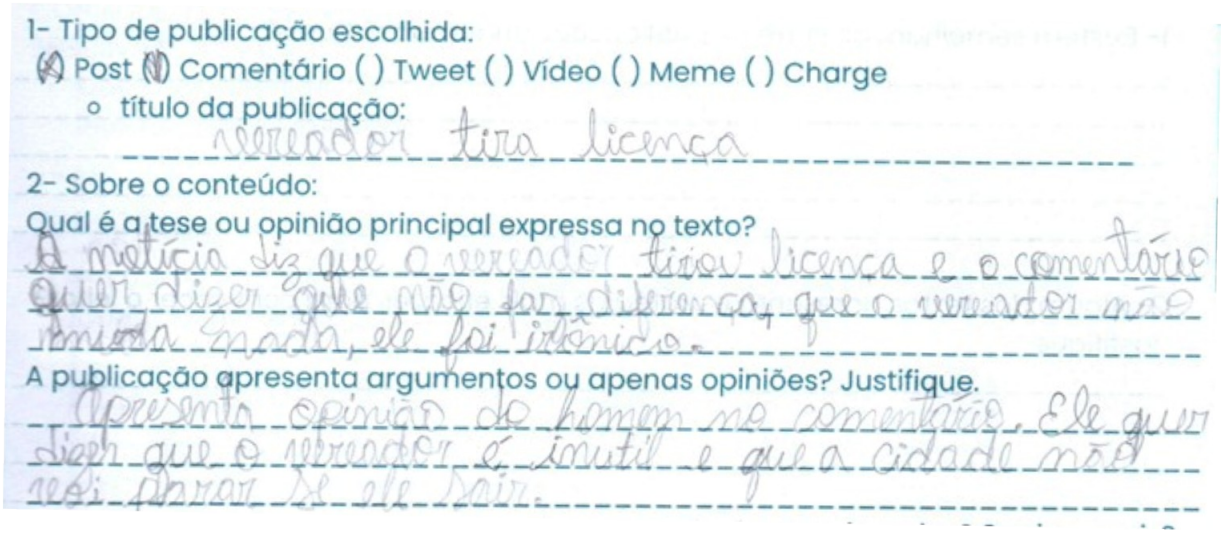
alguém se sentiu ofendido", eximindo a si mesmo da culpa e tratando o erro como uma falha de interpretação de seus interlocutores.

Figura 38: Influenciadores pedindo desculpas

Fonte: Canal @nautamc no Youtube

Para a realização da atividade 1 desse módulo cada estudante escolheu um dos textos fornecidos pelo professor. Na análise registrada por um dos alunos (Figura 39) sobre a publicação da notícia e o comentário que critica o fato noticiado (Figura 37), ao responder à questão "Qual é a tese ou opinião principal expressa no texto? *"*, o aluno escreveu: *"A notícia diz que o vereador tirou licença e o comentário quer dizer que não faz diferença, que o vereador não muda nada, ele foi irônico"*. Em seguida, ao ser questionado se a publicação apresentava argumentos ou apenas opiniões, justificou: *"Apresenta opinião do homem no comentário. Ele quer dizer que o vereador é inútil e que a cidade não vai parar se ele sair"*.

Figura 39: Análise da publicação

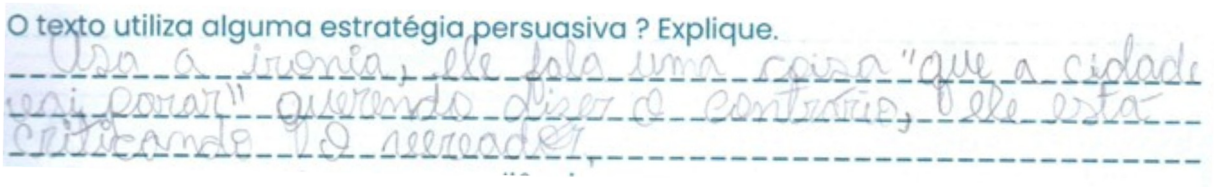


Fonte: Arquivo do pesquisador

A partir dessas respostas, foi possível observar que o estudante conseguiu diferenciar o conteúdo informativo da notícia da intervenção opinativa do comentário, identificando claramente o uso da ironia como recurso argumentativo. Sua leitura aponta para a compreensão de que, nas redes sociais, comentários de usuários podem ressignificar uma publicação jornalística, atribuindo-lhe um novo tom ou até mesmo um sentido oposto ao originalmente pretendido, abrindo espaço para possíveis discussões ou embates. Ainda que a análise do aluno seja concisa, demonstra a habilidade de reconhecer a presença de posicionamentos políticos implícitos e de interpretar como eles se manifestam em interações digitais.

Ao ser questionado sobre o uso de estratégias persuasivas no texto analisado (Figura 40), o aluno respondeu: "*Usa a ironia, ele fala uma coisa 'que a cidade vai parar' querendo dizer o contrário. Ele está criticando o vereador.* " Essa resposta mostra que o estudante reconheceu o uso retórico da ironia como principal instrumento de persuasão presente no comentário, entendendo que a frase aparentemente afirmativa tem, na verdade, um sentido oposto e crítico, construído pelo uso da figura de linguagem. Essa percepção é importante para demonstrar a capacidade do aluno de identificar estratégias argumentativas implícitas, muito comuns nas interações em redes sociais, onde a ironia e o sarcasmo são frequentemente utilizados para expressar descontentamento ou críticas de maneira indireta, além de terem se consolidado entre as principais ferramentas do humor na internet.

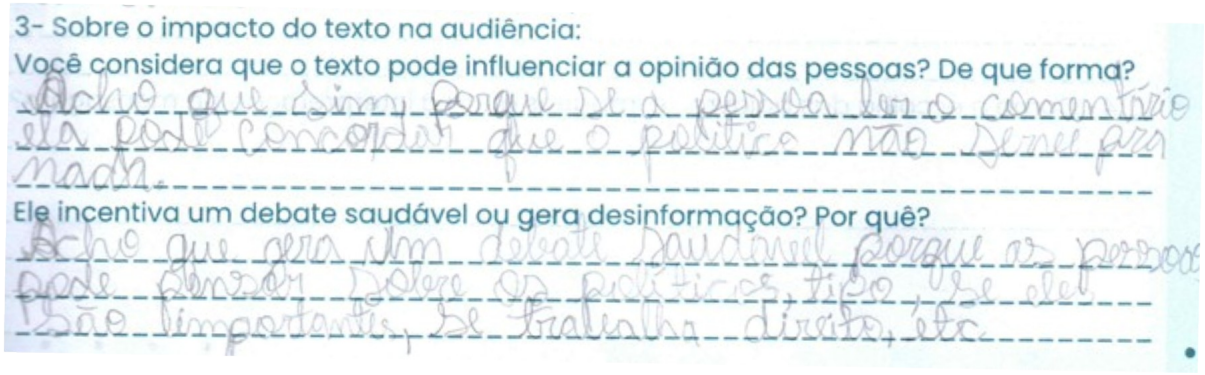
Figura 40: Estratégia de persuasão



Fonte: Arquivo do pesquisador

As perguntas que encerraram essa atividade abordaram o impacto do texto analisado na audiência (Figura 41). Ao ser questionado se considerava que o texto poderia influenciar a opinião das pessoas e de que forma, o aluno respondeu: *"Acho que sim, porque se a pessoa ler o comentário, ela pode concordar que o político não serve pra nada. "* Essa resposta traz a percepção do estudante sobre o poder persuasivo do comentário irônico, que pode reforçar uma visão crítica em relação ao vereador entre os leitores, o que, de certa forma, ocorreu quando os alunos leram a notícia em questão, muitos deles, além de se divertir com o comentário, concordaram com a colocação irônica e teceram outras críticas aos parlamentares do município.

Figura 41: Impacto na audiência



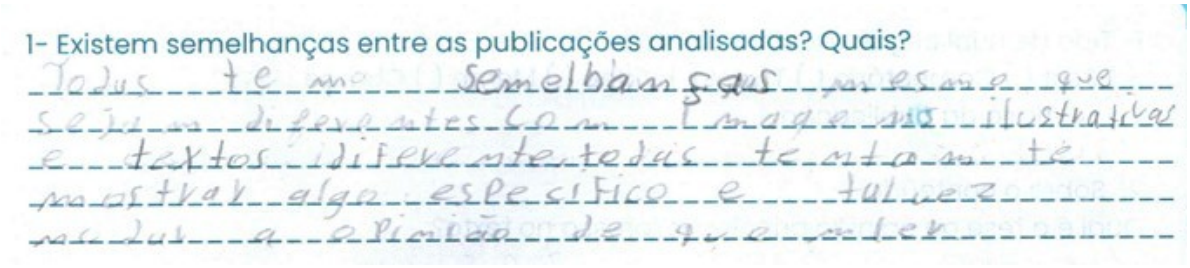
Fonte: Arquivo do pesquisador

Quando indagado se o texto incentivava um debate saudável ou gerava desinformação, justificou: *"Acho que gera um debate saudável porque as pessoas podem pensar sobre os políticos, tipo, se eles são importantes, se trabalha direito, etc."* Essa reflexão demonstra que o aluno reconhece a função das redes sociais como espaços de interlocução e questionamento político, valorizando a possibilidade de discussões que incentivem o pensamento crítico, ainda que motivadas por provocações ácidas.

Após a conclusão da primeira atividade, que consistiu nessa análise individual das publicações selecionadas, deu-se início à segunda etapa do módulo 3, com a realização de uma atividade em grupos. Nessa fase, os alunos foram organizados em equipes de 5 ou 6 alunos para compartilharem entre si as análises que haviam produzido sobre as diferentes publicações. Esse momento coletivo possibilitou a comparação entre os variados formatos de textos escolhidos —

como posts, comentários, vídeos, memes e charges — e a reflexão acerca das distintas estratégias argumentativas mobilizadas em cada tipo de material. Foi também nessa atividade que os alunos mais resistentes ao trabalho em grupo começaram a ceder, sentindo-se mais à vontade para compartilhar suas produções. A troca de percepções entre os estudantes contribuiu para ampliar a compreensão sobre a diversidade das práticas discursivas nas redes sociais, o que estimula o desenvolvimento do olhar crítico frente às múltiplas formas de persuasão presentes nos conteúdos digitais.

Figura 42: Semelhanças entre as publicações



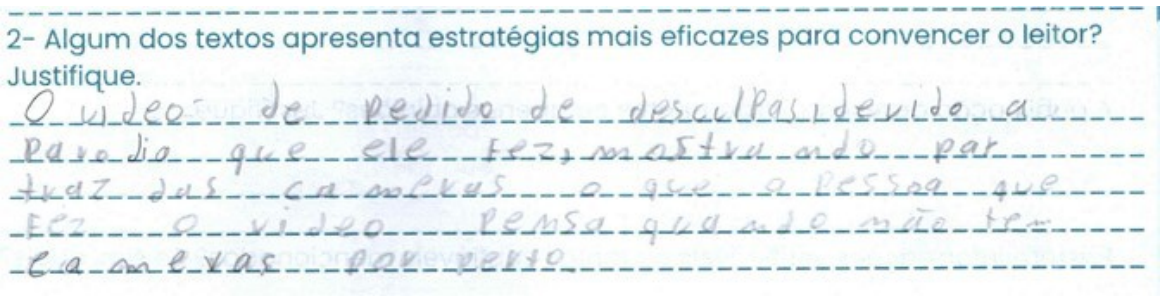
Fonte: Arquivo do pesquisador

A primeira questão proposta na atividade em grupo, a ser respondida após a discussão coletiva, foi: "Existem semelhanças entre as publicações analisadas? Quais? ". A maioria das respostas apontou na mesma direção, conforme exemplificado na Figura 42, em que um aluno observa: "*Todas têm semelhança, mesmo que sejam diferentes com imagens ilustrativas e textos diferentes, todas tentam te mostrar algo específico e talvez mudar a opinião de quem lê*". Essa percepção demonstra um avanço significativo dos estudantes na compreensão da intencionalidade presente nas produções midiáticas, reconhecendo que os emissores têm o propósito de apresentar determinados conteúdos com a intenção de influenciar e persuadir os leitores. O reconhecimento dessa estratégia persuasiva é um passo fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica das mídias, sobretudo em um contexto no qual os alunos estão constantemente expostos a um volume expressivo de informações e opiniões nas redes sociais.

Aprofundando a discussão sobre as artimanhas persuasivas presentes nos conteúdos analisados, foi perguntado aos alunos: "Algum dos textos apresenta estratégias mais eficazes para convencer o leitor? Justifique". Divergindo das expectativas do professor-pesquisador que esperava um conjunto heterogêneo de percepções, as respostas dos estudantes foram quase unânimes (Figura 43). O vídeo do influenciador e cantor NautaMC (Figura 38), que satiriza os vídeos de desculpas feitos por celebridades após polêmicas, foi apontado como o conteúdo mais eficaz em suas estratégias de convencimento. Os alunos destacaram que a combinação da linguagem e da música do vídeo, aliada aos elementos visuais que remetem à figura criticada — especialmente a expressão

cínica do influenciador arrependido — capta a atenção do público jovem e evidencia os interesses ocultos nas produções midiáticas. Como expressou um dos estudantes: *"O vídeo de pedido de desculpas, devido a paródia que ele fez, mostrando, por trás das câmeras, o que a pessoa que fez o vídeo pensa quando não tem câmeras por perto*". Essa resposta ressalta a eficácia da música como estratégia persuasiva, ao revelar de forma humorística e crítica uma contradição entre o comportamento público e privado do influenciador.

Figura 43: Estratégia mais eficaz



Fonte: Arquivo do pesquisador

A pergunta seguinte, que retomava conteúdos desenvolvidos no módulo anterior, provocou os alunos a refletirem sobre o risco de disseminação de desinformação nas publicações analisadas e as razões para isso. Nesse momento, a turma manifestou posicionamentos praticamente unânimes.

Entre as publicações discutidas estava uma montagem com estética de panfleto digital, que circulou na rede social X (antigo Twitter). A peça, apresentada como um convite para um suposto evento intitulado "Passeio para agredir o missionário Miguel Oliveira", trazia informações absurdas, como a data fictícia "31 de abril", o horário "6:66 da manhã" e a oferta irônica de "Energético Vulcano Grátis". Além disso, listava uma série de itens proibidos — armas de fogo, químicas e nucleares — culminando com a frase "APENAS SOCOS",
reforçando seu caráter satírico e de humor negro.

Figura 44: Publicação com possível discurso de ódio

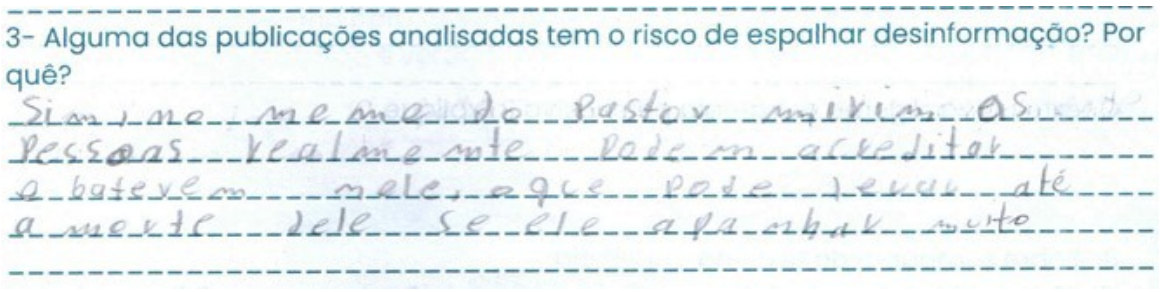
Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao analisar esse material, os alunos identificaram que, apesar do tom claramente irônico e exagerado, há um potencial risco de que tais publicações sejam interpretadas de forma equivocada, contribuindo para a circulação de informações falsas ou enganosas. Essa percepção ressaltou a importância de desenvolver o senso crítico para distinguir conteúdos humorísticos ou satíricos de conteúdos que devem ser levados a sério, evitando assim a propagação inadvertida de desinformação, assim como a disseminação de discursos violentos nas redes sociais.

Além disso, os estudantes reconheceram que, principalmente, esse tipo de conteúdo poderia alimentar o ódio e incentivar a violência contra o jovem Miguel Oliveira, que estava no auge de sua fama como pastor mirim — embora a maior parte das publicações a seu respeito o associasse ao charlatanismo ou simplesmente zombasse de sua atuação — justamente no momento em que o projeto foi realizado. Como dito por um aluno *"no meme do Pastor, as pessoas realmente podem*

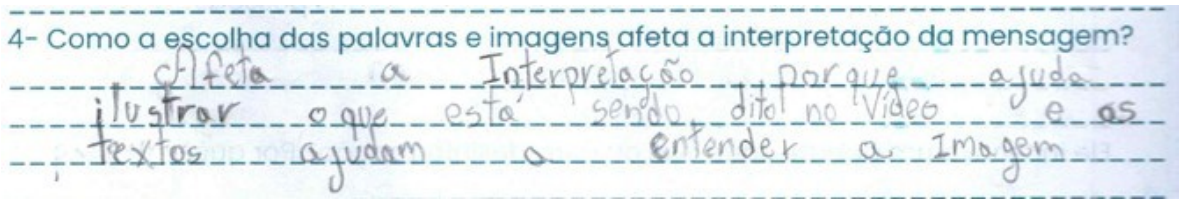
acreditar e baterem nele, o que pode levar até a morte dele se ele apanhar muito", há uma preocupação com a integridade física da pessoa exposta nesse meme (Figura 45).

Figura 45: Publicação perigosa



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 46: Palavras e imagens



Fonte: Arquivo do pesquisador

Encerrando essa etapa, os alunos foram questionados sobre o impacto que a escolha de palavras e imagens exerce na interpretação da mensagem transmitida. Um dos estudantes fez uma observação relevante ao afirmar que as imagens *"afetam a interpretação porque ajuda a ilustrar o que está sendo dito no vídeo, e os textos ajudam a entender a imagem*" (Figura 45). Embora a frase do aluno apresente limitações em sua profundidade, ela revela a compreensão de um aspecto fundamental da comunicação, especialmente na esfera digital: a interdependência entre os recursos multimodais na construção dos sentidos. Essa percepção demonstra um avanço na capacidade dos estudantes de reconhecer que a combinação de elementos visuais e textuais não apenas complementa, mas constrói e potencializa o significado das mensagens veiculadas.

A terceira e última atividade desse módulo, assim como nas etapas anteriores, consistiu em uma roda de conversa, na qual os alunos foram convidados a compartilhar o que aprenderam sobre o tema, suas experiências prévias, dúvidas, conclusões e ideias. Esse momento coletivo revelou um alto nível de engajamento da turma com o projeto e propiciou discussões muito relevantes. Foram abordadas questões como a forma pela qual alguns conteúdos na internet apelam para o lado emocional em busca de validação, assim como a influência de determinados setores que só conseguem crescimento online por meio do estímulo ao ódio, à propagação de discursos preconceituosos e práticas excludentes.

Alguns estudantes relataram aspectos de suas “bolhas digitais”. Por exemplo, os gamers, que geralmente apresentam um comportamento machista, e cujas páginas frequentemente veiculam memes que reforçam a misoginia e o sexismo. Outro exemplo foi a bolha do futebol, que promove ideais de masculinidade e consumo que podem ser prejudiciais, especialmente quando se considera o contexto de fragilidade econômica de muitas comunidades, onde grande parte da população depende de programas assistenciais para sua subsistência.

As estudantes, por sua vez, discutiram a bolha das influenciadoras de moda, destacando como essas figuras estimulam o consumo excessivo e promovem padrões de beleza inalcançáveis, associados também ao racismo estrutural — um fator de grande impacto para a maioria dos alunos.

Essas discussões se mostraram bastante produtivas e representaram um momento em que o ânimo dos alunos pareceu renovado, ao terem um espaço para expressar suas vivências e trazer o entretenimento do dia a dia para o ambiente escolar, transformando-o em objeto de análise crítica. Essa experiência, sem dúvida, foi marcante tanto para o professor quanto para os estudantes.

6.4 **Autópsia da viralização:** A anatomia dos eventos midiáticos Desconstrução de eventos midiáticos virais

No quarto módulo, o principal objetivo foi capacitar os estudantes a irem além do consumo passivo de conteúdos, estimulando-os a desvendar os mecanismos que fazem um evento se tornar viral. Ao trabalhar com polêmicas recentes e de interesse da própria turma, a metodologia conseguiu engajar os alunos em uma pesquisa ativa, na qual eles puderam comparar diferentes narrativas em veículos e mídias distintas. Essa abordagem prática permitiu que eles investigassem como os discursos são construídos, quais elementos discursivos e visuais engajam mais e como a mesma informação pode ser tratada de formas variadas, o que fortaleceu a capacidade de identificar fatos de opiniões dentro do conteúdo analisado. Ao abordar diretamente a linha tênue entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio, o trabalho realizado neste módulo estimulou uma reflexão profunda sobre os limites e as responsabilidades na comunicação digital.

Quadro 5: Desconstrução de Eventos Midiáticos Virais

Objetivo a ser alcançado: Capacitar os alunos a identificar e compreender os mecanismos de construção e disseminação de eventos midiáticos virais, desenvolvendo uma análise crítica sobre os elementos constitutivos e as táticas de engajamento que contribuem para a viralização. O objetivo final é discutir o impacto desses eventos na opinião pública e suas implicações para a mídia digital.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e

vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade. (EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

Desenvolvimento das Atividades:

Introdução ao Tema: O professor introduzirá o módulo discutindo a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio, utilizando exemplos reais de eventos virais que geraram controvérsia nas redes sociais.

Escolha de Eventos Midiáticos: Os alunos, em grupos, escolherão um evento viral recente entre os apresentados pelo professor (ex: campanhas polêmicas, declarações de influenciadores, memes). Eles deverão pesquisar e trazer informações sobre o evento usando seus smartphones ou computadores, destacando as narrativas conflitantes e as opiniões que circularam sobre o tema.

Análise Crítica Coletiva: Cada grupo irá comparar como o mesmo evento foi divulgado em diferentes veículos e mídias (ex: postagens no Facebook, vídeos no Youtube, notícias em portais), identificando se houve discursos de ódio ou opiniões que incitaram debates éticos.

Discussão Sobre Posições: Os grupos discutirão os posicionamentos defendidos e refutados no evento escolhido. Eles deverão diferenciar fatos de opiniões e refletir sobre os valores culturais, sociais e humanos envolvidos, além de se posicionarem em relação às visões de mundo apresentadas.

Atividade de Reflexão: Cada grupo irá avaliar se o evento analisado respeitou ou ultrapassou os limites da liberdade de expressão, identificando discursos de ódio, caso presentes. Eles também serão incentivados a discutir possíveis formas de denunciar ou combater esses discursos.

Produção de comentários: Os alunos deverão produzir um comentário escrito sobre a análise do evento, destacando:

- As diferentes visões de mundo e valores culturais observados.
- As estratégias argumentativas usadas para defender ou refutar as opiniões no evento.
- Se o evento envolveu discurso de ódio ou apenas liberdade de expressão.
- Como as mídias retrataram os posicionamentos e a confiabilidade das informações divulgadas.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

- **Avaliação Coletiva:** A turma irá debater coletivamente as implicações de discursos de ódio nos ambientes digitais e como os usuários podem agir de forma crítica para combater esse tipo de prática, além de refletir sobre os desdobramentos de eventos midiáticos virais e como eles podem impactar a vida cotidiana de cada um. Os relatórios produzidos serão devidamente registrados no paperblog.
- **Observação do Professor:** O professor observará o nível de engajamento dos alunos nas discussões, sua capacidade de diferenciar fato de opinião dentro dos contextos observados, e a forma como compreendem as questões éticas e sociais envolvidas nos eventos virais analisados. A avaliação individual dos alunos será feita pelo professor a partir dos seguintes critérios:

Critérios	Sim	Parcialmente	Não
Diferenciação Entre Fato e Opinião			
Análise de Discursos de Ódio e Liberdade de Expressão			
Reflexão Sobre Valores Sociais e Culturais			
Participação nas Discussões e Produção Escrita			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Este módulo foi iniciado com um diálogo sobre como determinados acontecimentos na internet alcançam proporções gigantescas, tornando-se amplamente comentados e compartilhados. Ainda na fase de elaboração do projeto de ensino, ao conversar com os alunos, muitos mencionaram espontaneamente um episódio que envolvia dois grandes influenciadores de públicos bastante distintos.

O primeiro deles, conhecido como Felca, é um jovem criador de conteúdo especializado em vídeos de reação a outros materiais virais, tendo como público majoritário os adolescentes. Recentemente, ganhou grande notoriedade ao publicar um vídeo denunciando a exploração de crianças e adolescentes nas redes sociais. Já a outra figura central é Virgínia Fonseca, influenciadora digital e empresária do ramo de cosméticos, proprietária da marca WePink. Além de seu trabalho no setor de beleza, Virgínia esteve envolvida em outros episódios polêmicos, como a CPI das BETs — investigação parlamentar sobre a atuação de influenciadores na divulgação de sites de apostas online. O evento comentado pelos alunos dizia respeito a um vídeo publicado por Felca, no qual testava um produto da marca WePink em tom satírico, questionando ironicamente a qualidade do item. A publicação rapidamente se espalhou pela internet, gerando inúmeras reações e discussões nas redes.

Outro caso bastante citado pelos estudantes foi a ascensão e queda do chamado pastor mirim Miguel de Almeida, também mencionado no meme apresentado na seção anterior (Figura 44). O jovem tornou-se conhecido por realizar performances em templos religiosos que remetiam ao estilo dos grandes pastores televisivos dos anos 1990. Com uma dicção marcante e carisma singular, conquistou primeiramente o público evangélico neopentecostal, mas logo extrapolou essa bolha e viralizou entre internautas de diferentes perfis. Essa visibilidade provocou tanto críticas aos discursos conservadores e extremistas presentes em parte do protestantismo neopentecostal, quanto debates sobre a exploração de menores de idade por líderes religiosos nas redes sociais. Entretanto, junto às críticas legítimas, surgiu também uma onda de hostilidade direcionada ao adolescente que, à época, tinha apenas 14 anos — um aspecto preocupante pela violência simbólica que carrega.

Trazer para a biblioteca — espaço onde ocorreram todas as aulas do projeto — assuntos amplamente comentados pelos alunos foi uma experiência inédita para eles. Essa aproximação entre o universo escolar e o cotidiano digital dos estudantes ampliou a relevância do trabalho, favorecendo o engajamento e a participação ativa.

Embora outros acontecimentos também tenham sido mencionados nas conversas iniciais, decidiu-se concentrar o trabalho nesses dois casos, por terem alcançado maior repercussão e furado suas respectivas bolhas de influência. A primeira etapa do módulo consistiu em uma discussão sobre os elementos que fazem com que determinados eventos na internet ganhem tamanha projeção. A aula foi conduzida por meio de uma apresentação de slides (Apêndice 10). Ao aprofundar a compreensão sobre os eventos midiáticos virais, partimos da necessidade de discutir e retomar conceitos fundamentais, como *viralização*, *bolha informacional*, *discurso de ódio*, *liberdade de expressão* e a distinção entre *fato* e *opinião*. Cada conceito foi reapresentado de forma contextualizada, com exemplos retirados do cotidiano digital dos próprios alunos, o que facilitou a identificação e a compreensão. Essa abordagem não se limitou a definições técnicas: buscou-se, sobretudo, relacionar os fenômenos às implicações sociais, culturais e éticas que emergem no ambiente online.

A partir daí a conversa evoluiu para um ponto central do módulo: como nossos valores — humanos, sociais e culturais — moldam a forma como interpretamos e reagimos aos acontecimentos. Discutimos que posicionamentos não surgem de forma neutra ou aleatória, mas são construídos a partir de referências que acumulamos ao longo da vida, como nossa vivência familiar, nossas crenças religiosas, nossa formação escolar e as influências do meio social. Assim, dois indivíduos expostos ao mesmo conteúdo podem ter interpretações completamente diferentes, justamente porque partem de repertórios de valores distintos.

Esse debate se mostrou particularmente rico quando os alunos perceberam que, por trás de opiniões aparentemente simples, existem camadas de significados e crenças. Muitos reconheceram que suas reações iniciais a determinados conteúdos eram pautadas por julgamentos prévios, e que, ao ouvir o ponto de vista dos colegas, puderam repensar suas conclusões. Ao analisar os eventos virais, não se discutiu apenas "o que aconteceu", mas também como cada um avaliava a situação e quais princípios guiavam essa avaliação — fosse a defesa da honestidade, o respeito à liberdade individual, a preocupação com a imagem de uma figura pública ou a proteção de menores de idade contra os mais diversos abusos.

Após esse momento de diálogo e alinhamento conceitual, no qual professor e alunos equalizaram suas percepções sobre como determinados acontecimentos veiculados pelas redes sociais podem se transformar em pautas amplamente comentadas — inclusive fora do ambiente digital —, foram apresentados à turma os eventos escolhidos para análise. Embora a maioria já estivesse bastante familiarizada com os casos, a proposta era revisitá-los, sob uma perspectiva crítica e fundamentada.

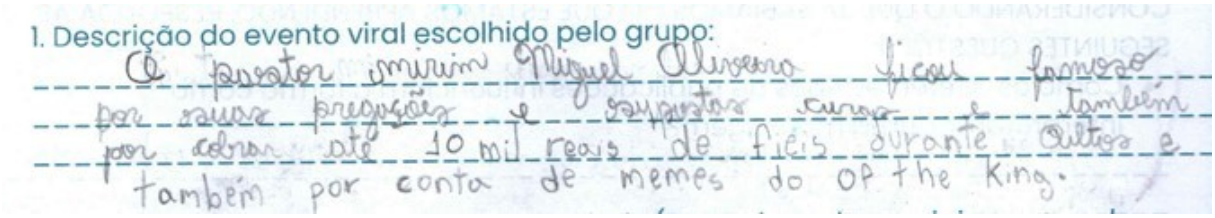
Utilizando a TV da biblioteca, foram exibidos vídeos do Youtube relacionados ao caso *Felca–Virgínia* e ao episódio do *Pastor Mirim*. Em seguida, para a atividade 1 desse módulo, a turma foi dividida em dois grandes grupos, cada um responsável por analisar um dos casos. A escolha de qual grupo trabalharia com cada tema ocorreu de forma espontânea e consensual, sem divergências entre os estudantes. Para aprofundar a investigação, os alunos recorreram a seus smartphones e ao único computador disponível no espaço para buscar informações sobre as polêmicas em diferentes ambientes digitais, como redes sociais, canais do Youtube, portais de notícias e sites especializados em entretenimento e celebridades. Nesse momento, foram orientados pelo professor, para que considerassem também a forma como esses eventos eram tratados em diferentes veículos de mídia ou plataformas digitais.

Após o levantamento realizado pelos grupos sobre os acontecimentos escolhidos, os estudantes foram convidados a responder a um conjunto de questões no *Paperblog*. Entre elas, destacavam-se: descrever o evento selecionado, explicar como ele se tornou viral e identificar os meios de comunicação e plataformas digitais que contribuíram para sua propagação.

No grupo responsável por investigar o caso do Pastor Mirim, um dos alunos registrou: *"O pastor mirim Miguel Oliveira ficou famoso por suas pregações e supostas curas, e também por cobrar até 10 mil reais de fiéis durante cultos, e também por conta de memes do 'Of The King'"* (Figura 47). Já no grupo que analisou a polêmica entre Felca e Virgínia, uma aluna descreveu o

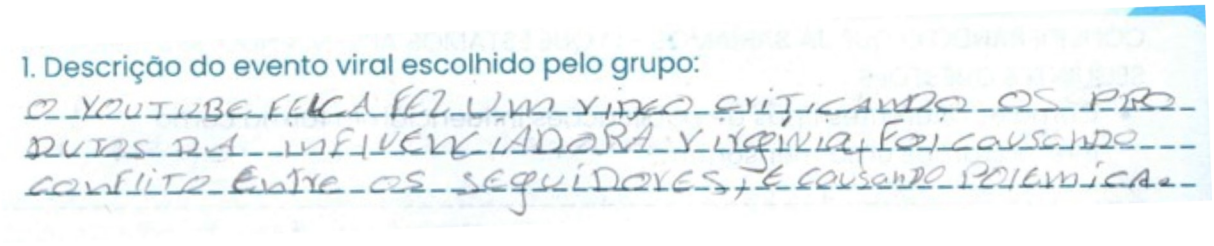
ocorrido nos seguintes termos: *"O youtuber Felca fez um vídeo criticando os produtos da influenciadora Virgínia, causando conflito entre os seguidores e gerando polêmica"* (Figura 48). Embora sucintas, as respostas dos estudantes demonstram compreensão dos eventos e capturam os pontos centrais de cada polêmica.

Figura 47: Pastor Mirim



Fonte: Arquivo do pesquisador

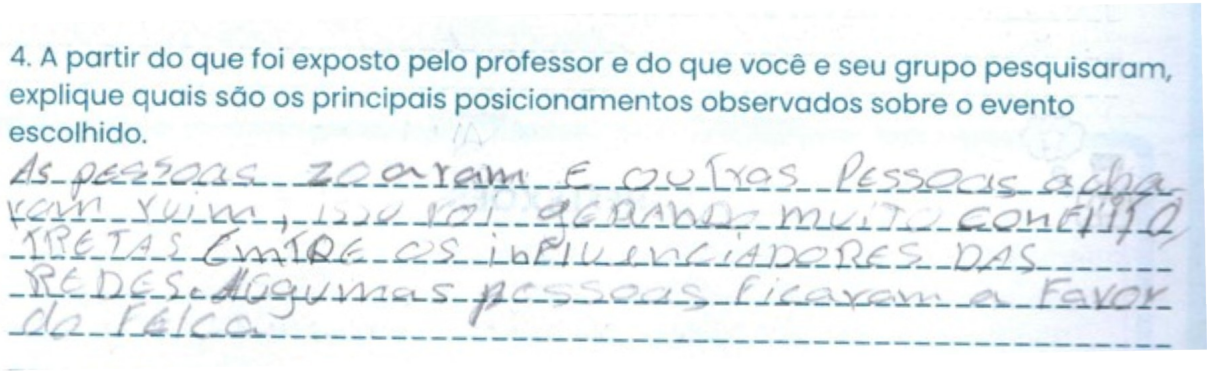
Figura 48: Felca X Virgínia



Fonte: Arquivo do pesquisador

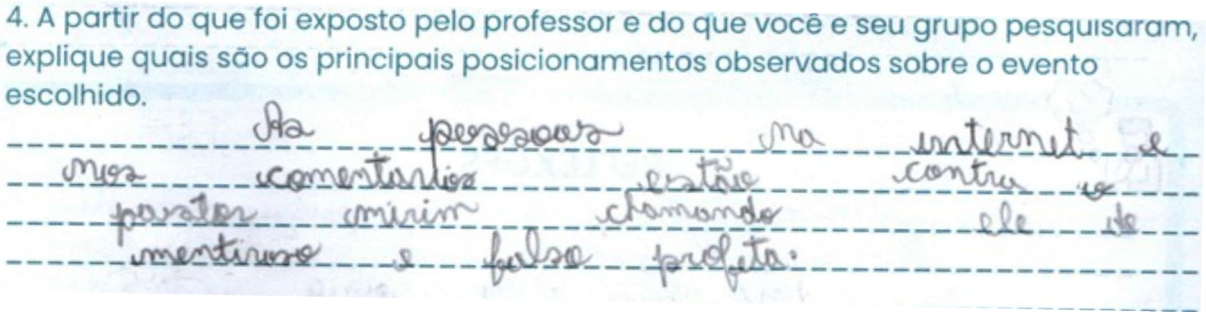
A etapa subsequente do projeto consistiu em aprofundar a análise dos eventos virais, passando da descrição factual para a identificação e reflexão sobre os discursos dominantes. Para tanto, os alunos foram orientados a revisitar as seções de comentários em plataformas como o Youtube, bem como em outras mídias sociais e portais de notícias. O objetivo era mapear os principais posicionamentos e narrativas que circulavam a respeito dos casos de Felca-Virgínia e do Pastor Mirim, compreendendo como diferentes públicos reagiam e construíam suas interpretações dos fatos. Essa abordagem permitiu que os estudantes identificassem a polarização dos discursos e as diferentes bolhas informacionais que se formavam em torno de cada evento.

Figura 49: Posicionamentos - Felca X Virgínia



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 50: Posicionamentos - Pastor Mirim

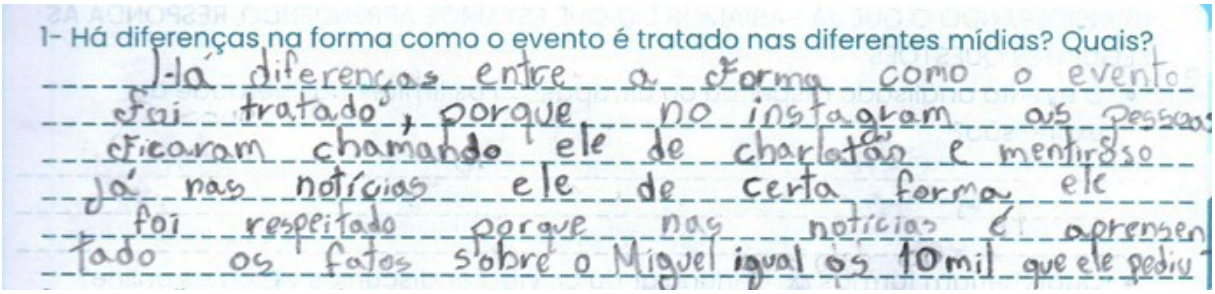


Fonte: Arquivo do pesquisador

Como evidenciado nas respostas dos estudantes, a atividade de mapeamento dos discursos revelou a polarização e a diversidade de opiniões que circulam no ambiente digital. A Figura 49, referente à polêmica entre Felca e Virgínia, demonstra a percepção de que o evento gerou "muito conflito entre os influenciadores" e resultou em um alinhamento de público "a favor do Felca", refletindo a natureza contenciosa e dividida do debate. De modo semelhante, sobre o caso do pastor mirim, a resposta do aluno (Figura 50) evidencia a existência de um discurso crítico e hostil, com internautas "contra o pastor mirim chamando ele de mentiroso e falso profeta". Tais registros ilustram como os alunos foram capazes de identificar a polarização dos discursos e a complexidade das reações do público.

Para a atividade seguinte, os estudantes foram convidados a analisar como o evento escolhido por eles foi tratado em diferentes mídias e redes. Durante essa etapa, os alunos voltaram a usar os seus dispositivos próprios e o computador quando necessário revisitar alguma informação. Ao registrar as conclusões no paperblog, ficou claro como a turma conseguiu perceber a forma como acontecimentos midiáticos podem ser divulgados de diferentes formas. Sobre isso, escreveu o aluno: "*Há diferenças entre a forma como o evento foi tratado, porque no Instagram as pessoas ficaram chamando ele de charlatão e mentiroso. Já nas notícias, de certa forma, ele foi respeitado, porque nas notícias é apresentado os fatos sobre o Miguel igual os 10 mil que ele pediu".*

Figura 51: Diferença de tratamento midiático



Fonte: Arquivo do pesquisador

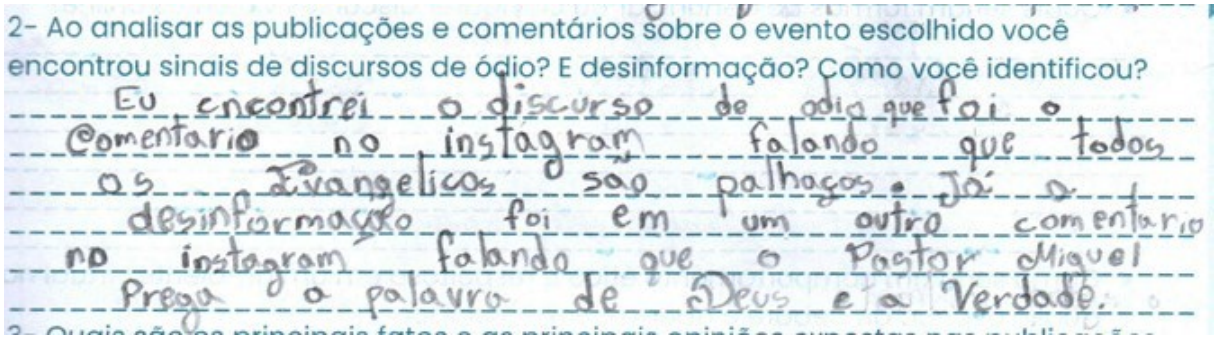
A percepção do estudante, registrada neste depoimento, demonstra a capacidade de discernir entre a narrativa construída pelas redes sociais e a reportagem factual. O contraste entre a linguagem informal e acusatória do Instagram — que se manifesta na forma de ofensas como "charlatão e mentiroso" — e o tratamento mais formal e "respeitoso" dos veículos de notícia, que se atém a fatos como a cobrança de valores, sinaliza uma compreensão da distinção entre opinião e fato, e da influência do canal de comunicação na forma como a informação é apresentada. Essa diferenciação é crucial para a alfabetização midiática, pois permite ao indivíduo reconhecer que diferentes plataformas operam sob lógicas distintas: enquanto as redes sociais tendem a amplificar a polarização e o tom emocional, a imprensa tradicional, ao menos em princípio, busca uma abordagem mais neutra e referenciada. Este exercício, portanto, foi fundamental para que os alunos compreendessem que a disseminação de um evento viral não é um processo homogêneo, mas um fenômeno multifacetado, onde cada mídia atua como um vetor com suas próprias características, audiências e vieses.

A questão seguinte, que aprofundou a análise, desafiou os alunos a apontar sinais de desinformação e/ou discursos de ódio nas publicações e comentários sobre o evento escolhido. A resposta de um dos estudantes (Figura 52) exemplificou de forma notável a capacidade de discernimento. Conforme registrado, o aluno identificou um caso de discurso de ódio em um comentário que generalizava, de forma pejorativa, que *"todos os evangélicos são palhaços*". Essa observação demonstra uma compreensão pessoal e aguçada da intolerância religiosa, evidenciando que a crítica, quando se direciona a um grupo social ou religioso de maneira generalista e ofensiva, extrapola os limites da liberdade de expressão. O depoimento do estudante, durante as discussões posteriores, revelou, ainda, a percepção do caráter ofensivo e da generalização descabida, ao se colocar como "vítima" de um discurso que o atingia pessoalmente.

De forma igualmente perspicaz, o mesmo aluno identificou como desinformação em um comentário que afirmava que o "Pastor Miguel prega a palavra de Deus e a Verdade". Tal percepção

é particularmente relevante, pois demonstra que o estudante não se limitou a identificar fatos inverídicos, mas também reconheceu a desinformação em declarações de cunho subjetivo ou ideológico que, embora possam ser vistas como uma defesa de crenças, podem operar como propaganda ou tentativa de silenciar a crítica.

Figura 52: Discurso de ódio e desinformação nos comentários

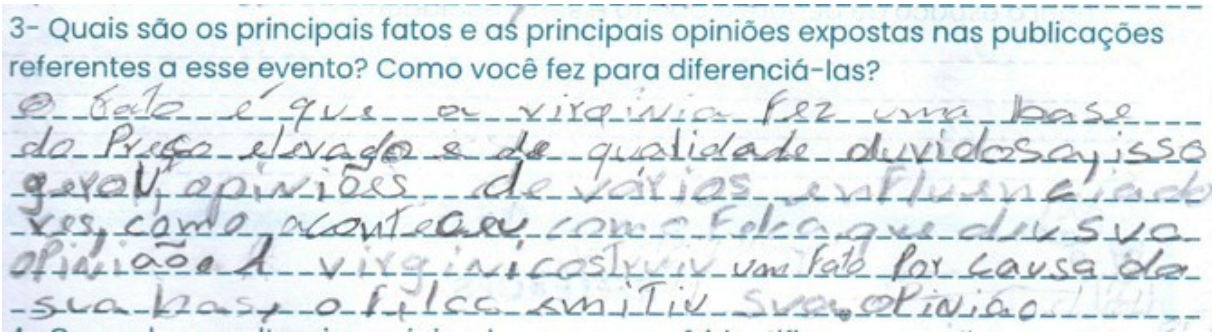


Fonte: Arquivo do pesquisador

Aprofundando a discussão sobre a natureza da informação no ambiente digital, a etapa seguinte do módulo consistiu em um desafio aos estudantes para que diferenciem, nas publicações e comentários referentes aos eventos analisados, os elementos de fato e opinião. Além disso, a atividade solicitava que eles explicassem os critérios utilizados para realizar tal distinção. As respostas obtidas evidenciaram um notável engajamento e uma compreensão crescente dos desdobramentos dos acontecimentos midiáticos escolhidos. Um registro particularmente relevante foi o de uma aluna que, conforme a Figura 53, articulou de forma clara e direta a sua percepção sobre o fenômeno.

A análise da aluna sobre a polêmica entre Felca e Virgínia revela uma compreensão notavelmente sofisticada da dinâmica entre fato e opinião no ambiente digital. Conforme registrado, a estudante articulou: “o fato é que a Virgínia fez uma base de preço elevado e de qualidade duvidosa, isso gerou opiniões de vários influenciadores como aconteceu com o Felca, que deu sua opinião. A Virgínia construiu um fato por causa da sua base e o Felca emitiu sua opinião”. A partir de sua observação, a aluna propõe a ideia de que as opiniões não surgem no vácuo, mas coexistem e são construídas a partir da leitura e interpretação de fatos concretos. Essa percepção é crucial, pois demonstra que o evento midiático viral se origina de uma informação base (o produto e suas características) que, ao ser apropriada e comentada pelos agentes da rede (os influenciadores), se transforma em um catalisador de opiniões e debates. Assim, a estudante, além de diferenciar as duas categorias, expõe a existência de uma relação simbiótica entre elas, onde o fato serve de alicerce para a construção do discurso opinativo.

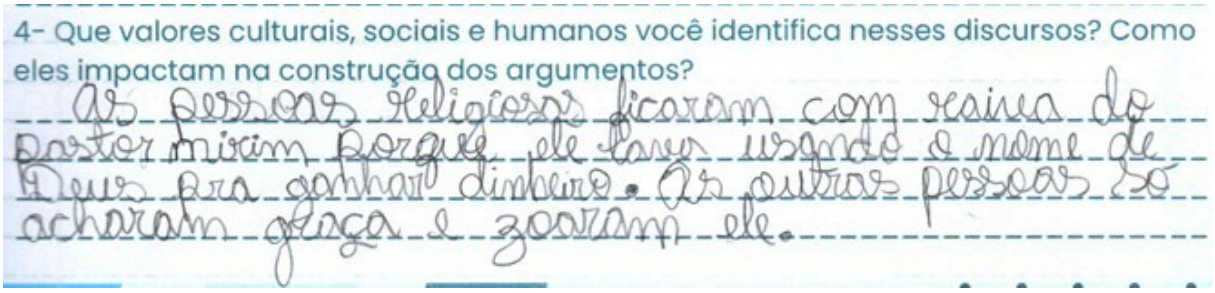
Figura 53: Fatos e opiniões referentes aos eventos.



Fonte: Arquivo do pesquisador

A pergunta que encerrou a segunda atividade do módulo consistiu em um debate sobre a influência de valores humanos, sociais e culturais na recepção e na construção dos discursos online. De modo geral, as respostas a essa questão revelaram que a compreensão dos estudantes sobre a interconexão entre valores e discursos ainda se encontrava em um estágio inicial. No entanto, um registro em particular, de um aluno que analisou o caso do Pastor Mirim, demonstrou uma compreensão notável sobre o tema. Conforme a Figura 54, o estudante articulou a sua percepção da seguinte forma: *"As pessoas religiosas ficaram com raiva do pastor mirim porque ele estava usando o nome de Deus para ganhar dinheiro. As outras pessoas só acharam graça e zoaram ele."*

Figura 54: Valores culturais, sociais e humanos



Fonte: Arquivo do pesquisador

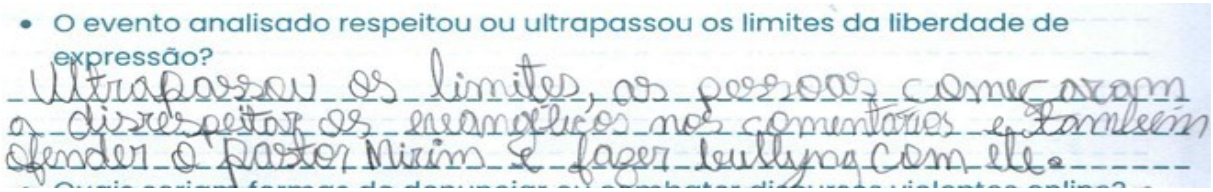
Essa observação, embora concisa, sintetizou de forma eficaz o centro da discussão proposta. O aluno conseguiu identificar a polarização do debate a partir de dois conjuntos de valores distintos: de um lado, a indignação de um público com valores religiosos, que considera a apropriação do sagrado para fins lucrativos uma quebra de princípio; de outro, a reação de um público sem essa base religiosa, que interpreta o evento sob a ótica da cultura do humor e do entretenimento.

A terceira e última etapa deste módulo foi concebida como um momento de síntese e reflexão coletiva. Durante uma sessão de debate, os estudantes foram convidados a revisitar as questões centrais do projeto e a compartilhar suas vivências e percepções sobre os temas abordados.

Neste contexto, a complexa relação entre liberdade de expressão e discurso de ódio ganhou novo fôlego. O debate se acirrou em um confronto de ideias entre dois alunos, no qual um deles defendeu o direito de zombar do Pastor Mirim e dos fiéis evangélicos, enquanto o outro contestou, argumentando que a postura do colega extrapolava a crítica e configurava um ato de intolerância religiosa. Diante da tensão gerada, a intervenção pedagógica do professor se fez necessária para mediar o conflito e direcionar a discussão. Nesse momento, outros colegas se posicionaram, de forma unânime, em apoio ao estudante que se sentiu ofendido. Essa dinâmica permitiu uma nova conceituação prática dos termos, a partir de uma vivência real. A discussão culminou em um consenso notável: os alunos concordaram que, por mais que não se concorde com a postura do pastor mirim ou que se ache engraçada, a liberdade de expressão não endossa comportamentos que ferem a integridade dos outros, como o desrespeito à fé alheia ou a intolerância religiosa.

Complementando a discussão oral, os alunos registraram suas reflexões em um paperblog, respondendo a questões que buscavam consolidar o aprendizado do módulo. A primeira pergunta, em alinhamento direto com o debate sobre ética e discurso online, questionava se o evento analisado respeitava ou ultrapassava os limites da liberdade de expressão. A resposta de um dos alunos ao questionamento demonstrou uma compreensão assertiva do tema*: "Ultrapassou os limites, as pessoas começaram a desrespeitar os evangélicos nos comentários e também ofender o Pastor Mirim e fazer bullying com ele*" (Figura 55). Este registro evidencia que o estudante foi capaz de aplicar os conceitos teóricos discutidos em sala de aula a um caso concreto, identificando que o desrespeito a um grupo religioso e a prática de *bullying* contra uma pessoa, ainda que ela seja uma figura pública, não se enquadram na esfera da crítica legítima. A resposta demonstra que o aluno internalizou a ideia de que a liberdade de expressão, para ser exercida de forma ética e responsável, exige a consideração da dignidade e da integridade do outro.

Figura 55: Limites da liberdade de expressão

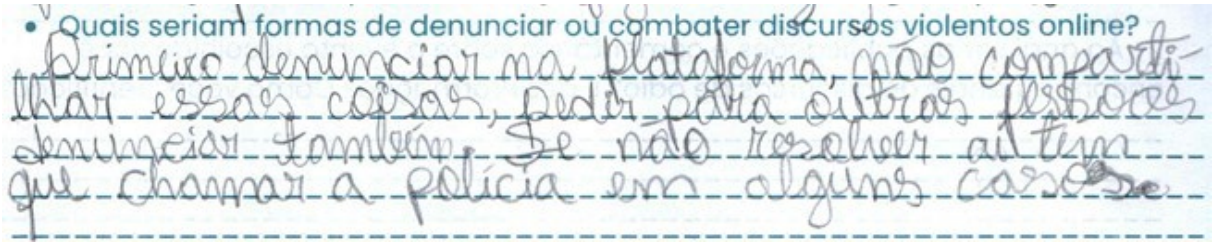


Fonte: Arquivo do pesquisador

Na sequência, a atividade desafiou os alunos a refletirem sobre formas de combater e denunciar os discursos violentos e desrespeitosos encontrados na internet. A maioria das respostas seguiu uma linha semelhante, recomendando o uso das ferramentas de denúncia das próprias plataformas e a não propagação desses conteúdos, por meio do não compartilhamento. Tais

sugestões, embora corretas, representam as ações mais imediatas e esperadas. No entanto, uma resposta em particular demonstrou um entendimento mais aprofundado da questão (Figura 56).

Figura 56: Formas de combater os discursos violentos

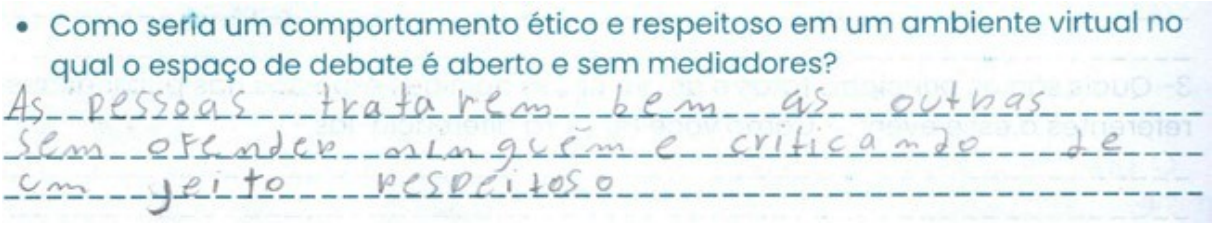


Fonte: Arquivo do pesquisador

O aluno propôs: *"Primeiro denunciar na plataforma e não compartilhar essas coisas. Pedir para outras pessoas denunciarem também. Se não resolver aí tem que chamar a polícia em alguns casos. "* Este registro evidencia que o estudante foi capaz de conceber uma estratégia multifacetada de combate, que vai além das ações individuais no âmbito da plataforma. A menção explícita à necessidade de "*chamar a polícia em alguns casos*" revela uma percepção clara de que as ofensas e a violência online podem ter implicações legais no mundo real e que as ferramentas de moderação das redes sociais podem ser insuficientes. A resposta do aluno, portanto, reflete um amadurecimento na sua compreensão sobre a gravidade do problema e a variedade de recursos disponíveis para combatê-lo.

A atividade conclusiva do módulo indagou aos estudantes sobre os princípios de um comportamento ético e respeitoso em ambientes digitais, particularmente na ausência de mediadores. A maioria das respostas convergiu para uma valorização do bom senso e da empatia como princípios fundamentais para a convivência online. A resposta de uma aluna (Figura 57), por exemplo, sintetiza o consenso do grupo ao afirmar que um comportamento ético seria quando *"As pessoas tratam bem as outras, sem ofender ninguém e criticando de um jeito respeitoso".*

Figura 57: Comportamento ético nos ambientes virtuais



Fonte: Arquivo do pesquisador

A simplicidade e a clareza dessas respostas são, paradoxalmente, o principal indicativo do sucesso pedagógico da atividade. Elas demonstram que, após a desconstrução de eventos midiáticos

complexos, os alunos foram capazes de destilar os fundamentos de uma convivência digital saudável, baseada em princípios éticos universais. A conclusão dos estudantes evidencia que, para além de regulamentações externas, a construção de um ambiente digital menos violento e mais respeitoso depende, em última instância, da internalização de valores como a empatia e o respeito mútuo por parte de seus usuários. Esse *insight* final encapsula a principal contribuição do projeto, ao mostrar que a alfabetização midiática pode capacitar os jovens a se tornarem agentes de transformação positiva no espaço virtual.

6.5 **Elaboração do GUIA de boas práticas digitais**

O módulo de criação do GUIA de Boas Práticas Digitais representou a culminância do projeto, configurando-se como uma etapa de sistematização dos conhecimentos construídos coletivamente ao longo das oficinas. Ao propor a elaboração de um produto final multimodal, voltado à promoção do uso ético, crítico e responsável das mídias digitais, a atividade potencializou o protagonismo estudantil e reafirmou a linguagem como prática social com potência formativa. A proposta favoreceu a articulação entre reflexão crítica e ação concreta, em consonância com as habilidades previstas na BNCC, ao estimular a autoria em diferentes gêneros e mídias, promover o debate sobre as dinâmicas sociotécnicas da era digital e incentivar o engajamento dos alunos com temas de relevância social. A construção do **GUIA de Boas Práticas Digitais** (Apêndice 6) revelou-se um momento significativo de cooperação, surpreendendo positivamente o professor e os próprios estudantes: até mesmo aqueles que anteriormente demonstravam resistência ao trabalho colaborativo, se engajaram ativamente na produção e na revisão do material, demonstrando amadurecimento e envolvimento com a proposta**.**

Quadro 6: Criação de um Guia de Boas Práticas Digitais

Objetivo a ser alcançado: Consolidar as habilidades adquiridas ao longo das oficinas, capacitando os alunos a criar um GUIA de boas práticas digitais que promova o uso responsável e crítico dos ambientes digitais.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, dentre outros em várias mídias 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. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros,

considerando sua adequação ao contexto produção e circulação. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão .(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
Desenvolvimento das Atividades: **1 . Reflexão Coletiva sobre Temas a Serem Abordados:** O professor promoverá uma discussão inicial para relembrar os principais temas trabalhados durante o projeto, como desinformação, privacidade online, comunicação ética e responsabilidade digital. Os alunos serão incentivados a refletir sobre as práticas mais relevantes que precisam ser destacadas no GUIA, tendo como base todo o conteúdo que foi acumulado no *paperblog* ao longo do projeto. **2. Divisão em Grupos e Planejamento:** Os alunos serão divididos em equipes e cada grupo ficará responsável por um tema específico, como: • **Combate à desinformação;** • **Comunicação ética e respeitosa nas redes sociais;** • **Consumo consciente de redes sociais.** Cada equipe discutirá o conteúdo que deseja incluir, planejará como abordar o tema e decidirá quais recursos multimodais (texto, gráficos, imagens) utilizará. **3. Criação dos Conteúdos Multimodais:** As equipes irão trabalhar na criação dos conteúdos multimodais, incluindo: • **Textos explicativos** sobre o tema escolhido. • **Imagens e gráficos** que ilustrem as boas práticas digitais. • **Links** para conteúdos externos que possam enriquecer o conteúdo do GUIA • **Vídeos curtos** (opcional) que demonstrem exemplos de comportamentos éticos e responsáveis nas redes sociais. O GUIA deverá ser claro, acessível e visualmente atraente para garantir a compreensão de toda a comunidade escolar. **4. Revisão e Feedback Coletivo:** As equipes apresentarão seus materiais para o restante da turma. Haverá uma sessão de feedback coletivo em que os alunos poderão sugerir melhorias e ajustes para que o GUIA

seja mais efetivo e completo.

5. Finalização e Publicação do Guia:
Após a revisão, o conteúdo será consolidado em um PDF interativo, impresso para distribuição física e compartilhado nas redes sociais oficiais da escola. Os alunos discutirão a importância de divulgar o manual como um guia prático para a comunidade escolar, incentivando o uso crítico e responsável das plataformas digitais.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

- **Avaliação Coletiva:** Os alunos irão refletir sobre a eficácia do GUIA produzido, discutindo como as boas práticas digitais podem ser aplicadas em suas próprias rotinas e no cotidiano da escola.
- **Observação do Professor:** O professor avaliará a capacidade dos alunos de criar conteúdos multimodais que comuniquem, de maneira clara e eficaz, além de observar o envolvimento dos alunos na promoção de uma cultura digital responsável. A produção do GUIA também será avaliada pelo professor, utilizando os seguintes critérios:

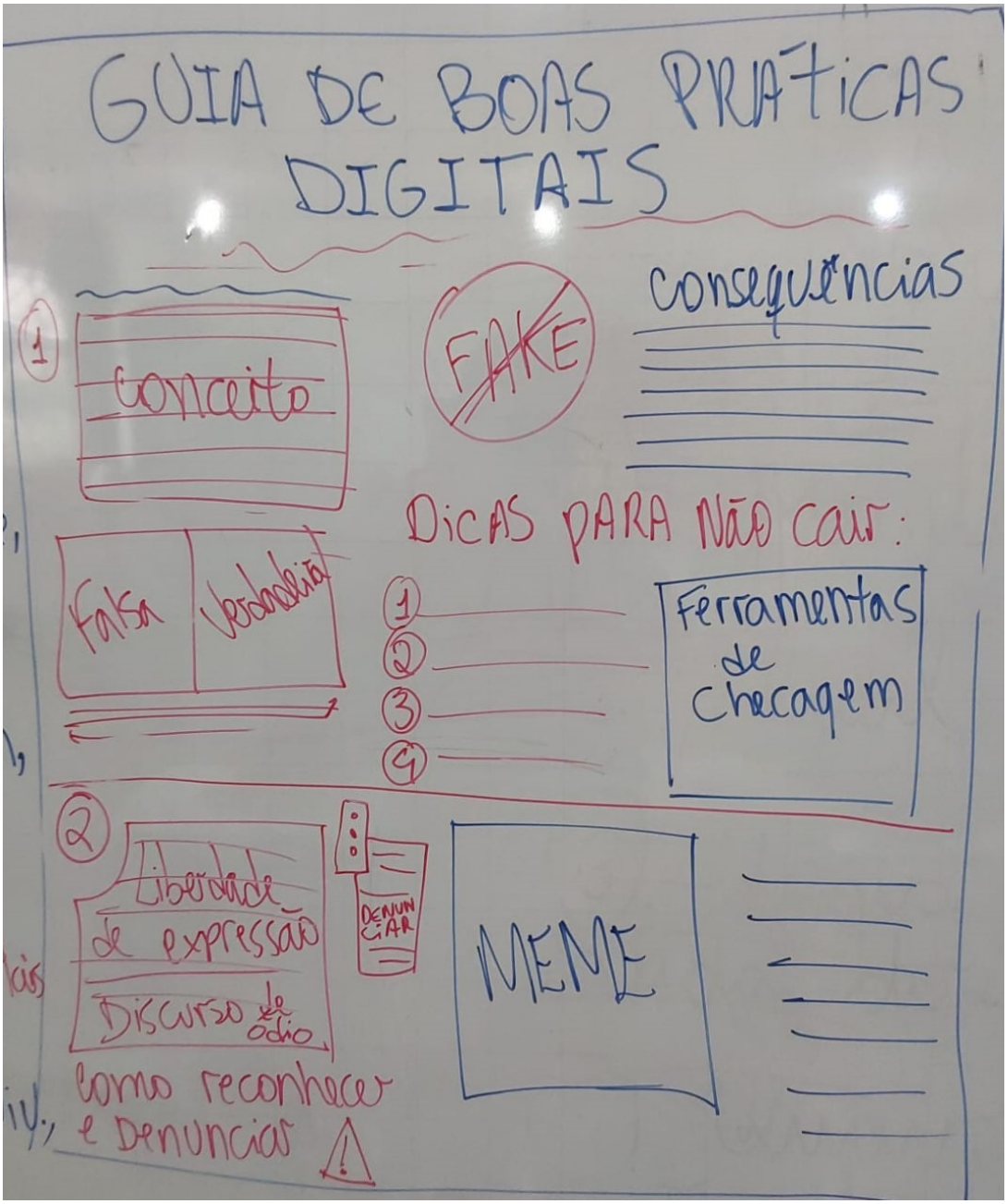
Critérios	Sim	Parcialmente	Não
Clareza e Coerência dos Conteúdos			
Utilização de Recursos Multimodais			
Participação e Colaboração no Grupo			
Revisão e Integração do Feedback			
Impacto e Aplicabilidade do GUIA			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A etapa final do projeto de ensino consistiu na elaboração de um Guia de Boas Práticas Digitais, material que sintetizaria as reflexões e aprendizados adquiridos ao longo de todo o percurso do projeto. Para a construção deste artefato, a turma foi organizada em três grupos, cada um responsável por desenvolver uma seção temática: "Combate à desinformação", "Comunicação ética e respeitosa nas redes sociais" e "Consumo consciente". Os grupos, agindo de forma coesa e com notável sinergia, foram convidados a mapear os principais problemas e desafios associados aos seus respectivos temas e a propor recomendações de boas práticas para lidar com esses desafios.

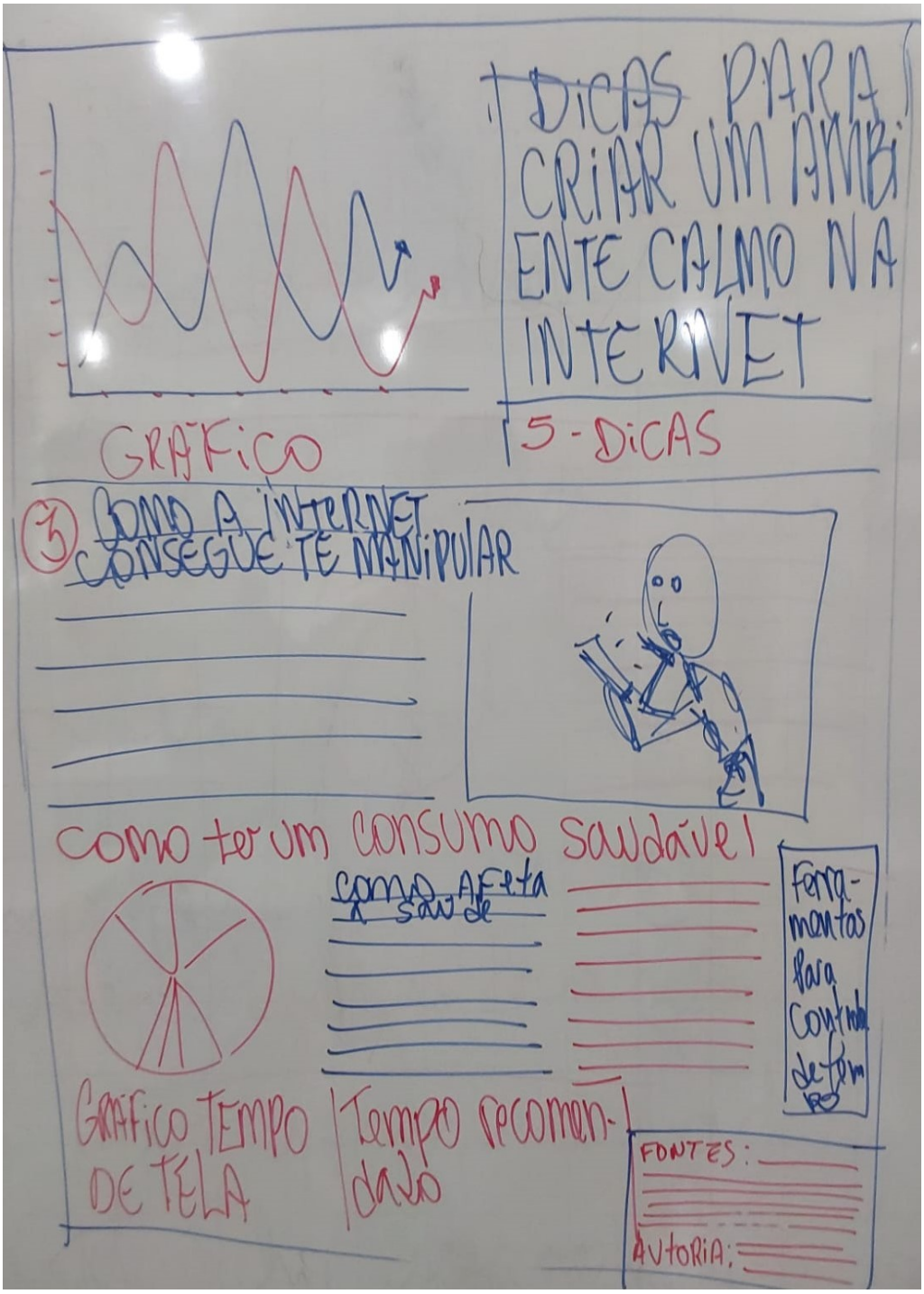
Na sequência dessa primeira fase de planejamento, os alunos foram desafiados a delinear os recursos comunicacionais que seriam empregados na produção do guia. O processo, que teve início com esboços e anotações nos cadernos de cada grupo, foi posteriormente consolidado e visibilizado no quadro pelo professor. Essa dinâmica permitiu a socialização das ideias e a construção de um planejamento mais robusto, que transformou conceitos abstratos em uma estrutura mais tangível para o material (Figura 58 e 59).

Figura 58: Esboço no quadro - Guia de boas práticas digitais 1



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 59: Guia de boas práticas digitais 2



Fonte: Arquivo do pesquisador

A transposição das ideias do papel para o espaço coletivo da sala de aula organizou o trabalho e mostrou aos alunos como o planejamento de um material informativo exige a consideração de uma variedade de recursos textuais e visuais para uma comunicação eficaz. Essa etapa de planejamento causou tanta expectativa nos alunos, que logo começaram a pensar em

elementos visuais, stickers, imagens, gráficos para a composição do Guia. Um aspecto relevante dessa etapa foi o planejamento do layout do *Guia*. Os alunos decidiram adotar o mesmo modelo utilizado no paperblog, escolha motivada, entre outros fatores, pelo fato de esse layout já estar parcialmente estruturado, o que reduziria o tempo e o esforço necessários para sua diagramação. Tal decisão permitiu que a turma direcionasse maior atenção e energia à elaboração do conteúdo textual e visual. Assim, ficou definido que o material seria produzido no formato A4, preservando o mesmo *template* do paperblog, a ser adaptado e editado no momento da produção.

Concluída a etapa de planejamento visual do material, a atenção voltou-se para a construção dos conteúdos escritos, concebidos como o núcleo central do Guia. Solicitou-se a cada aluno que elaborasse um breve texto contendo orientações objetivas e fundamentadas sobre o tema atribuído ao seu grupo. Além disso, cada participante deveria produzir uma lista com três dicas práticas, voltadas ao público-alvo do material, e criar uma frase de impacto — ou *slogan* — capaz de despertar o interesse e a atenção dos leitores.

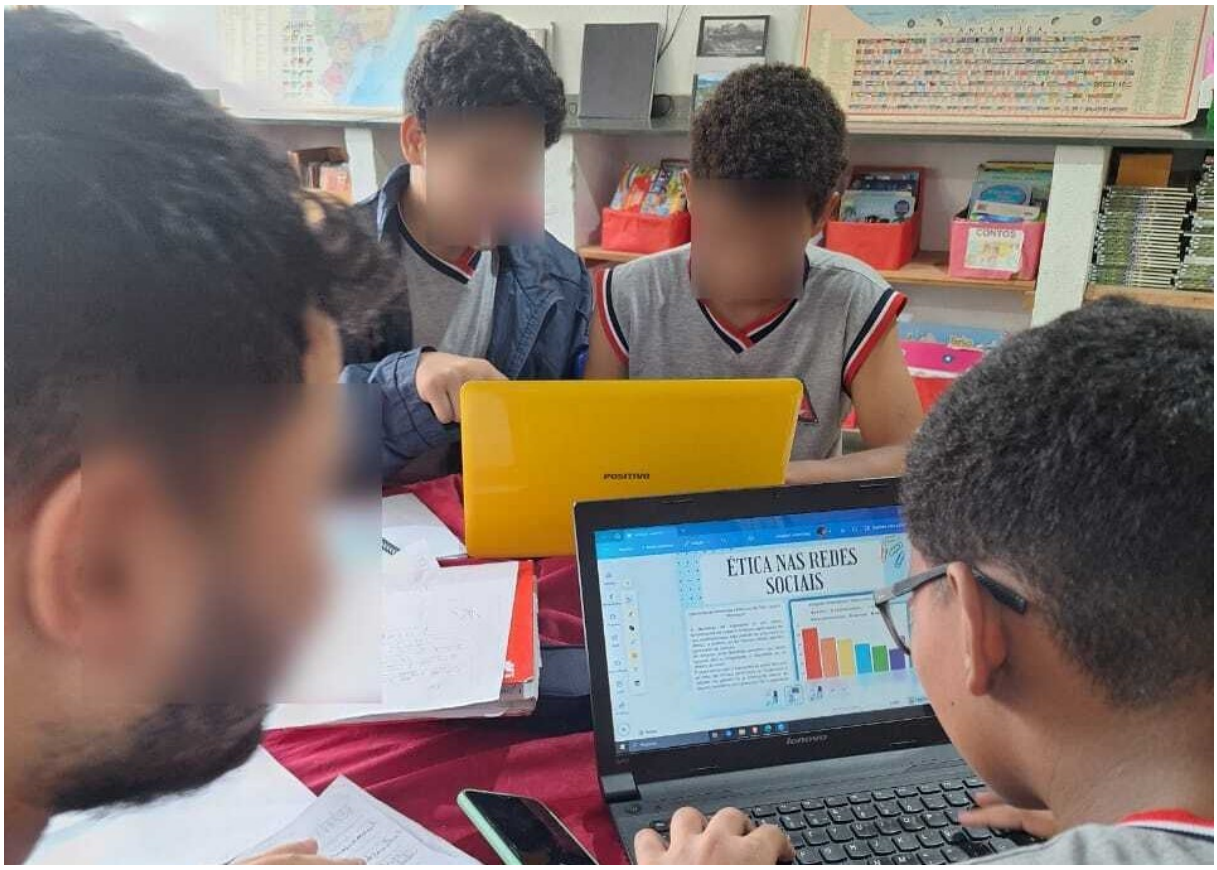
Os textos produzidos individualmente foram, então, compartilhados e discutidos no interior de cada grupo, com o objetivo de selecionar aqueles que integrariam a versão final do material. Nesse processo, os alunos liam suas produções em voz alta, comentavam sobre elas e avaliavam, de forma colaborativa, quais frases se mostravam mais atrativas ou impactantes para o público-alvo. A realização dessas escolhas — por vezes desafiadoras — culminou na elaboração de um esboço consolidado de cada seção do Guia, gerando grande expectativa para a etapa seguinte: a produção efetiva do material.

Para a produção do *Guia de Boas Práticas Digitais*, foram utilizados dois computadores: o deste professor pesquisador e um laptop da escola, usualmente destinado ao planejamento de aulas e ao preenchimento do diário eletrônico. Organizados em seus respectivos grupos, os alunos revisaram os textos, selecionaram os elementos gráficos previamente planejados e prepararam os materiais que integrariam a versão final. A edição do *template* do paperblog e a diagramação do Guia foram realizadas por meio do programa Canva, ferramenta que possibilita a criação integrada de conteúdos textuais e visuais de forma prática e intuitiva.

O processo de edição ocorreu de maneira dinâmica, com os grupos se revezando no uso dos computadores e acompanhando, em tempo real, a inserção de seus textos, dicas e elementos visuais no layout previamente definido. Ao longo dessa etapa, os alunos foram tomando diversas decisões relativas à estética e à organização do Guia, discutindo e escolhendo cuidadosamente cores, tipos de fontes, estilos de títulos e subtítulos, formatos de imagens e posicionamento de elementos gráficos.

Além disso, refletiam sobre a coerência visual entre as seções, o contraste entre textos e fundos e a hierarquização das informações para tornar o material mais acessível e atrativo ao público-alvo. Ajustes eram feitos constantemente, desde a reformulação de frases para maior clareza até a substituição de imagens que não comunicavam de forma eficaz a mensagem desejada. Cada escolha era debatida coletivamente, fortalecendo a percepção de que a construção de um material informativo exige atenção tanto ao conteúdo quanto à forma.

Figura 60: Elaboração do Guia de Boas práticas digitais

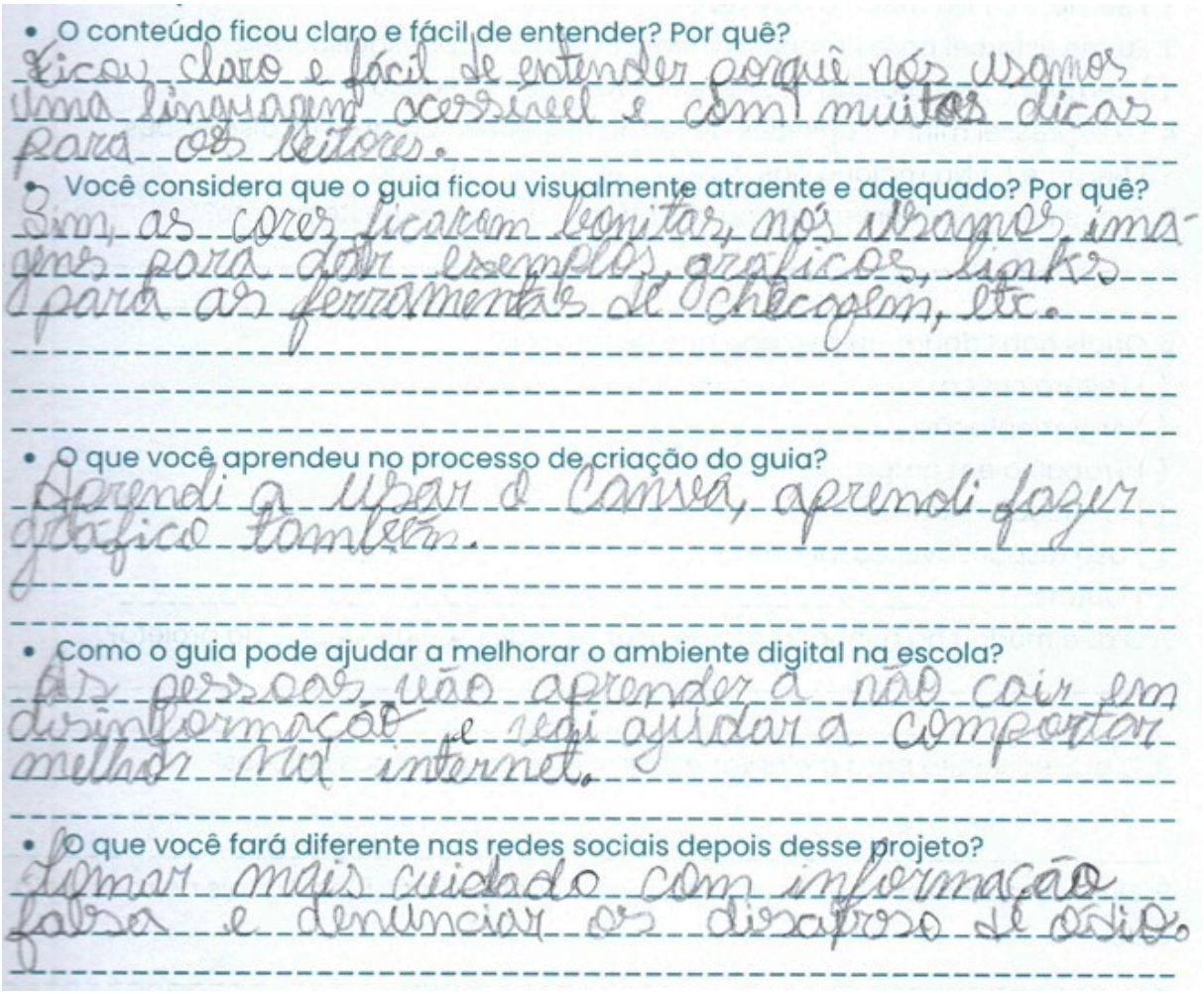


Fonte: Arquivo do pesquisador

Durante a produção do *Guia*, os alunos também exploraram recursos tecnológicos e de pesquisa para enriquecer o material. Utilizaram um modelo de inteligência artificial para gerar uma imagem ilustrativa, escolhida de forma a dialogar com o conteúdo e atrair a atenção do público. Além disso, realizaram uma pesquisa na internet sobre discursos de ódio e organizaram os dados obtidos em um gráfico explicativo. De forma complementar, incorporaram também os resultados de uma pesquisa aplicada por eles mesmos, representando em gráfico o consumo excessivo de telas pelos estudantes do oitavo ano, utilizando esse dado como recurso visual e informativo. Essas atividades permitiram que os estudantes combinassem diferentes formas de representação — textual, visual e estatística — demonstrando na prática como conteúdos multimodais podem ser

integrados em materiais educativos para fortalecer a compreensão e o impacto das informações apresentadas.

Figura 61: Avaliação do Guia



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após a conclusão do material, cada aluno recebeu uma cópia do *Guia de Boas Práticas Digitais*. Em seguida, realizamos uma roda de conversa para encerrar essa etapa do projeto, durante a qual refletimos sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros. Esse momento possibilitou aos estudantes realizar uma autoavaliação, bem como discutir aspectos relativos ao próprio *Guia*. Os alunos foram convidados a registrar suas respostas no *paperblog*, para perguntas a respeito do processo de criação do material e da aplicação dele (Figura 61).

De modo geral, as respostas ao questionário foram positivas, indicando que a maioria dos alunos avaliou muito bem o resultado final do *Guia de Boas Práticas Digitais*. Um dos estudantes destacou que o conteúdo do material era claro e de fácil compreensão, ressaltando que a linguagem acessível e a inclusão de diversas dicas facilitaram a leitura. Em relação ao aspecto visual,

mencionou que as cores, imagens, gráficos e links utilizados tornaram o Guia atraente e adequado, contribuindo para a compreensão das ferramentas de checagem. Ao refletir sobre seu aprendizado durante o processo de elaboração, afirmou ter adquirido habilidades no uso do Canva e na criação de gráficos. O aluno também percebeu que o Guia poderia contribuir para melhorar o ambiente digital da escola, prevenindo a desinformação e incentivando comportamentos mais responsáveis nas redes. Por fim, relatou que, a partir dessa experiência, passaria a ter mais cuidado com informações falsas e a denunciar discursos de ódio nas redes sociais.

6.6 O Guia de boas práticas digitais

A versão final do *Guia de Boas Práticas Digitais* (Apêndice 6), elaborada como produto do projeto de ensino, gerou grande orgulho tanto nos alunos quanto no professor. Cada estudante e docente da escola recebeu um exemplar impresso, e a versão digital foi disponibilizada para download nos grupos de pais e responsáveis, administrados pela equipe pedagógica e diretiva, com o objetivo de ampliar o alcance junto à comunidade escolar. Além disso, o Guia foi afixado no quadro de avisos da sala dos professores e, de maneira espontânea, alguns alunos o compartilharam em suas próprias redes sociais, ampliando sua circulação. A composição final do material, que reúne hiperlinks, gráficos, imagens, elementos visuais, dicas, bem como textos informativos e persuasivos, contempla uma ampla diversidade de recursos multimodais. Para facilitar a compreensão e a análise nesta dissertação, o Guia foi fragmentado em dezesseis componentes, os quais serão descritos e comentados a seguir.

Figura 62: Título da primeira página do Guia

Fonte: Arquivo do pesquisador

O primeiro componente presente no Guia de Boas Práticas Digitais é o título, acompanhado de duas ilustrações selecionadas pelos alunos. A escolha das cores utilizadas no material também foi definida pelos estudantes, que optaram por tons de azul como predominantes, combinados com cores contrastantes para destacar elementos que demandam maior atenção do leitor. A fonte

escolhida para o título é do tipo serifada, considerada pelos alunos como mais séria e adequada ao caráter informativo do guia.

Figura 63: Desinformação e Fake News

Fonte: Arquivo do pesquisador

As ilustrações que compõem a parte superior da primeira página possuem características cartunescas e transmitem mensagens simbólicas claras. A figura posicionada à esquerda representa uma lâmpada sobre um livro aberto, símbolo universalmente associado à ideia ou ao insight. Já a ilustração à direita mostra uma folha com um relógio e uma caneta, cuja interpretação pelos alunos é a de que “é o momento de registrar as informações”.

A produção dos alunos para o segundo componente do Guia de Boas Práticas Digitais demonstra uma compreensão aprofundada do tema e das ferramentas disponíveis para a comunicação eficaz. O texto, que se propõe a diferenciar "fake news" de "desinformação", é redigido em uma linguagem notavelmente simples, direta e eficaz, perfeitamente compatível com o contexto de produção e circulação do material. Essa escolha linguística é fundamental para garantir que a mensagem seja acessível ao público mais amplo possível.

Para ilustrar o conteúdo, os alunos utilizaram uma ferramenta de geração de imagens com inteligência artificial. Essa decisão não apenas demonstrou um domínio técnico da ferramenta digital, mas também a compreensão do potencial de uma imagem bem escolhida para complementar e reforçar o texto explicativo. A imagem selecionada, que ilustra a ideia de “fake news” ao mostrar

o termo visto através lupa sobre um teclado de computador, adiciona uma camada visual poderosa à explicação.

Além da exposição clara sobre os conceitos abordados, o texto se encerra com construções imperativas, como “desconfie e sempre verifique a informação”. Este recurso de linguagem é crucial, pois reforça o objetivo principal do Guia: transformar comportamentos nos ambientes digitais.

Figura 64: Exemplo de desinformação

Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao lado do texto explicativo sobre desinformação, foi inserido um exemplo real de desinformação na internet, por meio de uma captura de tela de uma postagem em mídia social que alegava que ultrapassagens em faixa contínua resultariam na suspensão imediata da CNH. A imagem apresenta uma fita amarela com a palavra “FALSO” sobreposta, sinalizando que a informação é incorreta.

O objetivo desse recurso visual é apresentar um caso concreto de desinformação, auxiliando os leitores a reconhecer como conteúdos enganosos se manifestam nas redes sociais. A peça se caracteriza por sua clareza e caráter didático, reforçando o conselho presente no texto explicativo adjacente. A escolha dos alunos por essa imagem, bem como seu posicionamento à direita do texto, possibilita uma demonstração imediata do que o leitor acabara de assimilar, aproximando-o de maneira prática do conteúdo apresentado.

Além disso, a seleção de uma notícia falsa veiculada pelo Facebook, rede social amplamente utilizada, contribui para essa proximidade, uma vez que a interface da plataforma é facilmente

reconhecível pelos usuários. Tal escolha coloca em evidência a atenção dos alunos à relevância e à contextualização do exemplo, fortalecendo a eficácia pedagógica do material.

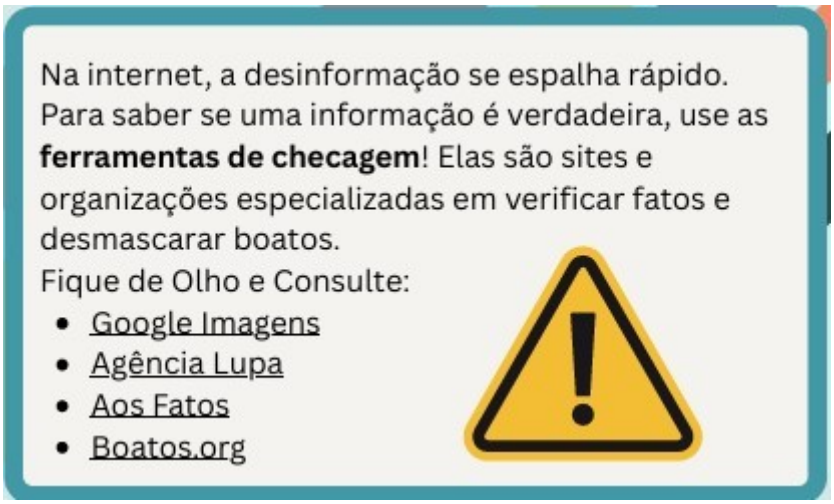
Figura 65: Dicas para não cair em desinformação

Fonte: Arquivo do pesquisador

No quarto componente do Guia de Boas Práticas Digitais, os alunos elaboraram uma lista contendo cinco dicas práticas destinadas a auxiliar os leitores na redução dos impactos causados pela desinformação nos ambientes digitais. O tom imperativo se mantém ao longo da lista, por meio do uso de verbos de comando, como “veja”, “confira”, “utilize” e “procure”, garantindo clareza e objetividade na transmissão das orientações. Ademais, a linguagem acessível permanece como característica constante do material, reforçando seu caráter educativo e inclusivo.

Para a composição visual desse bloco de informações, os alunos optaram por utilizar o mesmo modelo gráfico previamente empregado pelo professor pesquisador na elaboração do Paperblog, realizando apenas pequenas alterações na sua estrutura. Tal decisão evidenciou uma preocupação com a praticidade e a eficiência, permitindo que os estudantes direcionassem maior atenção ao desenvolvimento do conteúdo, em vez de se concentrarem em aspectos técnicos da formatação.

Figura 66: Ferramentas de checagem



Fonte: Arquivo do pesquisador

Posicionado ao lado da lista de dicas, o quinto componente do Guia de Boas Práticas Digitais apresenta uma explicação concisa e funcional sobre o que são as ferramentas de checagem, definidas como “sites e organizações especializados em verificar fatos e desmentir boatos”. Os alunos optaram por destacar três agências de checagem – Lupa, Aos Fatos e Boatos.org – além do recurso Google Imagens.

Na versão digital do Guia, o nome de cada ferramenta está vinculado a um hyperlink que direciona o leitor diretamente ao site correspondente, promovendo uma experiência interativa e facilitando a consulta imediata. Adicionalmente, foi incorporado um sinal de alerta nas cores amarelo vibrante e preto, em contraste com o fundo azul claro do material, com o objetivo de destacar visualmente o conteúdo desse bloco de informações e atrair a atenção do leitor de maneira eficaz.

Figura 67: Parte inferior da primeira página

Fonte: Arquivo do pesquisador

Na parte inferior da primeira página do Guia de Boas Práticas Digitais, encontra-se um pequeno quadro localizado à direita, contendo uma frase de efeito escolhida pelos alunos do grupo responsável pelo conteúdo sobre desinformação. A frase selecionada, que acompanha um ícone de “click” dentro de um círculo proibitivo vermelho com barra diagonal, é: “Não saia clicando em tudo

o que vê!”. O tom ríspido da frase, resultado de uma escolha linguística dos estudantes e respeitado pelo professor pesquisador, ainda que carregue um leve caráter humorístico, transmite de maneira clara e direta o princípio da checagem de fatos e da responsabilidade no consumo de informações na internet.

Outro elemento significativo dessa composição é a figura posicionada na parte inferior esquerda da página: a silhueta de um homem curvado, segurando uma lupa, trajando chapéu e sobretudo. Embora minimalista, a ilustração comunica a ideia de forma bastante clara, representando um detetive. O imaginário popular associado a investigadores, constituído por personagens como Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, facilita a rápida conexão entre o desenho e a noção de que é necessário adotar uma postura investigativa, buscando informações corretas e verificadas. Essa escolha simbólica reforça visualmente a mensagem central do Guia, incentivando o leitor a desenvolver hábitos críticos e atentos no consumo de informações digitais.

Figura 68: Título da segunda página do Guia

Fonte: Arquivo do pesquisador

Na parte superior da segunda página do Guia de Boas Práticas Digitais, apresenta-se o título “Ética nas redes sociais”. Ao lado direito do título, os estudantes posicionaram uma pequena caixa de texto contendo o slogan: “Conecte com respeito, compartilhe com responsabilidade! ”. Embora essa sobreposição de elementos possa, a princípio, acumular sentidos e dificultar a assimilação individual de cada componente, a escolha foi considerada apropriada pelo grupo responsável e, portanto, respeitada pelo professor pesquisador.

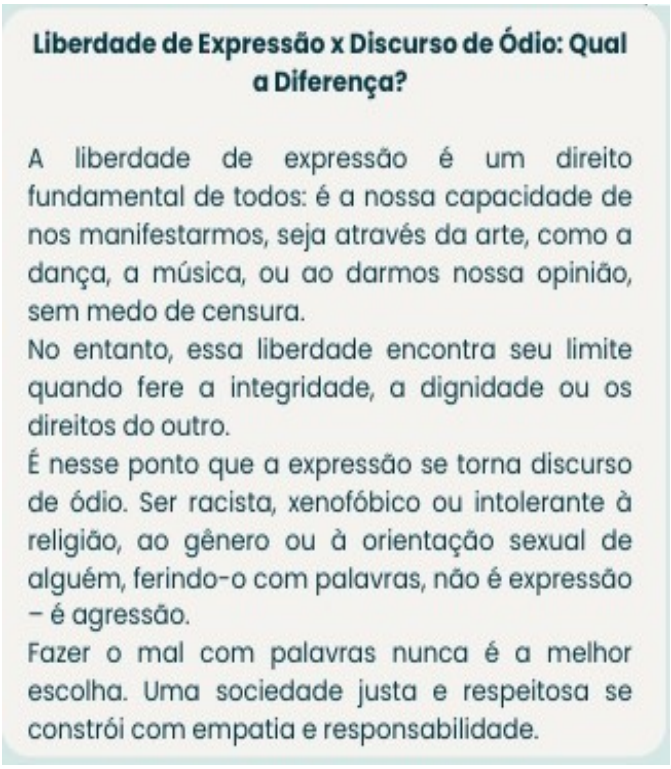
Ainda nesse segmento, à esquerda do título, encontra-se uma representação minimalista de um rosto em perfil sobreposto por uma balança, símbolo universal da justiça e da razão. Já ao lado direito, uma figura ilustra uma jovem segurando um celular e aparentando desconforto, simbolizando o mal-estar que o uso das redes sociais pode gerar em seus usuários.

O oitavo componente do Guia de Boas Práticas Digitais aborda o tema “Liberdade de Expressão x Discurso de Ódio: Qual a Diferença? ”. O texto elaborado pelos alunos define a

liberdade de expressão como um direito fundamental, mas esclarece que este possui limites claros, especialmente quando seus exercícios atentam contra a integridade ou os direitos de terceiros. Em seguida, realiza-se a diferenciação entre liberdade de expressão e discurso de ódio, sendo este último identificado como uma forma de agressão, exemplificada por manifestações racistas, xenofóbicas ou de caráter intolerante. O texto traz ainda uma mensagem final, expressa na frase "uma sociedade justa e respeitosa se constrói com empatia e responsabilidade", que encerra o componente de maneira didática e conscientizadora.

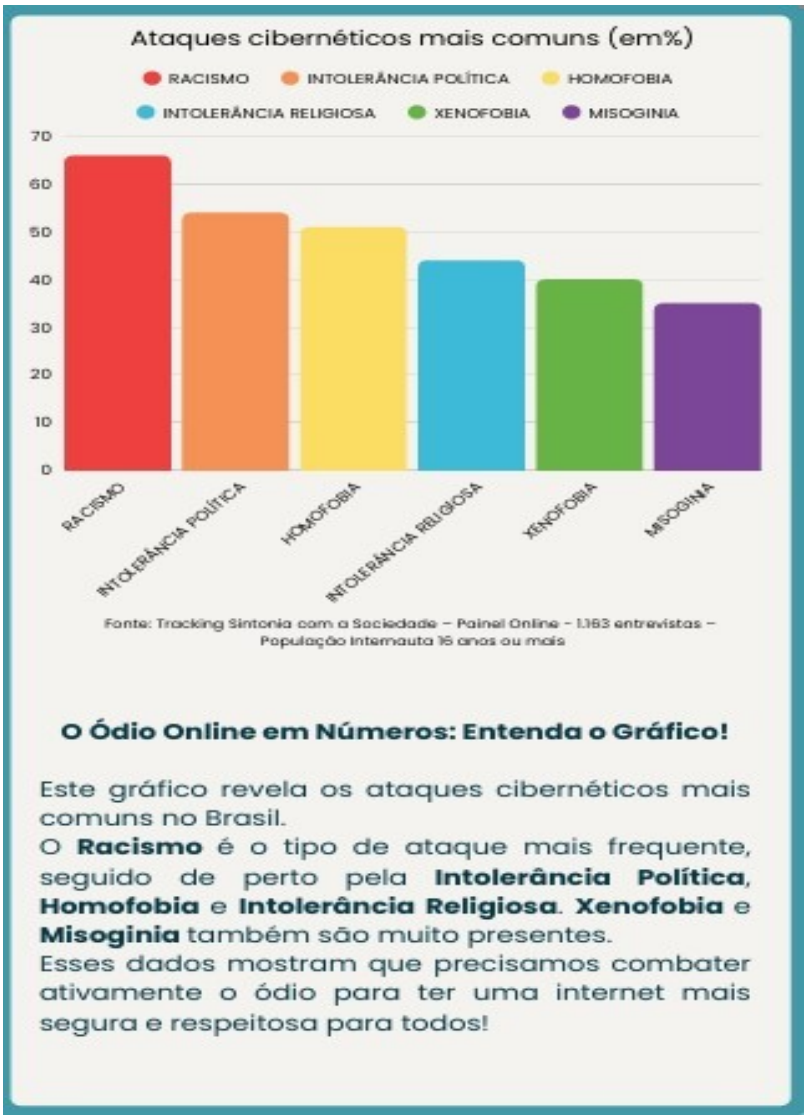
Por sua vez, o nono componente do Guia de Boas Práticas Digitais complementa a discussão sobre a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio trazendo um gráfico para ilustrar os resultados de uma pesquisa sobre ataques cibernéticos. O objetivo desse elemento é quantificar a presença do ódio na internet por meio de dados estatísticos, tornando o conceito mais concreto e mensurável. Para produzir esse componente, os alunos pesquisaram essas informações e elaboraram o gráfico utilizando as ferramentas disponíveis no Canva, com o auxílio do professor.

Figura 69: Liberdade de expressão X Discurso de ódio



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 70: Ataques cibernéticos mais comuns



Fonte: Arquivo do pesquisador

O elemento central é um gráfico de barras coloridas que representa a frequência, em porcentagem, dos “Ataques cibernéticos mais comuns”. As categorias são apresentadas em ordem decrescente de ocorrência: racismo (vermelho, com mais de 60%), intolerância política (laranja, acima de 50%), homofobia (amarelo, cerca de 50%), intolerância religiosa (azul, cerca de 45%), xenofobia (verde, cerca de 40%) e misoginia (roxo, cerca de 35%). A fonte dos dados é citada: “Tracking Sintonia com a Sociedade – Painel Online”, abrangendo 1.183 entrevistas com internautas com 16 anos ou mais, conferindo credibilidade e rigor à informação.

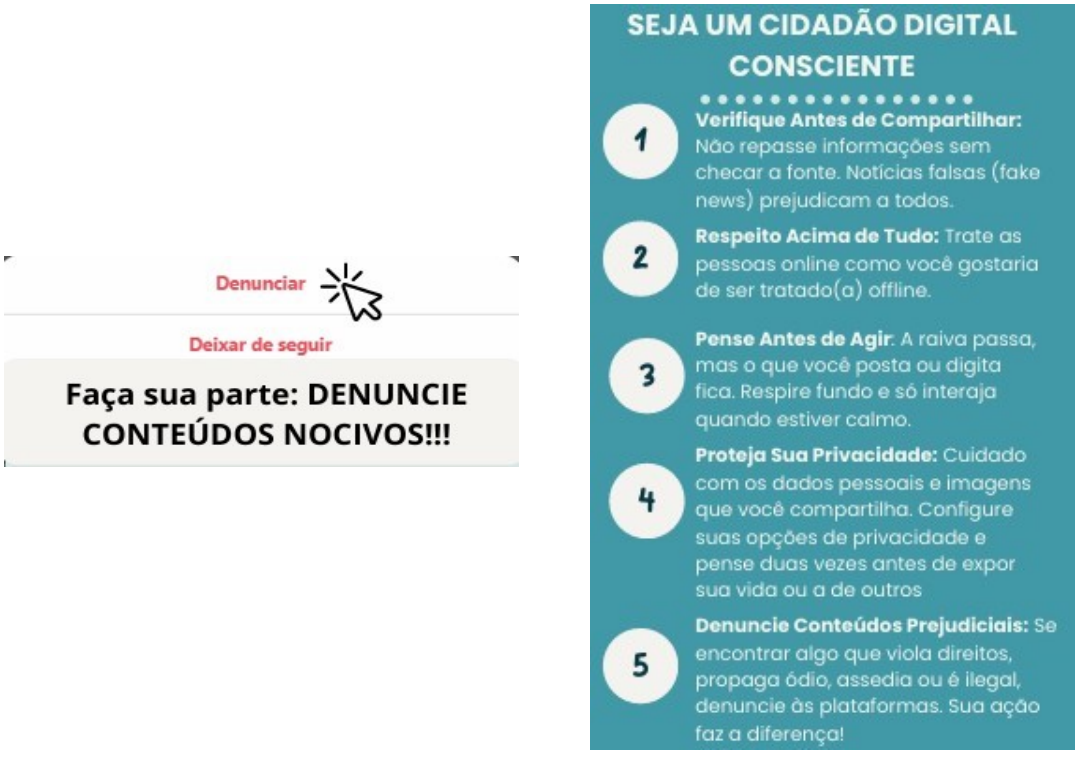
O texto complementar abaixo do gráfico sintetiza os achados, enfatizando que o racismo é o tipo de ataque mais frequente, enquanto outras formas de ódio, como intolerância política e homofobia, também se apresentam de maneira preocupante. A mensagem final funciona como um

chamado à ação, destacando a necessidade de combater ativamente o ódio online para promover uma internet mais segura e respeitosa.

Em síntese, este componente transforma um conceito abstrato, como o discurso de ódio, em um problema quantificável, utilizando dados para sensibilizar e conscientizar o público sobre a urgência de enfrentar essas práticas. Além disso, reforça a seção sobre ética digital ao fornecer evidências concretas do impacto negativo de comportamentos nocivos na comunicação online.

O décimo componente do Guia de Boas Práticas Digitais retoma o formato de lista numerada, semelhante ao quarto componente, apresentando o título “SEJA UM CIDADÃO DIGITAL CONSCIENTE”. O elemento apresenta cinco orientações, que consolidam os principais ensinamentos do Guia até o momento, como desinformação, ética e respeito, além de incorporar novos temas relevantes, como privacidade e denúncia. Este componente entrega instruções práticas e abrangentes, transformando os conceitos apresentados ao longo do Guia em ações que orientam o leitor a desenvolver comportamentos éticos, conscientes e responsáveis nos ambientes digitais.

Figura 72: Denunciar conteúdos nocivos



Fonte: Arquivo do pesquisador

O último componente da segunda página do Guia de Boas Práticas Digitais, posicionado no canto inferior direito, é composto por dois elementos interconectados. O primeiro consiste em uma

captura de tela da interface de uma rede social, destacando as opções “denunciar” e “deixar de seguir”, sobrepostas pelo ponteiro do mouse, indicando o clique em “denunciar”. Essa composição visual foi realizada pelos alunos por meio de ferramentas de edição do Canva, demonstrando domínio dos recursos digitais disponíveis.

O segundo elemento é uma caixa de texto com a inscrição: “Faça sua parte: DENUNCIE CONTEÚDOS NOCIVOS!!!”. A harmonia entre texto e imagem nesse bloco transmite a mensagem de maneira direta e assertiva. Quando questionados sobre o uso de caixa alta e da repetição do ponto de exclamação, os alunos justificaram*: “É pra parecer que a gente tá gritando com a pessoa! ”.* Essa estratégia expressiva evidencia a percepção que os estudantes têm sobre os efeitos comunicativos de diferentes recursos multimodais, utilizando a forma textual de maneira intencional para amplificar o impacto da mensagem ao reproduzir marcas da oralidade utilizando os recursos do texto escrito.

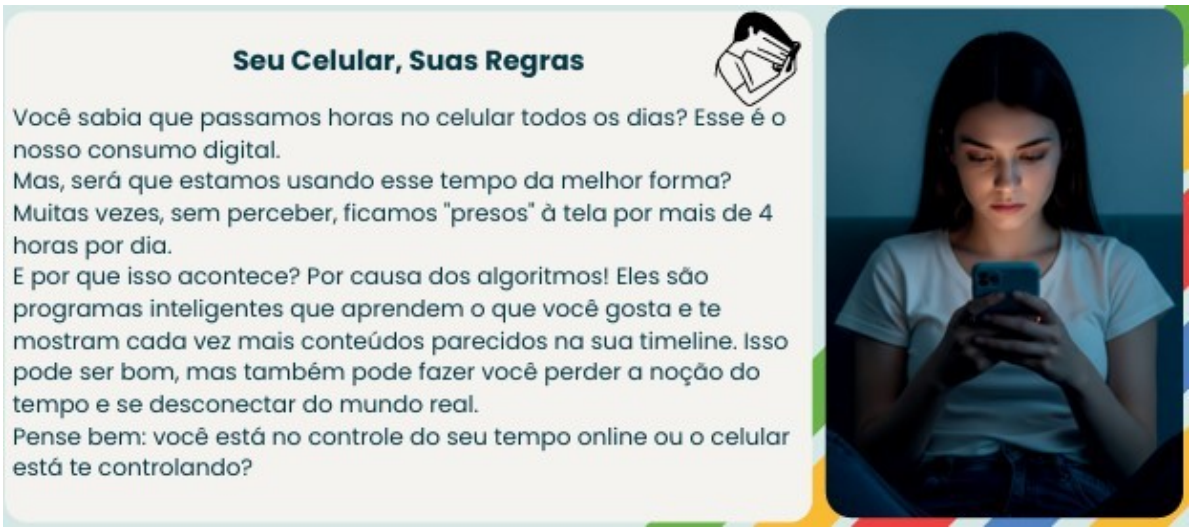
A terceira e última página do Guia de Boas Práticas Digitais inicia-se com o título “Consumo consciente nas redes sociais”. Os alunos responsáveis optaram por combinar diferentes tipos de fontes na composição do título, utilizando uma serifada e outra sem serifas. Quando questionados sobre essa escolha, explicaram que a intenção era destacar a expressão “NAS REDES SOCIAIS”, chamando maior atenção para essa parte do texto.

Ao lado direito do título, em camada inferior, encontra-se a figura de um homem usando um celular ao lado de uma ampulheta do seu tamanho, com um grande relógio ao fundo. Essa composição visual simboliza o consumo excessivo de telas, tema pelo qual os alunos demonstraram especial interesse. Mais à direita, outra imagem representa três pessoas, presumivelmente uma família, caminhando em fila, todas com as costas arqueadas e concentradas nos próprios celulares, reforçando de forma figurativa os efeitos do uso prolongado de dispositivos digitais na postura e na atenção.

Figura 73: Título da terceira página do Guia

Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 74: Seu celular, suas regras



Fonte: Arquivo do pesquisador

O décimo terceiro componente do Guia de Boas Práticas Digitais aborda o consumo de tempo em dispositivos móveis e o impacto dos algoritmos. O título “Seu Celular, Suas Regras”, inspirado na célebre expressão “meu corpo, minhas regras”, amplamente utilizada nos movimentos feministas em defesa da autonomia e do direito da mulher sobre o próprio corpo, sugere que o usuário deve exercer controle sobre seu tempo de tela, em vez de ser controlado por ele. Posicionado ao lado direito do título, uma pequena figura cartunesca ilustra um homem tendo o rosto sugado para dentro da tela, ilustrando a “prisão” referenciada no texto.

O texto destaca que muitas pessoas passam horas no celular, frequentemente sem perceber, e introduz de forma acessível o conceito de algoritmos, explicando como eles funcionam para manter o usuário engajado, apresentando conteúdos que despertam seu interesse. A mensagem provoca uma reflexão sobre o uso excessivo desses dispositivos, alertando para os riscos de perda da noção de

tempo e desconexão com o mundo real. A linguagem utilizada pelos alunos na produção do texto foi simples e direta, com algumas marcas de oralidade, que sinalizam uma proximidade com o leitor.

Para ilustrar o conteúdo, os alunos produziram, por meio de uma ferramenta de inteligência artificial para geração de imagens, a representação de uma jovem em ambiente escuro, completamente absorta no celular, reforçando visualmente o conceito de desconexão e intensificando o impacto da mensagem.

O décimo quarto componente do Guia de Boas Práticas Digitais dá continuidade à discussão iniciada no componente anterior sobre o tempo de tela. Este elemento apresenta um gráfico de pizza intitulado “TEMPO DE TELA POR DIA ENTRE ALUNOS DO OITAVO ANO”, baseado na pesquisa sobre consumo digital (Apêndice 1) realizada pelo professor pesquisador com estudantes da Escola Municipal Novo Tempo.

O gráfico divide o tempo de tela diário em cinco categorias: mais de quatro horas (53,3%), entre três e quatro horas (20%), entre duas e três horas (8,7%), entre uma e duas horas (8,7%) e entre meia e uma hora (13,3%). O dado mais expressivo evidencia que mais da metade dos alunos (53,3%) passa mais de quatro horas diárias em frente às telas, indicando um padrão de uso prolongado preocupante. Ao terem acesso aos resultados da pesquisa, os próprios estudantes demonstraram surpresa diante dos números e sentiram a necessidade de compartilhar essas informações com a comunidade escolar. Para representar visualmente essa situação, os alunos posicionaram ao lado esquerdo do gráfico a figura de uma jovem tentando desgrudar o celular do rosto, reforçando simbolicamente a ideia de excesso de uso.

O texto complementar analisa os dados, ressaltando que um tempo de exposição tão elevado pode impactar negativamente o bem-estar dos estudantes, bem como suas atividades escolares e interações sociais. O texto foi concluído com uma chamada à ação, incentivando a adoção de um consumo digital mais consciente e equilibrado, convidando o público a “promover boas práticas para uma internet mais saudável”. Há, ainda, a ilustração de uma pessoa acorrentada ao celular, localizada no canto inferior esquerdo, reforçando visualmente o conceito de dependência e a percepção de estar “preso” ao dispositivo.

Além do rigor na apresentação dos dados, é importante destacar a forma como os alunos exploraram as ferramentas multimodais na construção deste bloco de informações. A combinação de gráfico estatístico, ilustrações e elementos visuais simbólicos foi empregada de maneira estratégica para tornar a informação mais concreta, compreensível e impactante. Ao integrar texto, imagens e representação gráfica, os estudantes conseguiram transmitir simultaneamente dados

objetivos e sensações relacionadas ao uso excessivo de telas, demonstrando habilidade em comunicar conceitos complexos de forma acessível e engajadora para o público-alvo.

O último bloco informativo do Guia de Boas Práticas Digitais encerra a seção dedicada ao tempo de tela e à dependência digital, oferecendo soluções práticas para os problemas apresentados nos componentes anteriores. O título “DICAS PARA REDES SOCIAIS MAIS SAUDÁVEIS” indica que o foco deste elemento está nas ações que o usuário pode adotar para modificar seus comportamentos digitais.

Figura 75: Pesquisa realizada na escola

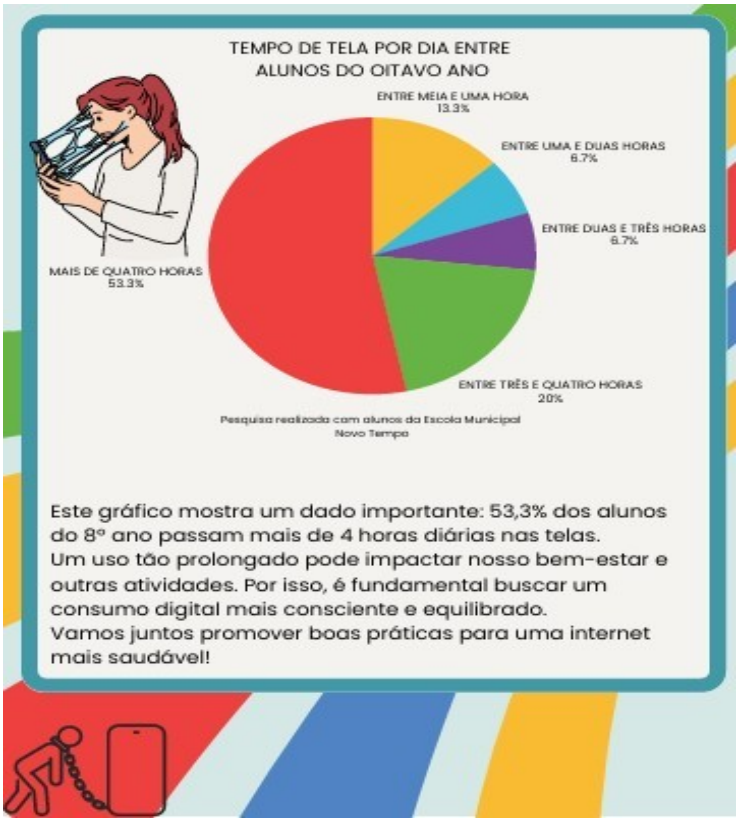


Figura 76: Dicas para redes mais saudáveis

Fonte: Arquivo do pesquisador

Seguindo o mesmo modelo das páginas anteriores, são apresentadas três dicas principais em formato de lista numerada. Durante a elaboração desse material, os alunos dialogaram entre si e refletiram sobre estratégias para promover um consumo mais saudável das redes sociais em suas próprias vidas. A partir dessas discussões, foram formuladas as orientações: “Controle seu tempo”, “Aposte no offline” e “Priorize seu bem-estar”. Embora simples, esses conceitos carregam significativa profundidade, assim como o slogan escolhido para encerrar o Guia: “Sua vida acontece offline! ”, que sintetiza de forma clara e impactante a mensagem central do material.

Figura 77: Logotipos

Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao final da terceira e última página do Guia de Boas Práticas Digitais, discretamente posicionados no canto inferior direito, encontram-se três logos que representam as instituições e programas envolvidos na concepção e na realização do material. Cada um desses emblemas cumpre uma função simbólica e comunicativa específica, reforçando a legitimidade do Guia e seu caráter educativo.

O primeiro logo, da Escola Municipal Novo Tempo (EMNT), remete à instituição de origem dos estudantes responsáveis pela elaboração do material. Sua presença destaca o protagonismo dos alunos e do professor na construção do Guia, valorizando a participação ativa da comunidade escolar e reforçando o sentido de pertencimento ao projeto. Já o segundo logo, do PROFLETRAS, evidencia a articulação com o Programa de Mestrado Profissional em Letras, cujo foco é o ensino de Língua Portuguesa e a pesquisa em linguagens. Sua inclusão indica que a produção do Guia não se limitou a uma atividade escolar isolada, mas se insere em um contexto acadêmico mais amplo, vinculado ao estudo de linguagens, comunicação digital e práticas educativas transformadoras. E o terceiro logo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), confere apoio institucional e acadêmico à iniciativa, destacando a seriedade e o rigor do projeto.

Inicialmente, a proposta era incluir apenas o logo da EMNT. No entanto, os alunos, ao conhecerem os logos do PROFLETRAS e da UFMG, expressaram a vontade de inseri-los juntamente ao da escola. Essa decisão transcende a formalidade visual: ela cumpre uma função pedagógica e simbólica importante. Por um lado, reforça a legitimidade do Guia, sinalizando que se trata de um material respaldado por instituições de ensino respeitadas. Por outro, fortalece o sentimento de pertencimento e orgulho dos alunos, que percebem seu trabalho associado a uma universidade de renome nacional, reconhecendo seu esforço e engajamento na produção de um conteúdo relevante para a comunidade escolar.

Em síntese, a disposição dos três logos não apenas cumpre uma função estética ou formal, mas constitui um recurso estratégico de comunicação, unindo autoridade, credibilidade e identificação. Ela materializa, de forma simbólica, a integração entre ensino básico, formação

superior e pesquisa acadêmica, evidenciando o caráter colaborativo e interdisciplinar do Guia de Boas Práticas Digitais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início a partir de uma inquietação sobre de que maneira a cultura digital, na qual os alunos estão inseridos, poderia ser incorporada às práticas pedagógicas, aproximando dois universos aparentemente distantes: o mundo das redes sociais, marcado por textos efêmeros e significados múltiplos, e o ambiente analógico da escola, em que os significados muitas vezes parecem fixos, restringindo o exercício da criatividade. A observação da realidade da escola em que atuo, localizada em uma região periférica marcada pela escassez de recursos e pela lentidão nas mudanças, motivou-me a buscar formas de oferecer experiências educacionais mais significativas aos alunos. Dessa inquietação surge a gênese desta pesquisa: a procura por práticas pedagógicas relevantes e transformadoras, capazes de proporcionar aos estudantes conteúdos de que necessitam e que despertem seu interesse pelo aprendizado.

Considerando o objetivo de promover uma cultura de leitura crítica das mídias, na qual os alunos possam se reconhecer como produtores de sentido em cada ação realizada na internet — desde uma curtida ou comentário até a publicação de um vídeo —, afastando-se da posição de consumidores passivos em que muitos se encontravam, foi concebido e desenvolvido o projeto de ensino. Os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, ao serem convidados a participar, demonstraram elevado entusiasmo, evidenciando, por si só, a urgência de implementar novas práticas escolares que estabeleçam um diálogo mais significativo com os interesses e preferências dos estudantes. Essa constatação se aproxima da visão de Freire (1996), ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mostrando que o letramento precisa articular-se às práticas sociais e às experiências concretas dos educandos.

Para este pesquisador, o aspecto central deste trabalho foi o diálogo estabelecido com os interesses dos estudantes. A participação em um projeto de ensino no qual puderam utilizar os celulares em sala de aula — ou, no nosso caso, na biblioteca —, expressar opiniões sobre questões polêmicas das redes sociais e serem ouvidos nos momentos de feedback, nos quais avaliaram cada módulo do projeto, revelou-se extremamente significativa para os alunos. A etapa final, correspondente à elaboração do *Guia de Boas Práticas Digitais*, na qual os estudantes planejaram coletivamente, utilizaram ferramentas digitais para redigir textos e organizar a composição de

imagens, cores e palavras, proporcionou-lhes um protagonismo evidente, acompanhado de orgulho pela própria criação — algo que não se observava há tempos nesta turma.

Outro aspecto relevante diz respeito à preocupação demonstrada pelos alunos com o impacto de suas ações sobre outras pessoas, à medida que os temas foram sendo aprofundados. Muitos relataram que pais ou outros familiares acreditavam em notícias falsas ou em conteúdos maliciosos. A possibilidade de levar o *Guia de Boas Práticas Digitais* para casa, apresentá-lo aos responsáveis e explicar à família o que haviam aprendido, reforçando o sentimento de autoria — "fui eu quem fiz" — constituiu um momento significativo para a turma. Essa experiência despertou ainda expectativas para futuras iniciativas, com os alunos questionando se outro projeto semelhante será realizado no ano seguinte. Eis um dado bastante representativo, considerando que se trata de uma turma historicamente conhecida pelo baixo interesse nos conteúdos escolares, desempenho acadêmico insatisfatório e comportamento inadequado.

A repercussão do projeto também se fez notar na própria comunidade escolar. Professores e gestores elogiaram o envolvimento dos estudantes, destacando a mudança de postura em relação às atividades escolares. Os responsáveis pelos alunos, por sua vez, manifestaram reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, relatando entusiasmo ao perceberem o maior interesse dos filhos pela escola e pelas discussões realizadas em sala. Muitos familiares afirmaram que os estudantes levavam para casa reflexões sobre notícias falsas, respeito no ambiente digital e até mesmo o uso mais responsável do celular, o que evidencia o alcance social da iniciativa e a sua potência formativa para além dos muros da instituição.

A adesão integral dos alunos ao projeto constituiu, inicialmente, uma surpresa positiva. À medida que os módulos avançavam, a turma apresentou maior coesão, as atividades em grupo tornaram-se mais participativas e os alunos com maiores dificuldades passaram a receber auxílio dos colegas. As semanas de desenvolvimento do projeto caracterizaram-se por um trabalho alegre, marcado pelo entusiasmo dos estudantes e pelo elevado nível de dedicação. Tornou-se evidente o esforço de grande parte da turma para que as atividades fossem realizadas conforme o planejamento. Ainda assim, é preciso destacar os desafios: as limitações materiais do ambiente escolar, o calendário frequentemente alterado pela gestão e a necessidade de conciliar a proposta com os conteúdos obrigatórios representaram barreiras significativas, que demandaram flexibilidade e resiliência. Tais obstáculos revelam a complexidade de implementar práticas inovadoras em contextos marcados pela precariedade estrutural e institucional.

Os resultados observados ao longo do desenvolvimento deste projeto evidenciam a relevância de práticas pedagógicas capazes de dialogar com os interesses e experiências digitais dos estudantes, mesmo diante das limitações materiais e institucionais da escola. Nesse sentido, a reflexão apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que

> "é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital" (BRASIL, 2018, p. 59).

A experiência relatada neste projeto ilustra de forma prática a necessidade destacada pela BNCC. Ao possibilitar que os alunos se tornassem produtores ativos de conteúdo digital, refletindo sobre notícias falsas, discursos de ódio e a própria forma de se expressar nas redes sociais, o projeto promoveu uma aprendizagem voltada para a compreensão crítica das novas linguagens. Além disso, permitiu que os estudantes percebessem o impacto de suas ações no ambiente digital e desenvolvessem habilidades de participação consciente, colaborativa e responsável, evidenciando que a escola pode — e deve — incorporar essas dimensões no processo educativo, a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos. Tal perspectiva dialoga também com a noção de "violência simbólica" desenvolvida por Bourdieu (2021), uma vez que o letramento crítico permite aos alunos reconhecerem e resistirem a discursos de manipulação, preconceito e exclusão presentes nas redes sociais.

Outro aspecto relevante do projeto é a sua perenidade. Ao ser incorporado pela escola, ele não se limita à presente dissertação, mas passa a constituir parte da cultura escolar, sendo continuado e aprimorado nos anos seguintes de acordo com as necessidades e demandas da comunidade educativa. Essa continuidade permite que práticas de leitura crítica das mídias e de produção consciente de conteúdos digitais se consolidem, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para a participação ativa e reflexiva na sociedade contemporânea. Ademais, ao ser disponibilizado a outros docentes, o projeto funciona como referência para a criação de novas iniciativas pedagógicas, promovendo uma integração efetiva entre o currículo escolar e os interesses, habilidades e experiências digitais dos estudantes.

Em síntese, é fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento do projeto foram inúmeras, desde as limitações materiais e institucionais até os entraves decorrentes da própria dinâmica escolar. Contudo, o êxito alcançado só foi possível pela adesão dos alunos, pelo apoio da escola e pelo empenho pessoal deste pesquisador em articular

teoria e prática de modo crítico e criativo. Assim, este trabalho demonstra que, embora não seja um caminho simples, é possível realizar intervenções pedagógicas inovadoras quando há abertura para o diálogo e compromisso coletivo. O referencial de autores como Carnielli (2022), Kellner (2001), Jenkins (2009) e Segundo (2018), entre outros, foi decisivo para orientar a proposta e legitimar suas escolhas metodológicas, garantindo densidade teórica e pertinência social à intervenção. Que esta pesquisa, portanto, sirva de inspiração para novos estudos e investigações, pois estamos apenas no início de uma virada histórica e cultural incomparável, na qual os sinais dos tempos evidenciam a urgência de repensar a educação em diálogo com a cultura digital e suas múltiplas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, R.; ZAVAGLIA, A. O lugar da argumentação na Análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 9, p. 121–146, 2007. p121-146. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776. Acesso em: 19 jul. 2024.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wp-content/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2025-2028/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 35, n. 03, p. 37-58, dez, 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 jul. 2024.

CARNEIRO, G. et al. **Uma pedagogia humanizadora**: a pedagogia de Paulo Freire. Escola de Formação Básica Multiplicadora da Economia Popular Solidária, 2006.

CARNIELLI, W. **A verdadeira estratégia do ódio.** Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - Unicamp, Campinas, 2022.

COUTO, E. S. **Narrativas pessoais nas redes sociais digitais**. *In*: CORACINI, M. J.; CRAMAGNAMI, A. M. (orgs.). Mídia, Exclusão e Ensino. Campinas, SP, Pontes, 2014, p. 282.

FILOCRE, J. **Documento elaborado para discussão no Encontro sobre Teorias de Aprendizagem**, Sesi RJ, 19/abr/2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Texto escrito para participação no UEADSL**, 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MACAGNO, F.; AZEVEDO, I. C. M. de. Argumentação multimodal: desafios e tendências recentes. Uma introdução ao número especial. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 722–736, 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2020. Acesso em: 28 jul. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

KOCH, I. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. Cortez Editora, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005

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

MARQUES SILVA, A. Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 128–153, 2023. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/213833. Acesso em: 24 jul. 2024.

OLIVEIRA, Lídia. *Hiperconexão: o pensamento na era da canibalização do tempo*. Anais do XXVI Encontro da Compós, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108717. Acesso em: 6 ago. 2025.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho de Direitos Humanos. Resolução 7/36. **Mandato do Relator Especial sobre a promoção e proteção do direito à liberdade de opinião e expressão**. 2008. Disponível em: https://ap.ohchr.org/documents/E/HRC/resolutions/A_HRC_RES_7_36.pdf. Acesso em: 01 de set. de 2024.

PRIMO, A. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. **Revista Famecos**, v. 15, n. 36, p. 122-128, 2008.

ROCHA, R. M.; CASTRO, G. G. S. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos**, v. 16, n. 1, p. 48–59, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/361. Acesso em: 17 jun. 2024.

VAL, M. G. C. Resenha: GERALDI, J.W (Org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1985. **Revista de Estudos de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 3, p. 57-59, 1985.

Webb, K. *Fear of Missing Out (FoMO) and Personality: Their Relationship to Collegiate Alcohol Abuse*. (Tese de graduação, College of Liberal Arts and Sciences). 2016

APÊNDICES

Apêndice 1 O Paperblog

MÓDULO 5

LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

OBJETIVOS

Refletir sobre o próprio processo de participação e aprendizado no projeto, reconhecendo avanços pessoais, desafios enfrentados e o impacto das atividades para sua postura como cidadão digital.

AUTOAVALIAÇÃO

RESPONDA O QUESTIONÁRIO ABAIXO,

1. Eu participei ativamente das atividades do projeto:
( ) Sempre ( ) Na maioria das vezes ( ) Às vezes ( ) Pouco
2. Eu colaborei com meus colegas nos trabalhos em grupo:
( ) Sempre ( ) Na maioria das vezes ( ) Às vezes ( ) Pouco
3. Eu me esforcei para cumprir minhas tarefas e responsabilidades:
( ) Sempre ( ) Na maioria das vezes ( ) Às vezes ( ) Pouco
4. Eu expressei minhas opiniões de forma respeitosa durante as discussões:
( ) Sempre ( ) Na maioria das vezes ( ) Às vezes ( ) Pouco
5. O que foi mais interessante ou importante para mim neste projeto?

_____
_____

6. Quais habilidades eu percebo que desenvolvi?
( ) Leitura crítica
( ) Argumentação
( ) Trabalho em grupo
( ) Produção criativa
( ) Uso responsável da internet
( ) Outros: _____

7. O que mudou na minha forma de usar as redes sociais depois do projeto?

_____
_____

8. O que eu sugiro para melhorar este projeto nas próximas edições?

_____
_____

9. Qual compromisso eu assumo para praticar boas atitudes digitais no meu dia a dia?

_____
_____

Apêndice 2 – Avaliação do Professor

Projeto de ensino: Leitura Crítica Midiática
Avaliação do Professor

Este formulário tem como objetivo permitir ao professor avaliar o progresso da turma em cada etapa do projeto, considerando participação, engajamento, desenvolvimento das habilidades previstas e qualidade das produções realizadas ao longo dos módulos.

Módulo 1 — Reflexão sobre o Consumo de Mídias Sociais

Nível de participação e engajamento coletivo:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Capacidade de identificar práticas digitais pessoais:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Reflexão crítica sobre liberdade de expressão e discurso de ódio:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Observações:
_____
_____
_____

Módulo 2 — Análise de Desinformação nas Redes Sociais

Entendimento do conceito de desinformação:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Uso das ferramentas de verificação:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Participação nas discussões e reflexões:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Observações:
_____
_____
_____

Módulo 3 — Estratégias Argumentativas nas Redes Sociais

Identificação de teses, argumentos e contra-argumentos:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Análise crítica e posicionamento ético:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Qualidade das produções escritas no paper blog:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Observações:
_____
_____
_____

Módulo 4 — Desconstrução de Eventos Midiáticos Virais

Análise crítica de eventos virais:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Diferenciação entre fato e opinião:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Reflexão sobre valores sociais e culturais:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Observações:
_____
_____
_____

Módulo 5 — Criação do Guia de Boas Práticas Digitais

Clareza e coerência dos conteúdos produzidos:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Uso criativo de recursos multimodais:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Trabalho em equipe e integração de feedback:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
Observações:
_____
_____
_____

Avaliação final do professor (geral)

Quais foram os principais avanços da turma?
_____
_____
_____
Quais habilidades precisam ser fortalecidas?
_____
_____
_____
Qual foi o maior destaque do projeto?
_____
_____
_____
Observações finais:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Apêndice 3 – Bilhete para os responsáveis

BILHETE AOS RESPONSÁVEIS

Prezadas famílias,

Estamos iniciando, nesta semana, um **Projeto de Leitura Crítica das Mídias Digitais**, que faz parte das atividades da disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo é promover a formação de leitores mais críticos e conscientes no contexto das redes sociais e da cultura digital.

Como é de conhecimento de toda a comunidade que nossa escola, infelizmente, não possui computadores, tablets ou netbooks para uso dos alunos, para que as atividades propostas possam ser realizadas de forma significativa, será necessário que os(as) alunos(as) utilizem seus **celulares pessoais em sala de aula**, conforme o previsto na **Lei nº 15.100/2025**, que permite o uso **pedagógico** de dispositivos móveis no ambiente escolar.

As atividades com o celular s**erão sempre acompanhadas e orientadas por mim e pela equipe pedagógica**, com foco em análise de conteúdos digitais, desenvolvimento de argumentação e reflexão crítica sobre o que consumimos e compartilhamos online.

Peço a **autorização para que seu(sua) filho(a) traga e utilize o celular na escola durante as aulas de língua portuguesa.**

Por favor, preencha e assine a autorização abaixo e envie de volta por meio do(a) aluno(a).

Desde já, agradeço pela parceria!

Atenciosamente,
Prof. Divino Matheus Menezes da Silva

✂----------

AUTORIZAÇÃO PARA USO PEDAGÓGICO DO CELULAR

Eu,_____,
responsável por _____,
autorizo a participação de meu(minha) filho(a) no Projeto de Leitura Crítica das Mídias Digitais e permito que ele(a) utilize o celular pessoal em sala de aula, sob orientação do professor e de acordo com a Lei nº 15.100/2025.

Assinatura: _____

Data: _____/_____/_____

Apêndice 4 – O projeto de ensino em módulos detalhados

Módulo 1: Introdução à Leitura Crítica Midiática e Reflexão Sobre o Consumo de Mídias Sociais

Objetivo a ser alcançado: Apresentar o modo de trabalho a ser feito ao longo dos módulos, introduzindo o paper blog como método de registro e consulta e identificar o consumo de mídias sociais dos alunos, refletindo sobre as plataformas utilizadas, frequência de uso e tipos de conteúdo consumido e produzido, para promover uma análise crítica sobre suas práticas digitais.

Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma; (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Introdução às oficinas:

O professor irá preparar um *paper blog* - um modelo de apostila que servirá para o registro de atividades e apontamentos ao longo do projeto de ensino, para os alunos - que contará com os 5 módulos do projeto, com as atividades de cada um deles e com os espaços delimitados para as respostas e as produções textuais a serem feitas durante os módulos. Esse material será impresso pela escola e disponibilizado aos alunos no primeiro módulo do projeto de ensino, quando o professor irá explicar como deverá ser utilizado. Ao final do projeto, o professor irá recolher os paper blogs e avaliar o aprendizado dos alunos individualmente por meio das grades avaliativas que estão descritas em seus respectivos módulos.

Desenvolvimento das Atividades:

- **Introdução (com o grupo todo)** Iniciar com uma conversa aberta sobre o uso de mídias sociais na rotina dos alunos. Perguntar quais são as plataformas mais utilizadas e os tipos de conteúdo mais consumidos.
- **Autoavaliação do Consumo Digital (individual)** Cada aluno será convidado a responder algumas perguntas sobre o próprio consumo digital, as respostas deverão ser registradas no paper blog:

1- Registre, em ordem de maior uso, as principais plataformas que você utiliza.

2- Liste os tipos de conteúdo que você mais consome (ex: vídeos, notícias, memes, jogos, tutoriais, etc.).

3- Quantas horas por dia, em média, você passa em cada plataforma listada?

4- Você apenas consome conteúdo ou também produz? Se sim, descreva o tipo de conteúdo que você costuma criar (ex: postagens, vídeos, comentários, etc.).

5- O que te leva a acessar essas plataformas? Ordene as opções abaixo de 1 a 6, sendo 1 a principal motivação e 6 a menor motivação:
( ) Me informar sobre o que acontece no bairro

( ) Passar o tempo me divertindo

( ) Bater papo/ fofocar

( ) Estudar, aprender coisas

( ) Zoar com pessoas que conheço

( ) Outros (especifique)

6- Como você acha que o consumo dessas plataformas influencia seu dia a dia (ex: sua forma de pensar, sua comunicação, suas interações)?

- **Comparação e reflexão:** Em grupos, os alunos irão compartilhar suas respostas e discutir sobre os motivos por trás de seus comportamentos nos meios digitais. Os grupos deverão identificar padrões comuns e refletir sobre a influência dessas práticas em suas vidas diárias. Nesse momento, os alunos farão um levantamento sobre quais são as práticas digitais que mais interessam ao grupo e discutirão as seguintes questões:

1. Quais são as semelhanças e as diferenças entre os hábitos de consumo digital dos membros do grupo?
2. Você considera que as mídias sociais afetam suas opiniões, comportamentos e interações com outras pessoas? Se sim, como?
3. Os conteúdos que são veiculados nas redes sociais que vocês utilizam permitem chegar a alguma conclusão a respeito da liberdade de expressão?

4- As redes sociais são consideradas espaços de discurso de ódio que atacam variadas pessoas nas diferentes camadas sociais. Você identificou alguma pista, alguma palavra ou mesmo expressões claramente veiculadoras desse discurso?

5- Discutimos que a desinformação ocorre quando uma informação falsa é deliberadamente compartilhada com a intenção de causar danos. Vocês reconheceram alguma desinformação no que leram e observaram nas redes sociais que utilizam?

- **Discussão Coletiva:** Com os alunos reorganizados em círculo, o professor irá conduzir uma análise compartilhada de leitura, na qual serão solicitadas as respostas das atividades anteriores a determinados grupos e se pedirá que os alunos comparem os resultados. O professor irá orientar uma discussão sobre os conteúdos veiculados nos ambientes digitais em que os alunos estão inseridos e sobre as próprias relações de consumo e produção nesses ambientes. Nesse momento, os alunos serão incentivados a formular suas próprias perguntas ao professor sobre o tema trabalhado na aula.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

Avaliação Coletiva: A avaliação será feita por meio da discussão coletiva, em que os alunos discutem o impacto das mídias sociais em suas rotinas, identificando comportamentos que podem ser repensados ou ajustados para um consumo mais crítico. Além disso, será pedido aos alunos para redigir no paper blog conceitos básicos que fazem parte da análise e da compreensão das redes sociais, como por exemplo:

- **rede social**
- **consumo digital**
- **desinformação**

- **discurso de ódio**
- **liberdade de expressão**

Observação do Professor: Durante o processo, o professor observará o nível de participação e engajamento dos alunos nas atividades, bem como sua capacidade de identificar padrões e refletir criticamente sobre suas práticas digitais.

Módulo 2: Análise de Desinformação nas Redes Sociais
Objetivo a ser alcançado: Capacitar os alunos a identificar e combater a desinformação nas redes sociais, ensinando-os a verificar a autenticidade de notícias e discursos enganosos, e a desenvolver estratégias críticas para reconhecer fontes confiáveis.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las;(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; (EF89LP02) Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes;
Desenvolvimento das Atividades: 1. **Introdução ao Fenômeno da Desinformação:** O professor fará uma exposição sobre o desinformação nas redes digitais, apresentando o seu impacto na sociedade. A discussão incluirá exemplos recentes de notícias falsas que circularam nas redes sociais. 2. **Identificação de Desinformação:** Os alunos serão divididos em grupos e receberão notícias verdadeiras e falsas. Eles deverão identificar elementos que indicam desinformação, como URLs suspeitas, falta de fontes confiáveis, manipulação de imagens ou títulos sensacionalistas. Para isso o professor deverá apresentar ferramentas digitais e técnicas para verificar a autenticidade das informações, como o uso de sites de checagem de fatos e análise crítica de fontes, além da checagem de citações e verificação de data e dados. Em seguida, os grupos deverão aplicar essas ferramentas para verificar a autenticidade das notícias recebidas. Algumas das ferramentas a serem apresentadas são: **Snopes**: Investiga rumores e boatos que circulam na internet. **Aos Fatos**: Focado na verificação de notícias e declarações no Brasil. **Lupa**: Realiza checagens de informações e notícias no Brasil. **Google Imagens (Pesquisa Reversa)**: Permite verificar a origem e o contexto de imagens. **TinEye**: Outra ferramenta de busca reversa de imagens para encontrar a origem e variações de uma imagem. **Google Scholar**: Para buscar artigos acadêmicos e verificar a credibilidade de fontes. **Data.gov**: Repositório de dados governamentais que pode ser usado para verificar estatísticas e informações. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para dados e estatísticas oficiais no Brasil. Cada grupo receberá uma notícia falsa e uma verdadeira, confrontando-as com fontes confiáveis e utilizando as técnicas de verificação discutidas. Eles criarão um pequeno comentário sobre os

critérios utilizados para validar ou desmentir as notícias que será apresentado à turma. 3. **Apresentação dos Resultados:** Os grupos compartilharão suas conclusões com a turma, explicando como identificaram as notícias falsas e as estratégias que usaram para checar os fatos.
Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades: • **Avaliação Coletiva:** Realizar uma discussão coletiva sobre as implicações da desinformação e a importância da verificação de fatos no uso diário das redes sociais. A turma discutirá como essas práticas podem ser levadas para suas próprias rotinas digitais. Os comentários elaborados sobre a identificação de desinformação e notícias falsas será devidamente registrado no *paper blog*. • **Observação do Professor:** O professor avaliará a capacidade dos alunos de identificar desinformação, o uso eficaz das ferramentas de verificação e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à desinformação online.

Módulo 3: Estratégias Argumentativas nas Redes Sociais
Objetivo a ser alcançado: Desenvolver a capacidade dos alunos de analisar e posicionar-se criticamente frente a textos de opinião presentes nas redes sociais, como comentários, posts de blog, memes, charges e GIFs, permitindo-lhes aprimorar suas habilidades de argumentação nos ambientes digitais.
Habilidades em desenvolvimento (BNCC): (**EF89LP03**) Analisar textos de opinião (… comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (**EF89LP04**) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos. (**EF89LP06**) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. (**EF89LP14**) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
1. **Desenvolvimento das Atividades:** 2. **Escolha de Textos:** O professor irá selecionar diversos exemplos de textos de opinião publicados nas redes sociais, incluindo postagens de influenciadores, notícias com comentários de leitores, memes e charges. 3. **Análise Coletiva:** Em sala, os alunos serão incentivados a discutir coletivamente os textos, analisando as teses e opiniões implícitas e explícitas, identificando argumentos e contra-argumentos, e observando a forma como a linguagem é utilizada para convencer ou manipular os leitores. (assim será colocado tendo em vista que essa turma já estudou os elementos da

4.

5.

Reflexã

•

•

Módul

Objeti
constru
os elem
objetiv
mídia d

Habili

relevantes que precisam ser destacadas no GUIA, tendo como base todo o conteúdo que foi acumulado no *paper blog* ao longo do projeto.

2. **Divisão em Grupos e Planejamento:**
   Os alunos serão divididos em equipes, e cada grupo ficará responsável por um tema específico, como:

- **Combate à desinformação;**
- **Comunicação ética e respeitosa nas redes sociais;**
- **Consumo consciente.**

Cada equipe discutirá o conteúdo que deseja incluir, planejará como abordar o tema e decidirá quais recursos multimodais (texto, gráficos, imagens) utilizará.

3. **Criação dos Conteúdos Multimodais:**
   As equipes irão trabalhar na criação dos conteúdos multimodais, incluindo:

- **Textos explicativos** sobre o tema escolhido.
- **Imagens e gráficos** que ilustrem as boas práticas digitais.
- **Links** para conteúdos externos que possam enriquecer o conteúdo do GUIA
- **Vídeos curtos** (opcional) que demonstrem exemplos de comportamentos éticos e responsáveis nas redes sociais.

O GUIA deverá ser claro, acessível e visualmente atraente para garantir a compreensão de toda a comunidade escolar.

4. **Revisão e Feedback Coletivo:**
   As equipes apresentarão seus materiais para o restante da turma. Haverá uma sessão de feedback coletivo em que os alunos poderão sugerir melhorias e ajustes para que o GUIA seja mais efetivo e completo.

5. **Finalização e Publicação do Guia:**
   Após a revisão, o conteúdo será consolidado em um PDF interativo, impresso para distribuição física e compartilhado nas redes sociais oficiais da escola. Os alunos discutirão a importância de divulgar o manual como um guia prático para a comunidade escolar, incentivando o uso crítico e responsável das plataformas digitais.

Reflexão / Avaliação do desenvolvimento das atividades:

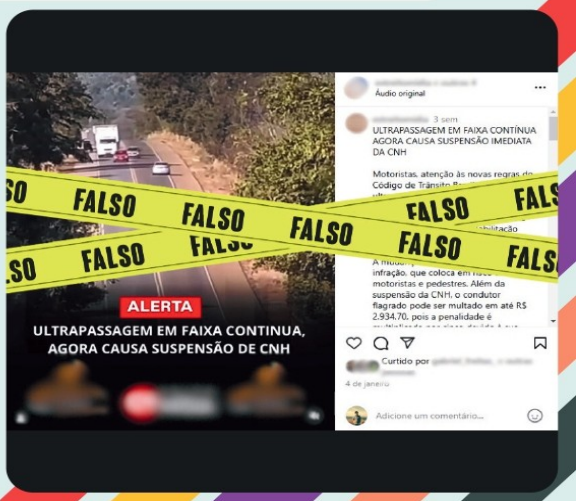
- **Avaliação Coletiva:** Os alunos irão refletir sobre a eficácia do GUIA produzido, discutindo como as boas práticas digitais podem ser aplicadas em suas próprias rotinas e no cotidiano da escola.

Observação do Professor: O professor avaliará a capacidade dos alunos de criar conteúdos multimodais que comuniquem de maneira clara e eficaz, além de observar o envolvimento dos alunos na promoção de uma cultura digital responsável. A produção do GUIA também será avaliada pelo professor, utilizando os seguintes critérios:

Critérios	sim	parcialmente	Não
Clareza e Coerência dos Conteúdos			
Utilização de Recursos Multimodais			
Participação e Colaboração no Grupo			
Revisão e Integração do Feedback			
Impacto e Aplicabilidade do GUIA			

Apêndice 5 – Guia de Boas Práticas Digitais

GUIA DE BOAS PRÁTICAS DIGITAIS



Desinformação e Fake News: Saiba a Diferença!

Fake News são notícias falsas criadas para te enganar. Já a **Desinformação** é um termo mais amplo: é qualquer conteúdo que distorce a verdade de propósito para manipular, confundir ou prejudicar.
Ambas são perigosas porque espalham mentiras e podem causar danos reais. Por isso, desconfie e sempre verifique a informação!

Na internet, a desinformação se espalha rápido. Para saber se uma informação é verdadeira, use as **ferramentas de checagem**! Elas são sites e organizações especializadas em verificar fatos e desmascarar boatos.
Fique de Olho e Consulte:

- Google Imagens
- Agência Lupa
- Aos Fatos
- Boatos.org

DICAS PARA NÃO CAIR NESSA ARMADILHA!

1. Desconfie das informações que recebe, principalmente em redes sociais
2. Utilize os sites de checagem para saber se é falso ou não.
3. Veja se a notícia foi publicada em veículos jornalísticos confiáveis.
4. Sempre confira a data das notícias e procure entender o contexto delas.
5. Não compartilhe a informação sem ter certeza da veracidade!

Não saia clicando em tudo o que vê!

ÉTICA NAS REDES SOCIAIS

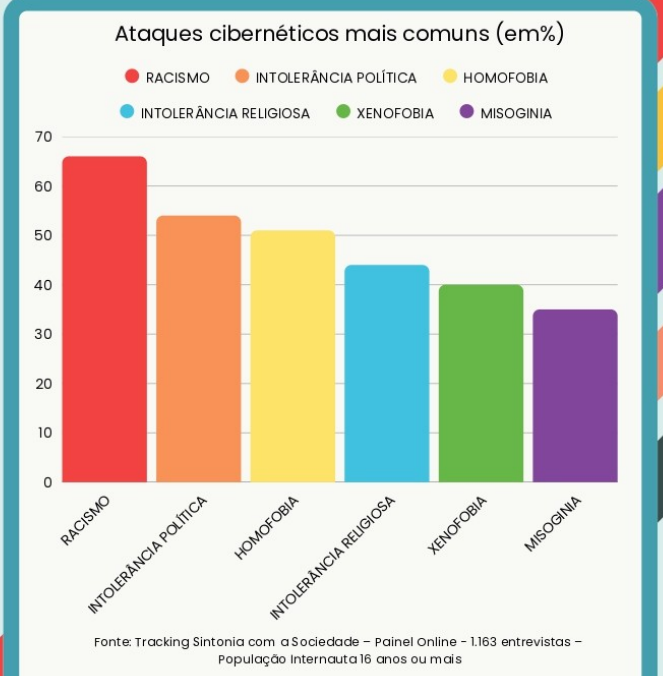
Conecte com respeito, compartilhe com responsabilidade!

Liberdade de Expressão x Discurso de Ódio: Qual a Diferença?

A liberdade de expressão é um direito fundamental de todos: é a nossa capacidade de nos manifestarmos, seja através da arte, como a dança, a música, ou ao darmos nossa opinião, sem medo de censura.
No entanto, essa liberdade encontra seu limite quando fere a integridade, a dignidade ou os direitos do outro.
É nesse ponto que a expressão se torna discurso de ódio. Ser racista, xenofóbico ou intolerante à religião, ao gênero ou à orientação sexual de alguém, ferindo-o com palavras, não é expressão – é agressão.
Fazer o mal com palavras nunca é a melhor escolha. Uma sociedade justa e respeitosa se constrói com empatia e responsabilidade.

SEJA UM CIDADÃO DIGITAL CONSCIENTE

1. **Verifique Antes de Compartilhar:** Não repasse informações sem checar a fonte. Notícias falsas (fake news) prejudicam a todos.
2. **Respeito Acima de Tudo:** Trate as pessoas online como você gostaria de ser tratado(a) offline.
3. **Pense Antes de Agir**: A raiva passa, mas o que você posta ou digita fica. Respire fundo e só interaja quando estiver calmo.
4. **Proteja Sua Privacidade:** Cuidado com os dados pessoais e imagens que você compartilha. Configure suas opções de privacidade e pense duas vezes antes de expor sua vida ou a de outros
5. **Denuncie Conteúdos Prejudiciais:** Se encontrar algo que viola direitos, propaga ódio, assedia ou é ilegal, denuncie às plataformas. Sua ação faz a diferença!



Fonte: Tracking Sintonia com a Sociedade – Painel Online - 1.163 entrevistas – População Internauta 16 anos ou mais

O Ódio Online em Números: Entenda o Gráfico!

Este gráfico revela os ataques cibernéticos mais comuns no Brasil.
O **Racismo** é o tipo de ataque mais frequente, seguido de perto pela **Intolerância Política**, **Homofobia** e **Intolerância Religiosa**. **Xenofobia** e **Misoginia** também são muito presentes.
Esses dados mostram que precisamos combater ativamente o ódio para ter uma internet mais segura e respeitosa para todos!

Denunciar

Deixar de seguir

Faça sua parte: DENUNCIE CONTEÚDOS NOCIVOS!!!

Apêndice 7 – Apresentação do módulo 1

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROJETO DE ENSINO:

LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

PROFESSOR: MATHEUS MENEZES

INTRODUÇÃO

- O que é a leitura crítica das mídias?
- Qual é o objetivo desse projeto?
- O que é o "paperblog"?

MÓDULO 1
REFLEXÃO SOBRE O CONSUMO DE MÍDIAS SOCIAIS

- O que são as plataformas digitais?
- Que tipo de conteúdo nós consumimos?
- O que nós produzimos?
- Isso é texto?

ATIVIDADE 1
AUTOAVALIAÇÃO DO CONSUMO DIGITAL

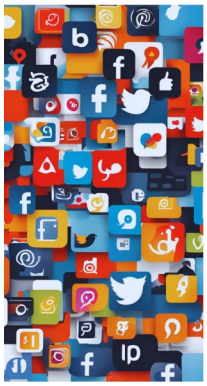
Vamos refletir sobre o nosso consumo de mídias sociais e registrar nossas conclusões no paperblog,

.

ATIVIDADE 2
COMPARAÇÃO E REFLEXÃO EM GRUPO

Agora, vamos comparar nossas respostas com as dos nossos colegas de grupo e levantar hipóteses sobre as semelhanças e diferenças encontradas!

ATIVIDADE 3
REFLEXÃO COLETIVA



1. Compartilhe suas hipóteses
2. Compare os resultados
3. Registre suas conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O que aprendemos nessa aula?
- Dúvidas?
- Avaliação

Apêndice 8 – Apresentação do segundo módulo

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROFLETRAS
Rede Nacional

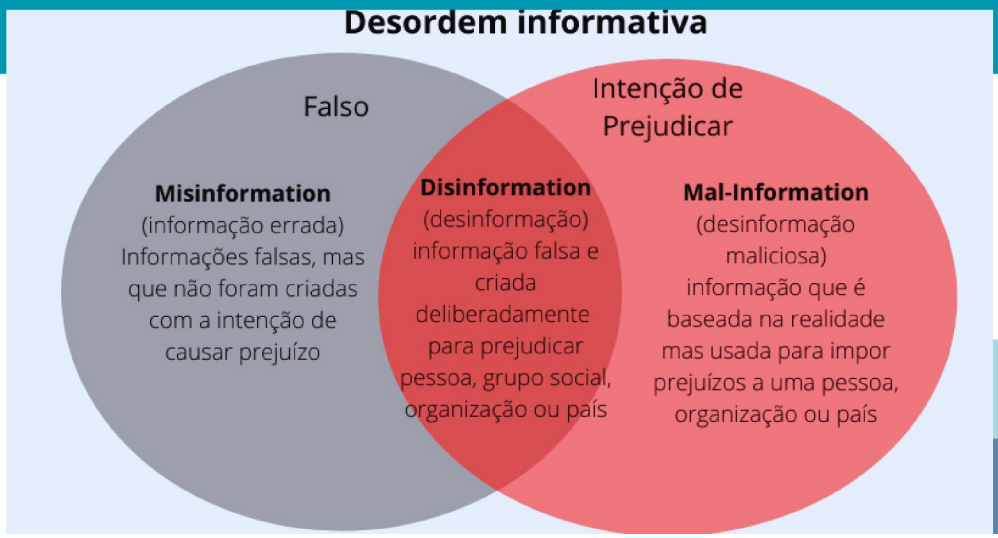
PROJETO DE ENSINO:
LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

PROFESSOR: MATHEUS MENEZES

INTRODUÇÃO

- Você já recebeu uma notícia que parecia falsa?
- Como você reagiu? Compartilhou? Checou?
- Que tipo de emoção essas notícias despertam?

CONCEITOS-CHAVE



ANÁLISE DE DESINFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

COMO SER UM DETETIVE NAS REDES SOCIAIS?

- Ferramentas de Checagem
  - Deepseek/ ChatGPT
  - Aos Fatos
  - Lupa
  - Google Imagens/ Tineye
  - IBGE/Data.gov

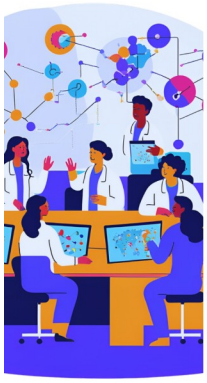
ATIVIDADE 1
FERRAMENTAS DE CHECAGEM

Vamos refletir sobre nossa relação com as informações que recebemos pela internet e registrar nossas conclusões no paperblog,

ATIVIDADE 2
COMPARAÇÃO E REFLEXÃO EM GRUPO

Agora, vocês deverão utilizar estratégias de checagem para verificar se as informações que vocês receberam são falsas ou verdadeiras

ATIVIDADE 3
REFLEXÃO COLETIVA



1. Compartilhe suas hipóteses
2. Compare os resultados
3. Registre suas conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O que aprendemos nessa aula?
- Dúvidas?
- Avaliação

Apêndice 9 – Apresentação do terceiro módulo

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROFLETRAS
Rede Nacional

PROJETO DE ENSINO:
LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

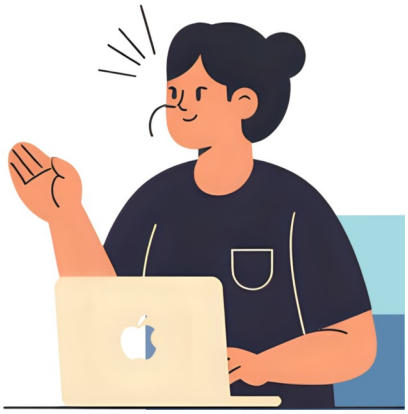
PROFESSOR: MATHEUS MENEZES

INTRODUÇÃO

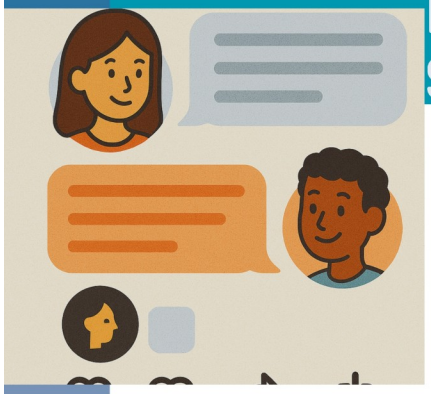
- Você já viu uma opinião polêmica nas redes sociais?
- O que você faz? Comenta? Ignora? Discute?
- O que é argumento?

CONCEITOS-CHAVE

- Texto de opinião
- Tese, argumento, contra-argumento
- Estratégias argumentativas
- Posicionamento ético e responsável



ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NAS REDES SOCIAIS



- Onde encontramos argumentos nas redes sociais?
- Influenciadores, Comentários, Hashtags, Memes, vídeos...

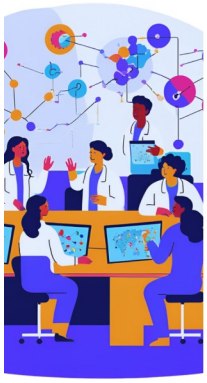
ATIVIDADE 1
ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES ONLINE

Vamos escolher uma das publicações apresentadas e fazer uma análise sobre seus aspectos argumentativos.

ATIVIDADE 2
COMPARAÇÃO E REFLEXÃO EM GRUPO

Agora, vocês deverão compartilhar as análises que fizeram e observar as semelhanças e diferenças que existem nas estratégias argumentativas das publicações que escolheram

ATIVIDADE 3
REFLEXÃO COLETIVA



1. Compartilhe suas hipóteses
2. Compare os resultados
3. Registre suas conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O que aprendemos nessa aula?
- Dúvidas?
- Avaliação

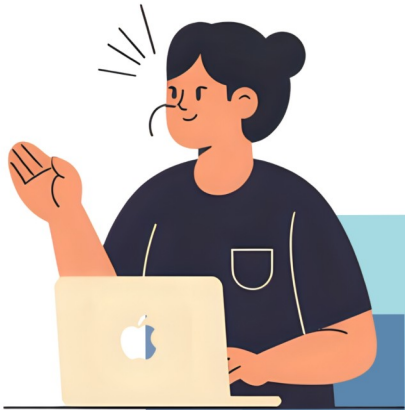
Apêndice 10 – Apresentação do quarto módulo

INTRODUÇÃO

- Você lembra de algum evento que viralizou nas redes sociais?
- Como você ficou sabendo dele?
- O que chamou sua atenção nesse evento?

CONCEITOS-CHAVE

- Evento viral
- Fato x Opinião
- Liberdade de expressão x Discurso de ódio
- Valores sociais e culturais



DESCONSTRUÇÃO DE EVENTOS MIDIÁTICOS VIRAIS

- FELCA X VIRGÍNIA
- PASTOR MIRIM

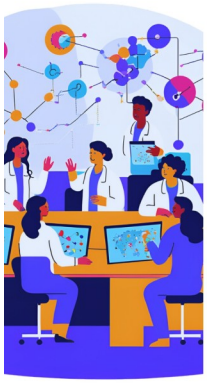
ATIVIDADE 1
ESCOLHA DO EVENTO VIRAL

O PROFESSOR DIVIDIRÁ A TURMA EM DOIS GRUPOS E APRESENTARÁ ALGUNS EXEMPLOS DE EVENTOS VIRAIS RECENTES. CADA GRUPO DEVERÁ ESCOLHER UM EVENTO PARA CONSTRUIR SUA ANÁLISE.

ATIVIDADE 2
ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES

Agora vamos analisar como esse evento foi tratado em diferentes redes e mídias.

ATIVIDADE 3
REFLEXÃO COLETIVA



1. Compartilhe suas hipóteses
2. Compare os resultados
3. Registre suas conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O que aprendemos nessa aula?
- Dúvidas?
- Avaliação

Apêndice 11 – Apresentação do quinto módulo

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROFLETRAS
Rede Nacional

PROJETO DE ENSINO:

LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

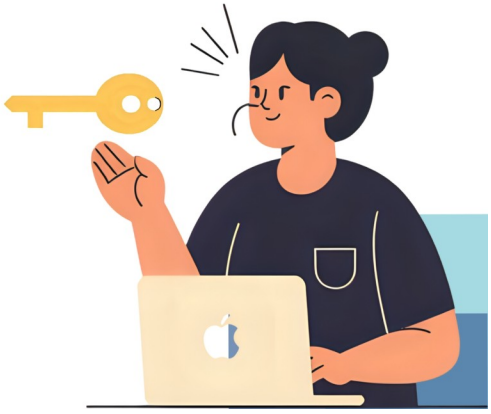
PROFESSOR: MATHEUS MENEZES

INTRODUÇÃO

- O que é um guia de boas práticas?
- Como ele pode ajudar a comunidade escolar?
- Que temas ele pode abordar?

CONCEITOS-CHAVE

- Desinformação
- Comunicação ética nas redes sociais
- Consumo consciente de conteúdos digitais
- Multimodalidade (texto, imagem, vídeo, gráfico...)



MÓDULO 5
CRIAÇÃO DE UM GUIA DE BOAS PRÁTICAS DIGITAIS

CRIAÇÃO DE UM GUIA DE BOAS PRÁTICAS DIGITAIS

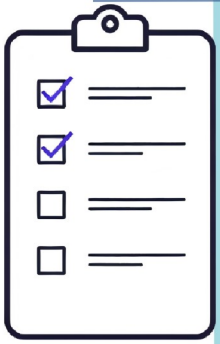
PLANEJAMENTO

- Divisão em grupos
- Escolha do tema:

1. Combate à desinformação
2. Comunicação ética
3. Consumo consciente de conteúdos digitais

ATIVIDADE 1

PLANEJAMENTO DO GUIA DE BOAS PRÁTICAS DIGITAIS



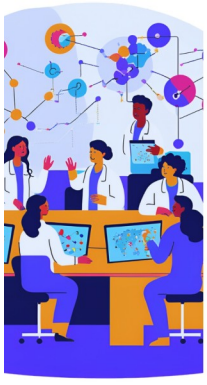
Definir:

- Principais problemas relacionados ao tema
- Boas práticas sugeridas
- Tipos de conteúdo multimodal

ATIVIDADE 2
PRODUÇÃO DO GUIA DE BOAS PRÁTICAS DIGITAIS

- Texto principal
- Lista com pelo menos 3 dicas
- Frase de impacto ou slogan
- Recursos visuais

ATIVIDADE 3
REFLEXÃO COLETIVA



1. Compartilhe suas hipóteses
2. Compare os resultados
3. Registre suas conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O que aprendemos nesse projeto?
- Dúvidas?
- Avaliação

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Anuência

Escola Municipal "Novo Tempo"
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Av. Universal, 453 – Novo Tempo – Timóteo –MG – CEP: 35183-120
Tel: (31) 3847-3164
Email: escolamunicipalnovotempo@gamail.com

E. M. "NOVO TEMPO"
Ed. Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 8ª série
AV. UNIVERSAL, Nº 453 – NOVO TEMPO
TIMÓTEO – MG – CEP: 351[illegible]120
TEL.: (31) 3847-31[illegible]
Lei Municipal 2115 de 20[illegible]
Portaria SEE: 596 DE 22/07/2005

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos o pesquisador **Divino Matheus Menezes da Silva** a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **"Argumentação prática multimodal e a formação de leitores críticos no contexto das mídias sociais"**, que está sob a orientação da **Profª Leiva de Figueiredo Viana Leal**, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte do pesquisador, dos requisitos estabelecidos pela **Resolução nº 196/96** e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, assegurando o sigilo, a confidencialidade e a não utilização das informações em prejuízo dos indivíduos e/ou da comunidade escolar.

Antes do início da coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o **Parecer Consubstanciado aprovado**, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Timóteo, 06 de maio de 2025.

Keile Cristina Silva da Paixão

Keile Cristina Silva da Paixão
Diretora
Autorização: 107/2025

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) responsável,

Durante as aulas de Língua Portuguesa, realizadas nos meses de maio e junho de 2025, seu(sua) filho(a) participou de um conjunto de atividades voltadas para a leitura crítica das mídias sociais. Nesses encontros, analisamos conteúdos que circulam nas redes, discutimos como essas mídias influenciam a vida das pessoas, conversamos sobre temas atuais e importantes, e produzimos juntos um Guia de Boas Práticas Digitais, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre o uso ético, responsável e seguro das plataformas digitais.

Agora, gostaríamos de contar com a sua autorização para usar alguns dos textos que seu(sua) filho(a) produziu durante essas aulas como parte da dissertação de mestrado do seu professor, Divino Matheus Menezes da Silva, que está cursando o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFMG, sob orientação da Profª Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal. Esses textos poderão ser utilizados como exemplos do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma, de forma anônima, ou seja, sem divulgação do nome ou de qualquer dado que permita a identificação pessoal de seu(sua) filho(a). Todo o material será tratado com respeito, responsabilidade e sigilo, sendo utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, de acordo com as normas da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal nº 13.709/2018). Esses dados ficarão armazenados na Faculdade de Letras da UFMG sob responsabilidade da pesquisadora responsável, Leiva de Figueiredo Viana Leal, e após cinco anos serão destruídos.

A participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária. Você não é obrigado(a) a autorizar o uso dos textos dele(a). Caso decida não autorizar, isso não trará nenhum prejuízo para ele(a), para sua participação nas aulas ou para sua relação com a escola. Além disso, se em algum momento você mudar de ideia, poderá retirar sua autorização sem nenhum tipo de penalidade. Todas as decisões serão respeitadas.

É importante ressaltar que, com a publicação dos textos de seu(sua) filho(a), podem surgir eventuais desconfortos ou constrangimentos, caso você se sinta lesado(a) com a forma como os textos de seu(sua) filho(a) forem utilizados, você deve buscar seus direitos e poderá solicitar uma indenização, conforme previsto na legislação brasileira. Esse direito está garantido em lei, e o bem-estar seu e de seu(sua) filho(a) é prioridade em todo o processo.

Se surgir qualquer dúvida sobre esta autorização ou sobre a pesquisa, você pode conversar diretamente com o professor de seu(sua) filho(a), Divino Matheus Menezes da Silva, que estará sempre disponível para esclarecer qualquer ponto que for necessário. Além disso, caso você tenha dúvidas específicas sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG), cujos dados de contato estarão disponíveis ao final deste documento e que oferece atendimento: de 9:00h às 11:00 e de 14:00h às 16:00h .

1

Eu, _____, responsável pelo estudante _____ permito a publicação dos seus textos na pesquisa "Argumentação prática multimodal e a formação de leitores críticos no contexto das mídias sociais". O professor esclareceu minhas dúvidas e conversou comigo sobre todo o processo, seus objetivos, riscos e benefícios. Recebi uma via deste termo de consentimento, li, quero e concordo com a publicação dos textos.

_____

Assinatura do responsável

Mestrando: Divino Matheus Menezes da Silva
E-mail: professor.matheusmenezes@gmail.com **Telefone:** (31) 984682933

_____

Assinatura do mestrando

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal
E-mail: leivaleal.l@gmail.com

_____

Assinatura do orientador responsável

Belo Horizonte, _____de _____de 2025.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Leiva de Figueiredo Viana Leal (Pesquisadora Responsável)	Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG)
Telefone: (31) 9208-0005 **E-mail:** leivaleal.l@gmail.com	**Endereço**: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala: 2005 Belo Horizonte / MG. **CEP**: 31270-901 **Telefone**: (031) 3409-4592 **E-mail**: coep@prpq.ufmg.br

Anexo 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a),

Durante as aulas de Língua Portuguesa, realizadas nos meses de maio e junho de 2025, você participou de um conjunto de atividades voltadas para a leitura crítica das mídias sociais. Nesses encontros, analisamos conteúdos que circulam nas redes, discutimos como essas mídias influenciam a vida das pessoas, conversamos sobre temas atuais e importantes, e produzimos juntos um Guia de Boas Práticas Digitais, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre o uso ético, responsável e seguro das plataformas digitais.

Agora, gostaríamos de contar com a sua autorização para usar alguns dos textos que você produziu durante essas aulas como parte da dissertação de mestrado do seu professor, Divino Matheus Menezes da Silva, que está cursando o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFMG, sob orientação da Profª Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal. Esses textos poderão ser utilizados como exemplos do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma, de forma anônima, ou seja, sem divulgação do seu nome ou de qualquer dado que permita sua identificação pessoal. Todo o material será tratado com respeito, responsabilidade e sigilo, sendo utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, de acordo com as normas da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal nº 13.709/2018). Seus dados ficarão armazenados na Faculdade de Letras da UFMG sob responsabilidade da pesquisadora responsável, Leiva de Figueiredo Viana Leal, e após cinco anos serão destruídos.

A sua participação é totalmente voluntária. Você não é obrigado(a) a autorizar o uso dos seus textos. Caso decida não autorizar, isso não trará nenhum prejuízo para você, para sua participação nas aulas ou para sua relação com a escola. Além disso, se em algum momento você mudar de ideia, poderá retirar sua autorização sem nenhum tipo de penalidade. Todas as decisões serão respeitadas.

É importante ressaltar que, como não há pesquisas sem riscos, você pode em algum momento se sentir desconfortável ou constrangido com sua participação, caso você se sinta lesado(a) com a forma como seus textos forem utilizados, você tem direito de buscar seus direitos e poderá solicitar uma indenização, conforme previsto na legislação brasileira. Esse direito está garantido em lei, e seu bem-estar é prioridade em todo o processo.

Se surgir qualquer dúvida sobre esta autorização ou sobre a pesquisa, você pode conversar diretamente com o seu professor, Divino Matheus Menezes da Silva, que estará sempre disponível para esclarecer qualquer ponto que for necessário. Além disso, caso você tenha dúvidas específicas sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG), cujos dados de contato estarão disponíveis ao final deste documento e que oferece atendimento: de 9:00h às 11:00 e de 14:00h às 16:00h .

Eu, _____, permito a publicação dos meus textos na pesquisa "Argumentação prática multimodal e a formação de leitores críticos no contexto das mídias sociais". O professor esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais (ou responsáveis). Recebi uma via deste termo de assentimento, li, quero e concordo com a publicação de textos de minha autoria.

_____

Assinatura do estudante

Mestrando: Divino Matheus Menezes da Silva
E-mail: professor.matheusmenezes@gmail.com **Telefone:** (31) 984682933

_____

Assinatura do mestrando

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal
E-mail: leivaleal.l@gmail.com

_____

Assinatura do orientador responsável

Belo Horizonte, _____de _____de 2025.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Leiva de Figueiredo Viana Leal (Pesquisadora Responsável)	Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG)
Telefone: (31) 9208-0005 **E-mail:** leivaleal.l@gmail.com	**Endereço**: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala: 2005 Belo Horizonte / MG. **CEP**: 31270-901 **Telefone**: (031) 3409-4592 **E-mail**: coep@prpq.ufmg.br

Anexo 4 – Parecer FALE/UFMG

Mérito

O projeto do mestrando Divino Matheus Menezes da Silva está bem formulado, baseado em fundamentação teórica pertinente, com definição apropriada dos objetivos e da metodologia e indicação satisfatória dos procedimentos éticos necessários para a coleta e a divulgação dos dados.

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
FRANCIS ARTHUSO PAIVA
Data: 23/09/2024 14:58:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Francis Arthuso Paiva

Parecerista professor do Mestrado Profissional em Letras – FALE UFMG

Aprovado "AD REFERENDUM"

12/05/2025

Marcos Antônio Alexandre
Câmara de Pesquisa Fale/UFMG

Anexo 5 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Argumentação Prática Multimodal e a formação de leitores críticos no contexto das mídias sociais.

Pesquisador: Leiva de Figueiredo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89377425.9.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.705.509

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende investigar as relações de alunos do 8º ano de uma escola pública com as redes digitais, examinando como as mídias digitais influenciam na formação das identidades e nas percepções sociais dos estudantes frente aos discursos que circulam nesse contexto, em sua maioria, carregados de ideologias, de preconceitos e de visão negacionista da vida. O estudo fundamenta-se teoricamente nas concepções de subjetividade e de dialogicidade em Bakhtin; de argumentação no discurso e da concepção de acordo. Para tanto serão analisadas manifestações e transmutações de gêneros digitais discursivos de blogosfera dos quais os alunos são internautas, pela orientação teórica da leitura crítica da mídia. Analisar essas situações reais de trocas em interações nas redes sociais ajudará a compreender como essas novas interações ganham existência, bem como de que modo opiniões,
valores e sentimentos de mundo são compartilhados, nesse atravessamento discursivo de bolhas digitais

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste projeto é investigar as relações de alunos do 9º ano de uma escola pública com as redes digitais, promovendo uma cultura de análise crítica das mídias; capacitando os alunos a enfrentarem os desafios do mundo digital, de forma ética e

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

responsável, de forma a contribuírem para a transformação social que a contemporaneidade exige.

Objetivo Secundário:

Identificar relações de usos das mídias digitais dos alunos que farão parte da pesquisa;
Desenvolver práticas sociais, com fundamento didático-pedagógico, para o desenvolvimento de habilidades em Leitura e Escrita Midiática;
Elaborar e implementar práticas transformadoras que integrem recursos tecnológicos e midiáticos ao currículo escolar, promovendo a construção de uma cultura crítica midiática entre os alunos;
Conduzir os alunos à compreensão do que significa o mundo das bolhas digitais;
Oportunizar situações de leitura crítica de gêneros da mídia digital;
Avaliar o impacto das estratégias e das práticas Argumentativas nas Redes Sociais desenvolvida pelos alunos, através de acompanhamentos contínuos e feedback dos alunos, ajustando as abordagens conforme necessário, para garantir que os objetivos de promover uma cultura crítica midiática sejam alcançados;
Colaborar com a formação de todos os professores da escola, (e do seu entorno) no que diz respeito à formação dos alunos para o uso crítico, reflexivo e ético das redes sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:

O único risco potencial identificado nesta pesquisa refere-se à possibilidade de desconforto por parte dos participantes em relação à publicação de suas produções textuais na dissertação do pesquisador. Para minimizar esse risco, o projeto descreve que serão adotadas medidas rigorosas de anonimização dos dados,preservando integralmente a identidade dos participantes e assegurando que os textos sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos ecientíficos, conforme as diretrizes éticas vigentes.

Benefícios:

A pesquisa contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, argumentação e produção textual dos estudantes do Ensino Fundamental, a partir da análise de conteúdos das

mídias sociais. Além disso, promove a formação de leitores mais conscientes e preparados para lidar com os desafios da cultura digital, gerando impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem e na formação cidadã dos participantes. Os
resultados obtidos também poderão servir de referência para que outros professores desenvolvam práticas pedagógicas mais eficazes ao abordar conteúdos digitais e sociais em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O projeto é bom e claro, seu mérito foi julgado e aprovado pela unidade acadêmica do proponente. Quanto aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, o projeto descreve seus procedimentos, formas de mitigação de possíveis danos, assim como instrumentos de coleta compatíveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram apresentados em conformidade:
- Formulário de informações básicas;
- Folha de rosto assinada;
- Parecer de aprovação na unidade acadêmica;
- Projeto completo;
- TCLE;
- TALE;
- Carta de anuência da escola.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:
Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 7.705.509

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2556300.pdf	04/06/2025 19:11:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/06/2025 19:11:31	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/06/2025 19:11:07	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/05/2025 21:52:46	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CULTURADOCOMPARTILHAMENTO.pdf	23/05/2025 21:52:27	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_aprovado_proj_Divino_Matheus.pdf	23/05/2025 21:50:33	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	23/05/2025 21:50:19	DIVINO MATHEUS MENEZES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 14 de Julho de 2025

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br