UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Marcia Antunes Santos Gama de Lima

LETRAMENTOS CRÍTICOS MIDIÁTICO E DIGITAL:
uma proposta didática contra sistemas de desinformação no ensino fundamental

Belo Horizonte
2025

Marcia Antunes Santos Gama de Lima

LETRAMENTOS CRÍTICOS MIDIÁTICO E DIGITAL:
uma proposta didática contra sistemas de desinformação no ensino fundamental

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daniervelin Renata Marques Pereira.

Belo Horizonte
2025

Lima, Marcia Antunes Santos Gama de.
L732l Letramentos críticos midiáticos e digital [manuscrito] : uma proposta didática contra sistemas de desinformação no ensino fundamental / Marcia Antunes Santos Gama de Lima. – 2025.
1 recurso online (190 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

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

Bibliografia: f. 187-190.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Desinformação – Teses. 5. Discurso midiático – Teses. I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
LETRAMENTOS CRÍTICOS MIDIÁTICO E DIGITAL: uma proposta didática contra sistemas de desinformação no ensino fundamental

MARCIA ANTUNES SANTOS GAMA DE LIMA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia 21 de março 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 Mestra em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Acir Mario Karwoski
UFTM

Prof. Luiz Antônio dos Prazeres
UFOP

Profª. Daniervelin Renata Marques Pereira - Orientadora
UFMG

Belo Horizonte, 21 de março de 2025.

Documento assinado eletronicamente por Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior, em 24/03/2025, às 10:02, 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 Luiz Antônio dos Prazeres, Usuário Externo, em 24/03/2025, às 12:30, 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 Acir Mario Karwoski, Usuário Externo, em 24/03/2025, às 13:56, 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 3976868 e o código CRC 27 8EBEEC

Aos meus pais, que me guiaram nos primeiros passos;
ao meu marido, que tem caminhado comigo em cada etapa;
e aos meus filhos, que me inspiram a seguir em frente.
A vida é uma longa caminhada,
e vocês tornaram a minha mais significativa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida e proteção.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido, meu companheiro de todas as horas, pelo incentivo, paciência e compreensão durante os momentos desafiadores desta jornada. Sua presença foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus filhos, que me encheram de motivação e alegria, lembrando-me todos os dias do valor do esforço e da dedicação. Vocês são minha maior razão para seguir em frente.

À minha querida orientadora, Daniervelin, pela orientação, paciência e sabedoria compartilhadas ao longo deste processo. Seu conhecimento, apoio e incentivo foram essenciais não apenas para a conclusão deste trabalho, mas também para o meu crescimento como pesquisadora e profissional. Sou profundamente grata por sua dedicação e por sempre estar disponível para me orientar, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos professores do Profletras da UFMG, pelas aulas inspiradoras, pelas orientações valiosas e pelo compartilhamento de conhecimentos que enriqueceram não só esta pesquisa, mas também minha formação como profissional e pesquisadora.

Aos professores Acir Mario Karwoski e Luiz Antônio Prazeres, meu sincero agradecimento pelas valiosas contribuições, críticas construtivas e reflexões que enriqueceram este trabalho. Seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa

Aos colegas de turma do Profletras que estiveram ao meu lado, compartilhando experiências, ideias e palavras de incentivo. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

Um agradecimento especial à Karliane e à Maricélia, que não mediram esforços para apoiar a aplicação deste projeto. Com sua generosidade e incentivo, vocês abriram caminhos e removeram obstáculos, permitindo que esta jornada fosse possível. O apoio de vocês foi um vento a favor, impulsionando cada passo desta caminhada. Muito obrigada por acreditarem em mim e no potencial deste trabalho

Um agradecimento à professora Adriana, que gentilmente cedeu suas aulas para que eu pudesse aplicar minha proposta didática. Sua generosidade e confiança foram essenciais para a realização deste trabalho, e sou profundamente grata por sua colaboração e apoio ao longo desse processo.

Aos queridos colegas Tiago e Maxwel, que, com suas contribuições valiosas, ajudaram a ampliar as discussões sobre o tema, trazendo olhares profundos e reflexivos das Ciências Humanas. Sou profundamente grata pela parceria, pelo diálogo enriquecedor e por tornarem esta caminhada ainda mais significativa.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, educadores da Escola Estadual Pedro Ribeiro Cavalcante Filho, que carregam consigo a esperança de uma educação brasileira mais justa e de qualidade.

Aos meus alunos do 9º ano, que demonstraram tanta boa vontade e entusiasmo ao longo deste projeto. A participação e interesse de vocês foram fundamentais para enriquecer esta pesquisa e me inspiraram a seguir em frente.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto. Este trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de cada um de vocês. Muito obrigada!

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.”

(Machado de Assis, em ‘A semana’ na Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de novembro 1900)

RESUMO

Esta pesquisa parte da observação de que, embora os estudantes estejam constantemente conectados às redes sociais e expostos a um fluxo intenso de informações, muitos apresentam dificuldades em analisá-las criticamente, distinguindo fatos de conteúdos manipulados. Diante dessa realidade, elaboramos uma proposta didática para desenvolver os letramentos críticos midiático e digital em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi investigar e analisar estratégias linguísticas e discursivas para combater a desinformação em plataformas digitais, trabalhando especificamente com os gêneros notícia e postagens em redes sociais. A proposta visou aprimorar a leitura e produção crítica desses textos no contexto das práticas sociais digitais contemporâneas. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa-intervenção, de caráter qualitativo, centrada na leitura, análise e produção de textos multimodais (impressos e digitais) sobre combate à desinformação. O estudo fundamentou-se teoricamente em diferentes autores, como nos trabalhos de Magda Soares (alfabetização e letramentos), Brian Street (letramentos sociais e modelo ideológico) e Patrick Charaudeau (análise do discurso midiático) para compreensão dos fenômenos investigados. Por meio da análise de notícias e postagens em redes sociais, os alunos refletiram sobre contextos de circulação e produção, público-alvo, análise de recursos linguísticos, discursivos e semióticos. A pesquisa mostrou resultados significativos, pois os educandos compreenderam a importância de utilizar as tecnologias digitais de forma mais crítica, reflexiva e ética, produzindo materiais informativos (como *cards* com dicas de verificação) e aplicando estratégias de checagem (análise de fontes, pesquisa reversa de imagens e contextualização). Dessa forma, consideramos que os educandos se envolveram em diferentes práticas sociais, comunicando-se de forma eficiente por meio das diferentes linguagens e mídias.

Palavras-chave: Letramentos. Discurso midiático e digital. Sistemas de desinformação. Análise linguística e discursiva. *Fake news.*

ABSTRACT

This research is based on the observation that, although students are constantly connected to social media and exposed to an intense flow of information, many have difficulty critically analyzing it, distinguishing facts from manipulated content. Given this reality, we developed a didactic proposal to develop critical media and digital literacy in a 9th grade class. The objective was to investigate and analyze linguistic and discursive strategies to combat misinformation on digital platforms, working specifically with the genres of news and posts on social media. The proposal aimed to improve the reading and critical production of these texts in the context of contemporary digital social practices. Methodologically, a qualitative intervention research was carried out, focused on the reading, analysis and production of multimodal texts (printed and digital) on combating disinformation. The study was theoretically based on different authors, such as the works of Magda Soares (literacy and literacies), Brian Street (social literacies and ideological model) and Patrick Charaudeau (analysis of media discourse); to understand the phenomena investigated. Through the analysis of news and posts on social networks, the students reflected on the contexts of circulation and production, target audience, and analysis of linguistic, discursive and semiotic resources. The research showed significant results, as students understood the importance of using digital technologies in a more critical, reflective and ethical way, producing informative materials (such as cards with verification tips) and applying checking strategies (source analysis, reverse image search and contextualization). Thus, we consider that students engaged in different social practices, communicating efficiently through different languages and media.

Keywords: Literacies. Media and digital discourse. Disinformation systems. Linguistic and discursive analysis. Fake news.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo de Desinformação	52
Figura 2	Checagem da veracidade da informação	52
Figura 3	Modelo da planilha no exercício de comparação entre notícia formato impresso e online	55
Figura 4	Aplicação do questionário inicial	60
Figura 5	Gráfico da questão 1 do questionário inicial	64
Figura 6	Gráfico da questão 2 do questionário inicial	64
Figura 7	Gráfico da questão 3 do questionário inicial	64
Figura 8	Gráfico da questão 4 do questionário inicial	65
Figura 9	Gráfico da questão 5 do questionário inicial	66
Figura 10	Gráfico da questão 6 do questionário inicial	66
Figura 11	Gráfico da questão 7 do questionário inicial	67
Figura 12	Gráfico da questão 8 do questionário inicial	68
Figura 13	Gráfico da questão 9 do questionário inicial	70
Figura 14	Gráfico da questão 10 do questionário inicial	70
Figura 15	Gráfico da questão 11 do questionário inicial	71
Figura 16	Gráfico da questão 12 do questionário inicial	71
Figura 17	Gráfico da questão 13 do questionário inicial	72
Figura 18	Gráfico da questão 14 do questionário inicial	74
Figura 19	Gráfico da questão 15 do questionário inicial	74
Figura 20	Aplicação do exercício de verificação – Fato ou Fake	76
Figura 21	Gráfico geral do exercício de verificação – Fato ou Fake	77
Figura 22	Gráfico geral do exercício de verificação – Fato ou Fake	77
Figura 23	Exercício de verificação – Fato ou Fake	78
Figura 24	Exercício de verificação – Fato ou Fake	80
Figura 25	Exercício de verificação – Fato ou Fake	81
Figura 26	Exercício de verificação – Fato ou Fake	81
Figura 27	Exercício de verificação – Fato ou Fak	82
Figura 28	Exercício de verificação – Fato ou Fake	83
Figura 29	Exercício de verificação – Fato ou Fake	84
Figura 30	Exercício de verificação – Fato ou Fake	84
Figura 31	Projeção do documentário O dilema das redes, Netflix	86
Figura 32	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	88

Figura 33	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	89
Figura 34	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	90
Figura 35	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	91
Figura 36	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	92
Figura 37	Roda de conversa sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	93
Figura 38	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	95
Figura 39	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	96
Figura 40	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	96
Figura 41	Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix	97
Figura 42	Pesquisando os conceitos de TIC e TDIC	100
Figura 43	Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais	101
Figura 44	Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais	101
Figura 45	Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais	102
Figura 46	Modelo da planilha no exercício de comparação entre notícia formato impresso e online	106
Figura 47	Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e online	107
Figura 48	Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e online	107
Figura 49	Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e online	108
Figura 50	Aplicação do exercício de comparação entre notícia formato impresso e online	108
Figura 51	Aplicação do exercício de comparação entre notícia formato impresso e online	108
Figura 52	Tabela com sugestão de respostas do exercício de comparação entre notícia formato impresso e online	111
Figura 53	Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e online – EQUIPE 1	113
Figura 54	Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e online – EQUIPE 2	114
Figura 55	Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e online – EQUIPE 3	116
Figura 56	Slide 1 da aula sobre sistemas de desinformação	118
Figura 57	Slide 2 da aula sobre sistemas de desinformação	118
Figura 58	Slide 3 da aula sobre sistemas de desinformação	119
Figura 59	Slide 4 da aula sobre sistemas de desinformação	119

Figura 60	Slide 5 da aula sobre sistemas de desinformação	120
Figura 61	Slide 6 da aula sobre sistemas de desinformação	121
Figura 62	Slide 7 da aula sobre sistemas de desinformação	122
Figura 63	Slide 8 da aula sobre sistemas de desinformação	124
Figura 64	Slide 9 da aula sobre sistemas de desinformação	124
Figura 65	Slide 10 da aula sobre sistemas de desinformação	126
Figura 66	Retomando os conceitos sobre os sistemas de desinformação	127
Figura 67	Slide 11 da aula sobre sistemas de desinformação	129
Figura 68	Slide 12 da aula sobre sistemas de desinformação	130
Figura 69	Slide 13 da aula sobre sistemas de desinformação	130
Figura 70	Slide 14 da aula sobre sistemas de desinformação	131
Figura 71	Alunos participando dos jogos sobre sistemas de desinformação	132
Figura 72	Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 1	134
Figura 73	Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 2	136
Figura 74	Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 3	137
Figura 75	Imagem de uma das postagens no site Caneta Desmanipuladora	138
Figura 76	Imagem das capas de revista do exercício de análise discursiva	138
Figura 77	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 1	140
Figura 78	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 1	140
Figura 79	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 2	141
Figura 80	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 2	141
Figura 81	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 3	142
Figura 82	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 3	143
Figura 83	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 4	143
Figura 84	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 4	144
Figura 85	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 5	145

Figura 86	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 5	145
Figura 87	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Anônimo	146
Figura 88	Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Anônimo	147
Figura 89	Aluna desenvolvendo atividade sobre análise discursiva	147
Figura 90	Alunos desenvolvendo atividade sobre análise discursiva	149
Figura 91	Alunos desenvolvendo atividade sobre análise discursiva	150
Figura 92	Alunos desenvolvendo atividade sobre cards no Canva	151
Figura 93	Alunas desenvolvendo atividade sobre cards no Canva	152
Figura 94	Professora de Apoio, Marcilene, orientando o aluno na atividade sobre cards no Canva	153
Figura 95	Material contra desinformação produzido por alunos – Modelo 1	155
Figura 96	Material contra desinformação produzido por alunos – Modelo 2	156
Figura 97	Material contra desinformação produzido por alunos – Modelos 3 e 4	157
Figura 98	Material contra desinformação produzido por alunos – Modelos 5 e 6	158
Figura 99	Gráfico da questão 1 do questionário de autoavaliação	162
Figura 100	Gráfico da questão 2 do questionário de autoavaliação	162
Figura 101	Gráfico da questão 3 do questionário de autoavaliação	163
Figura 102	Gráfico da questão 4 do questionário de autoavaliação	164
Figura 103	Gráfico da questão 5 do questionário de autoavaliação	164
Figura 104	Gráfico da questão 6 do questionário de autoavaliação	166
Figura 105	Gráfico da questão 7 do questionário de autoavaliação	167
Figura 106	Gráfico da questão 8 do questionário de autoavaliação	168
Figura 107	Gráfico da questão 9 do questionário de autoavaliação	168
Figura 108	Gráfico da questão 10 do questionário de autoavaliação	169
Figura 109	Gráfico da questão 11 do questionário de autoavaliação	170
Figura 110	Gráfico da questão 12 do questionário de autoavaliação	170
Figura 111	Gráfico da questão 13 do questionário de autoavaliação	172
Figura 112	Gráfico da questão 14 do questionário de autoavaliação	172
Figura 113	Gráfico da questão 15 do questionário de autoavaliação	173
Figura 114	Gráfico da questão 16 do questionário de autoavaliação	175

Figura 115 Gráfico da questão 17 do questionário de autoavaliação 175
Figura 116 Gráfico da questão 18 do questionário de autoavaliação 176
Figura 117 Gráfico da questão 19 do questionário de autoavaliação 177
Figura 118 Gráfico da questão 20 do questionário de autoavaliação 178
Figura 119 Gráfico da questão 21 do questionário de autoavaliação 180

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 A pesquisadora e os caminhos que a trouxeram até aqui 23
1.2 Do início da trajetória 24
1.3 Da formação no ensino superior e da prática docente 24
1.4 Dos caminhos que virão 26
2 REFERENCIAL TEÓRICO 30
2.1 Letramento e letramentos 30
2.2 Multiletramentos 31
2.3 Letramentos midiático e digital 32
2.4 Discurso 35
2.5 Multimodalidade 36
2.6 Desinformação, fake news e Pós-verdade 38
2.7 Inteligência Artificial e desinformação 40
3 METODOLOGIA 42
3.1 A escola e seus sujeitos 46
4 PROPOSTA DIDÁTICA 47
Contexto de produção e aspectos discursivos do gênero notícia 54
5 RELATO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA 60
5.1 Primeiras impressões – questionário de sondagem inicial 60
5.2 Análise dos dados do questionário 63
5.2.1 Uso das redes sociais 63
5.2.2 Atividades realizadas nas redes sociais 66
5.2.3 Tempo de navegação e horários de acesso 67
5.2.4 Fake news e consumo de informação 69
5.2.5 Consumo de informação nas redes sociais 71
5.2.6 Influência dos responsáveis no consumo de notícias 72
5.2.7 Riscos das redes sociais 73
5.3 Fato ou *fake* – explorando percepções iniciais 75
5.4 Desvendando as redes: o impacto das mídias sociais 85
5.5 Tecnologias Digitais da informação e comunicação: o papel da internet e das redes sociais na era digital 99
5.6 O gênero notícia: análise comparativa entre notícias impressas e *online* 105
5.7 Sistemas de desinformação: entendendo as estratégias de manipulação 117

5.8 Da análise à ação: produzindo materiais contra a desinformação 133
5.9 Produção de *cards*: dicas de segurança para redes sociais e combate à desinformação 150
5.10 Questionário de autoavaliação: reflexão dos estudantes sobre participação e aprendizado no projeto 159
5.10.1 Seção 1 – Participação no Projeto 162
5.10.2 Seção 2 – Aprendizado e desenvolvimento de habilidades 165
5.10.3 Seção 3 – Reflexão sobre o projeto 170
5.10.4 Seção 4 – Autoavaliação do desempenho 174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 182
REFERÊNCIAS 187

1 INTRODUÇÃO

Nada grandioso entra nas vidas dos mortais sem uma maldição.
(Citação de Sófocles, em *O dilema das redes*)

A Era Digital ou Revolução Digital trouxe uma série de mudanças relacionadas às atividades humanas, entre elas a comunicação. Nos últimos anos, essa que ficou conhecida como Terceira Revolução Industrial mudou significativamente a vida das pessoas, principalmente no que diz respeito à forma de se comunicar e obter informações. A rapidez com que as informações circulam atualmente na sociedade, comprova as transformações radicais que ocorreram nos sistemas de comunicação e mídias tradicionais, trazendo muitas possibilidades de interação, inclusive em tempo real, acesso aos mais diferentes tipos de dados, informações, cultura; ao mesmo tempo em que expôs a fragilidade das pessoas diante de diversos mecanismos utilizados como sistemas de desinformação para propagar mentiras, discursos de ódio e notícias manipuladas e falaciosas.

Segundo um estudo de 2020 chamado *Iceberg Digital* feito pela empresa Kaspersky (Sousa, 2020), 62% dos brasileiros, embora já tivessem conhecimento sobre o que era *fake news*, não conseguiam reconhecer uma notícia falsa. A maior parte dessas pessoas, segundo a pesquisa, buscava informações principalmente em redes sociais e plataformas, tais como Facebook e WhatsApp. Esses dados revelam que, ainda que a comunicação digital tenha sido mais flexível e interativa que as utilizadas pelas mídias tradicionais, muitas vezes, justamente por sua rapidez e imediatismo, ela não permite maior reflexão crítica sobre essas informações, um olhar mais atento sobre os dados e as intenções colocadas nas entrelinhas dessas mensagens. Portanto, ela traz novos desafios para uma sociedade que mais que decodificar as letras e palavras, precisa entender o contexto em que as mensagens são produzidas, para quê, para quem e como são produzidas e com quais finalidades e intenções.

Nesse sentido, faz-se mais que necessário contribuir com uma educação que privilegie a compreensão e utilização de tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, inclusive nas práticas escolares, como prevê a Competência 6 da Área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que os educandos possam se comunicar de forma eficiente, lendo e compreendendo os tipos de

mensagens (Brasil, 2018b). Um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) sobre habilidade de leitura apontou a necessidade de desenvolvimento de um letramento digital para o século XXI. De acordo com os dados, a maior parte dos jovens de 15 anos não conseguem diferenciar um fato de uma opinião, por exemplo, o que se torna um grande problema, dada a quantidade de informações a que estão expostos diariamente.

> A alfabetização no século 21 envolve construir e validar conhecimento. As tecnologias digitais permitiram a difusão de todos os tipos de informação, substituindo formatos tradicionais de informação normalmente mais cuidadosamente selecionada, como enciclopédias e jornais. O enorme fluxo de informação da era digital exige que os leitores sejam capazes de distinguir entre fatos e opiniões. Os leitores devem aprender estratégias para detectar informações tendenciosas e conteúdos maliciosos, como notícias falsas e *e-mails* de *phishing* (OCDE, 2021, p. 5, tradução nossa[1]).

Essas informações demonstram o quanto é fundamental repensar algumas práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa aplicado em sala de aula por boa parte dos docentes no país; é preciso pensar em que medida as estratégias utilizadas para desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita têm sido eficientes e contribuem verdadeiramente para inserir os estudantes em uma educação que os faça refletir sobre os desafios que eles terão de enfrentar em um mundo cada vez mais midiatizado, digitalizado e em constante transformação.

É nesse contexto de um ensino de Língua Portuguesa mais crítico e reflexivo que definimos para pesquisa a temática dos letramentos críticos midiático e digital, para propor um trabalho contra sistemas de desinformação, usando para isso a leitura e análise da estrutura de textos midiáticos, com foco central em notícias e comentários postados em redes sociais ou veiculados tanto na mídia tradicional quanto na mídia digital. Para esse trabalho, utilizamos algumas plataformas que promovem a reconstrução de discursos de mídias digitais, entre elas a *Caneta Desmanipuladora*[2] e *Sensacionalista*[3], observando como essas plataformas usam diferentes estratégias

[1] No original: “Literacy in the 21st century is about constructing and validating knowledge. Digital technologies have enabled the spread of all kinds of information, displacing traditional formats of usually more carefully curated information such as newspapers. The massive information flow of the digital era demands that readers be able to distinguish between fact and opinion. Readers must learn strategies to detect biased information and malicious content like fake news and phishing emails”.
[2] Em maio de 2016, foi criada no Facebook a página intitulada “Caneta Desmanipuladora”. Disponível em: https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora. Acesso em: 30 jan. 2024.
[3] Página no Facebook criada em 2009 por Nelito Fernandes que trabalhou como redator do programa humorístico Casseta & Planeta da Rede Globo, e sob a inspiração no norte americano The Onion e

de discurso para revelar as verdadeiras intenções que o mundo esconde, inclusive apontando nessa análise vários sistemas de desinformação.

A intenção era a de que, ao final do projeto, os estudantes pudessem não só analisar diferentes discursos, mas também compreendê-los, identificar suas estratégias e diferentes sistemas de (des) informação, que fossem capazes de produzir textos multimodais e multissemióticos das suas análises críticas para serem compartilhados tanto de forma presencial, com modelos impressos para a Feira Cultural, quanto nas redes sociais utilizadas pela escola em suas contas no Facebook e no Instagram.

Nesse contexto, as perguntas que nos inquietaram e nos moveram na pesquisa foram: como fazer com que os alunos se interessem mais pelo estudo da Língua Portuguesa, a partir do estudo de noções discursivas presentes nos textos? Como fazê-los entender as estratégias e mecanismos linguísticos utilizados pelas grandes mídias no sentido de "vender" suas ideologias? Como prepará-los para serem capazes não só de compreender, como também apresentar uma visão mais crítica e reflexiva sobre o que estão lendo e escrevendo em ambientes digitais? Como prepará-los para ter uma atitude ética no processo de comunicação e veiculação de mensagens, principalmente em ambientes virtuais? Tendo em vista a dificuldade em responder todas no tempo de dois anos de pesquisa, priorizamos a seguinte questão: como trabalhar em aulas de língua portuguesa estratégias e mecanismos linguísticos e discursivos utilizados em notícias e textos que circulam nas mídias tradicionais e digitais, incluindo o desvelamento dos sistemas de desinformação?

Igualmente são muitas as inquietações sobre a carência de uma preparação dos alunos, dentre vários tipos de letramentos (e multiletramentos), para letramentos críticos: midiático e digital. A necessidade desse estudo surgiu da observação de que muitos estudantes da educação básica nos anos finais têm se desinteressado pelo estudo de língua portuguesa, que acham desnecessário e monótono, cheio de normas nas quais eles não veem nenhuma utilidade ou sentido, já que utilizam a língua em sua prática cotidiana, e, mesmo não dominando a gramática normativa, são compreendidos dentro dos seus contextos de uso. Outro problema é a falta de leitura crítica de discursos presentes nas mídias, visto que muitos não sabem identificar fontes confiáveis para a leitura segura de notícias. Informam-se geralmente pelas

---

no brasileiro Cocadaboa. (Wikipedia – acesso em 18/06/2023). Disponível em: https://www.facebook.com/sensacionalista/?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jan. 2024.

redes sociais e apenas com um recorte dos fatos e, quando chegam à leitura integral das notícias, costumam aceitar pacificamente o que leem, sem muitas vezes conseguirem identificar, por exemplo, *fake news* e outros sistemas de desinformação. Assim, torna-se necessário que percebam a importância de compreender melhor o código linguístico e diferentes estratégias discursivas que os ajudarão a fazer as leituras necessárias dos textos que os cercam e também para que possam utilizar a língua como um instrumento social e histórico de transformação.

Em tempos de uso constante de novas tecnologias digitais e das diferentes possibilidades dessas análises, dependendo do contexto histórico, social, econômico e cultural dos estudantes, compreender e traçar diferentes estratégias no sentido de contribuir para que os estudantes possam fazer uma análise mais crítica e/ou reflexiva dos discursos veiculados em determinadas mídias tradicionais e digitais é fundamental, uma vez que a maior parte dos estudantes tem demonstrado essa dificuldade na leitura, análise e interpretação de texto.

Desta forma, é possível fazer com que o ensino de Língua Portuguesa não seja apenas o estudo normativo da língua, mas auxilie o estudante na compreensão de como o conhecimento de recursos linguísticos e discursivos pode fazer com que ele tenha um melhor entendimento, como já foi dito anteriormente, mais crítico e/ou reflexivo dos discursos que veiculam nas mídias tradicionais e digitais, especialmente em textos como notícias e postagens em redes sociais, para o fortalecimento da autonomia dos alunos, oferecendo a eles condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, como prevê a competência 6 da BNCC da Área de Linguagens para o ensino fundamental, ou seja,

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018b, p. 65).

Vale lembrar que algumas propostas de trabalho sobre a referida temática já foram apresentadas e encontram-se disponíveis no Repositório Institucional da UFMG, entre elas a dissertação de Michel Martins Lacerda Diogo, orientado pelo professor doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz, que tem como título: “Leitura crítica de notícias falsas na internet: uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental”, avaliando a capacidade de leitura, através de atividades como o

reconhecimento de detalhes que evidenciam textos falsos na internet, a importância da verificação de fatos, além da distinção entre o jornalismo confiável e *fake news,* o trabalho detalhado a partir da leitura de tirinhas, memes e outros textos no universo digital, além das atividades estruturadas por roteiros claros e objetivos, compõem um material muito rico para o ensino de Língua Portuguesa atual. Outra publicação que aborda a mesma temática é a dissertação de Guilherme Fernandes Nicácio, orientado pela professora doutora Leiva de Figueiredo Viana, que tratou do letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã, analisando o fenômeno das *fake news* e estratégias de checagem de informação a partir de diversas oficinas que tratavam desde o conceito de informação à produção e circulação das notícias nos jornais, por exemplo; além de apresentar um farto material de análise e produção de textos jornalísticos.

Ambos os trabalhos apresentam propostas didáticas sobre a temática da leitura crítica e reflexiva e da identificação das características das *fake news* tão necessárias em tempos de mídias digitais. Nossa proposta, além de abordar o assunto e alguns desses aspectos apresentados anteriormente, também se justifica por pretender apresentar alguns dos mecanismos linguísticos e discursivos que podem ser trabalhados em sala de aula para fazer com que os estudantes possam compreender de forma mais objetiva os sistemas utilizados para a manipulação de dados, imagens, palavras e discursos na disseminação de diferentes sistemas de desinformação.

Além disso, a essa proposta também será acrescida o papel que as Inteligências Artificiais (IA) podem desempenhar na disseminação ou combate às notícias falsas ou discursos falaciosos; assim como o uso consciente, crítico, ético e reflexivo da tecnologia e como ela pode colaborar na verificação das informações que circulam nas redes sociais e outros tipos de mídias, principalmente as digitais. Isso se faz necessário, uma vez que as redes sociais são ambientes em que por vezes proliferam as *fake news* e todo o tipo de desinformação; parte desse problema tem origem justamente na capacidade das IA em criar padrões de comportamento, mensagens direcionadas a públicos específicos e conteúdos convincentes que, utilizados por agentes mal intencionados, podem criar um cenário propício para a desinformação. Ao mesmo tempo, essa mesma tecnologia, bem direcionada e desenvolvida numa educação digital, pode ajudar na verificação da veracidade dessas informações, no monitoramento das redes sociais e plataformas, bem como na credibilidade das fontes, por exemplo. Aprender a usar esses recursos e a fazer essas

leituras é um passo importante para desenvolver os letramentos críticos midiático e digital a que esse trabalho se propõe.

O objetivo central é desenvolver e aplicar uma proposta didática para uma turma de 9º ano do ensino fundamental 2 a partir de uma pesquisa que envolva a investigação e análise de diferentes estratégias e recursos linguísticos e discursivos no combate aos sistemas de desinformação em plataformas digitais e outros meios de comunicação, de modo a promover letramentos críticos midiático e digital que possibilitem aos estudantes fazer de forma crítica, reflexiva e ética leitura e análise de notícias e outros textos postados em redes sociais.

Para atingir esse objetivo geral, propusemos atividades de leitura para identificar estratégias e recursos linguísticos e discursivos em textos, especialmente em notícias e postagens feitas em redes sociais e outras mídias digitais, a fim de compreender sistemas de desinformação presentes; além disso, a proposta foi especificar nas atividades de leitura a diferenciação dos sistemas de desinformação: conteúdo enganoso, conteúdo fabricado, falso contexto, conteúdo manipulado, sátira ou paródia, falsa conexão e conteúdo impostor; baseados no manual “Jornalismo, Fake News & Desinformação”, da UNESCO (Ireton; Posetti, 2019).

Nesse sentido, a ideia foi a de promover atividades de pesquisa nas plataformas Agência Lupa, Fato ou Fake, E-Farsa, Boatos.org e Fake check para desenvolvimento do letramento digital e avaliação de sua eficiência na identificação de informações falsas; também foi necessário desenvolver oficinas de análise de textos dos gêneros multimodais, notícias e postagens em redes sociais, feitas pelos estudantes para compartilharem suas análises críticas sobre a temática trabalhada na proposta didática.

1.1 A pesquisadora e os caminhos que a trouxeram até aqui

Sou professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação desde 1994, quando finalizei minha graduação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André, em São Paulo (FAFIL – FSA). Daqueles tempos até hoje, além dos cursos de aperfeiçoamentos na área de Linguagens dos quais participei, também tive oportunidade de fazer uma Especialização em Ensino de Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outra especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Nesses vinte e nove anos de jornada, tenho aprendido muito e também compartilhado diferentes experiências que me fizeram querer continuar e permanecer no caminho da Educação. É verdade que foram muitos os desafios, os obstáculos e, confesso, tive vontade de desistir da trajetória em alguns momentos. Sei que o trabalho é sempre árduo e nem sempre todas as "encruzilhadas" se resolvem facilmente, mas o amor pela educação sempre esteve muito presente em mim, desde sempre – mesmo muito cedo, quando eu, ainda menina, já brincava de professora, dando aula para alunos imaginários enquanto riscava com o giz e fazia de lousa a porta da cozinha de minha mãe.

1.2 Do início da trajetória

Em 1979, eu iniciava minha formação acadêmica na E. E. Prof. Adelino José da Silva D'Azevedo, no bairro Santa Adélia, na capital de São Paulo, cidade onde nasci. Ali, eu passaria alguns anos de minha infância e juventude. Algumas vozes daquela época ainda vagueiam pelas minhas lembranças: sons, aromas, risos, silêncios... professores, amigos, namorados… Quantas descobertas o espaço da escola me apresentou! Que encantamento ao ouvir as histórias contadas pelos mestres, muitas ainda tão presentes na minha memória até hoje.

Naquela escola, muitos anos mais tarde, em 1989, um colega incentivado pela irmã que já estava na faculdade, me incentivou a participar de uma Semana de Letras na Fundação Santo André, época em que me apaixonei pelas palavras e decidi prestar vestibular para o curso de Letras. No primeiro dia em que participei do evento, uma das professoras do curso, Maria de Lourdes Regger Silva, a professora "Lourdinha", como era conhecida, estava fazendo a leitura de um dos Contos de Jorge Luís Borges, *A casa de Astérion* (O minotauro): "O sol da manhã reverberou na espada de bronze. Já não havia nenhum vestígio de sangue. – Acreditarás, Ariadne? – disse Teseu –. O minotauro mal se defendeu" (Borges, 1998). Como o Minotauro do conto, também eu fiquei sem defesa. O meu encantamento foi tão grande que desejei ter estado sempre ali e daquele dia em diante nunca mais quis abandonar as palavras, a Literatura.

1.3 Da formação no ensino superior e da prática docente

O caminho da formação no Ensino Superior era um sonho conquistado e

construído com muitas lutas, porque nem só de desejos se constrói essa estrada. Era preciso tempo para os estudos, era preciso dinheiro para o lanche e para os livros e apostilas que se avolumavam a cada dia, era preciso também ganhar a vida, trabalhar, ajudar a sustentar a casa, eram muitos os desafios. No curso de Letras da Fundação Santo André vi que apenas minha formação básica trilhada na rede pública não seria suficiente para vencer os entraves que me circundavam. Foi preciso muita dedicação, força, foco e vontade de aprender sempre e cada vez mais, e, apesar de todos os "porém", "entretanto" e "não obstante", continuava encantada pela linguagem e consegui finalizar mais esse percurso tão importante da minha trajetória.

Depois dos anos de estudo na Faculdade, em 1993, iniciei minha carreira na educação básica, na prática docente. Naquela época, o modelo de educação ainda era bem diferente das abordagens sociointeracionista que temos hoje, por exemplo. O ensino da Língua Portuguesa, embora com muitos avanços, ainda estava muito pautado em uma cultura de ensino gramatical e poucos autores trabalhavam os livros didáticos que chegavam à escola de forma reflexiva. Era preciso conhecer as regras gramaticais para se fazer um concurso, para saber escrever "corretamente" e coisas do tipo, mas já era possível trabalhar com algumas obras no ensino fundamental, como as da professora Magda Soares, por exemplo.

Quando foi aprovada a Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), eu ainda estava nos primeiros anos do exercício do magistério e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram uma verdadeira revolução no que se propunha como abordagem didática, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, pois como afirmou Garcia (2011, p. 2):

> A Lei Darcy Ribeiro, como foi chamada, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que vigora até os dias atuais, confirma as tendências da afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente e, portanto, para além do adestramento às técnicas de trabalho, afirmando o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta do ensino médio como direito de cidadania.

Depois da referida Lei, era preciso ter uma visão mais ampla dos processos formativos que os estudantes possuíam não só para o mundo do trabalho, mas principalmente para uma formação integral e mais humana. E lá estava eu, mais uma professora sendo desafiada a trilhar novos rumos na educação brasileira.

Essas mudanças de curso nem sempre são fáceis de assimilar, mas o desejo por uma educação mais crítica, humana e libertadora me fizeram querer aprender

sempre mais, ainda que os desafios continuassem imensos: trabalhar mais de um turno, com turmas superlotadas, com pouco ou quase nenhum recurso (cuspe e giz, no muito umas folhas mimeografadas – sim, isso mesmo, eu fui da época do mimeógrafo), do terror de as matrizes borrarem. Mas, também, durante esses anos, acompanhei todas essas fases e alcancei muitas mudanças e revoluções, tanto tecnológicas, de estrutura, como também de didáticas e abordagens metodológicas que me fizeram crescer como professora no ensino da Língua Portuguesa e contribuíram para que o caminho percorrido me trouxesse até aqui.

Durante alguns anos, de 1993 a 2002, fui professora das redes pública e privada do Estado de São Paulo. Ao longo desse período, fui professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses anos trabalhando com públicos tão distintos me propiciaram ter uma visão mais ampla acerca da realidade do ensino da língua em diferentes esferas: social, política, econômica e cultural. Dentro da sala de aula, pude perceber como essas diferenças afetam diretamente a aprendizagem, como interferem nas relações de poder. Enquanto uns conseguiam dominar boa parte do código linguístico e fazer bom uso dele em benefício próprio, outros apresentavam dificuldade para desenvolver as mesmas habilidades, e quantos destes últimos por vezes acabam submetidos e entregues à própria sorte.

Esse cenário não mudou muito quando, em 2003, vim para Minas Gerais trabalhar também como professora, lecionando Língua Portuguesa, Literatura e Redação nas redes pública e privada. A verdade é que mudei de local, mudei alguns hábitos, mas a educação permanecia com o mesmo sistema que dividia as realidades e colocava muitos estudantes em situação de exclusão. A experiência de 10 anos na gestão da escola onde leciono só fez confirmar minhas descobertas. Por isso, há mais de vinte anos como educadora, tenho procurado fazer um trabalho que diminua esses ‘abismos’, principalmente quando se trata de leitura, interpretação, de escrita, de análise dos discursos e das intenções que se escondem por trás deles. Busco tornar esses estudantes mais próximos do entendimento da língua como um sistema num processo de inclusão, em que eles possam compreender, questionar, criticar, analisar, avaliar o discurso independente de sua situação social, econômica ou cultural, por exemplo.

1.4 Dos caminhos que virão

A compreensão de que o entendimento da Língua, da Literatura e da prática de produção de textos são fundamentais não só para o desenvolvimento cognitivo dos meus educandos, mas também uma forma de incluí-los socialmente, economicamente, culturalmente na sociedade me faz querer não terminar a caminhada. Por isso, ao longo desses vinte e nove anos de magistério tenho procurado sempre aperfeiçoar as metodologias, conhecer novas abordagens didáticas, novos recursos tecnológicos, novos estudos sobre o Ensino da Língua e de outras Ciências, novos autores e diferentes concepções para que eu possa contribuir efetivamente com a aprendizagem dos educandos.

Essa preocupação me motivou, por exemplo, a fazer uma especialização no Ensino de Artes Visuais, outro campo da linguagem importante para “desvendar” os discursos implícitos e explícitos, como funcionam algumas teorias e como elas estruturam os signos linguísticos. Além disso, quis também fazer outra especialização, dessa vez em Gestão Escolar, porque não basta conhecer apenas a língua, mas todo o sistema que envolve a aprendizagem dos estudantes: não se aprende de barriga vazia, não se aprende sem boa formação; pode-se aprender melhor quando os recursos são bem empregados e favorecem uma educação de qualidade.

Esse caminho de estudo e de vontade de aprender mais, de conhecer mais, trouxe-me ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o sonho de poder fazer uma especialização na minha área de conhecimento, direcionado para temas de interesse na aplicação da educação básica e até, quem sabe mais à frente, o caminho de docente em um curso superior. Lembro que, na primeira vez que soube do Profletras, quis fazer a inscrição, mas perdi o prazo (a louca rotina da vida de professor); na segunda vez, fiz a inscrição, mas aconteceu algum imprevisto e não pude ir a Belo Horizonte fazer a prova; agora, pela terceira vez, enfim conseguia fazer a inscrição e passar pelo processo de seleção. Que felicidade!

Após a aprovação no processo seletivo, eu estava animadíssima — afinal, o mestrado sempre foi um sonho. Quando as aulas começaram, meu entusiasmo só cresceu. Logo no primeiro módulo, tive a certeza de que queria minha orientadora como companheira nessa travessia. Além de seu profundo conhecimento em análise do discurso, ela era simples, acessível e carinhosa com toda a turma.

Outros mestres também foram essenciais nessa caminhada: o professor Francis, que me introduziu às pesquisas sobre letramentos; o professor Toninho, com

suas análises linguísticas provocadoras e as reflexões que propunha sobre o ensino da língua materna; a professora Adriane Sartori que, no segundo módulo, nos guiou em discussões preciosas sobre o ensino de português na educação básica. Aos poucos, esses encontros e os autores que conheci foram moldando minha proposta didática e o tema da pesquisa.

As aulas de Literatura com a professora Luiza expandiram nosso repertório, destacando o poder da palavra e da criatividade. Já o professor Junot nos provocou reflexões profundas sobre alfabetização e letramentos. Cada um deles me ajudou a avançar como pesquisadora e a enxergar a docência com novos olhos.

Um dos momentos mais significativos foi apresentar minha proposta no Seminário do Profletras. Foi uma oportunidade ímpar de debater temas relevantes para a educação, receber contribuições dos colegas e professores e amadurecer minhas ideias. Essa troca coletiva mostrou que a pesquisa não se faz sozinha — é uma construção compartilhada, cheia de vozes e saberes que se entrelaçam.

Enfim, espero ansiosamente continuar aprendendo. Sei que os desafios continuarão imensos, mas ainda maior é o meu desejo de que esse caminho do mestrado possa me levar a outros “lugares” e que estes possam me ajudar a oferecer aos meus educandos um ensino de qualidade, uma visão de mundo mais ampla, que eu possa ajudá-los a também fazer as “travessias” para que consigamos construir uma sociedade mais justa, a partir de uma educação consciente, crítica, reflexiva e inclusiva.

Mais… a vida, como sempre, surpreendendo… recentemente fui aprovada em um concurso para a Inspeção Escolar no estado de Minas Gerais, outra grande oportunidade de trabalhar com a educação de um lugar de acompanhamento e orientação juntamente da equipe gestora das escolas, outro grande desafio que me surpreendeu bem no meio do caminho da minha proposta de trabalho do mestrado.

O que fazer de agora em diante? Como aplicar a proposta didática? A aplicação do modo como será feita, será suficiente? Alcançará o objetivo de ajudar professores e estudantes a terem uma leitura e análise mais crítica e reflexiva das notícias que circulam por aí, nas redes sociais? Minha expectativa é que sim, apesar de todas as dificuldades, acredito que essa será uma proposta consistente, que dará base para que se possa trabalhar com um letramento midiático e digital mais crítico, que possa ampliar o conhecimento dos estudantes e fazê-los se questionar sobre os discursos que circulam entre eles, principalmente nas redes sociais.

Tendo em vista nossa proposta para a pesquisa e nosso percurso como professora-pesquisadora, organizamos esta dissertação da seguinte forma: além deste capítulo introdutório, no segundo capítulo apresentamos o referencial teórico sobre letramentos, multiletramentos, letramento midiático e digital, também apresentaremos nesse capítulo algumas considerações sobre discurso, multimodalidade, desinformação, *fake news* e pós-verdade, inteligência artificial e desinformação. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de trabalho do tipo intervenção, com abordagem qualitativa, baseada no envolvimento direto dos sujeitos partícipes. No quarto capítulo, temos o detalhamento da proposta didática, organizada por encontros e subdividida em quatro seções: 1ª Preparação/motivação; 2ª Pesquisa/análise; 3ª prática/produção e 4ª Socialização. No quinto capítulo, são apresentados os relatos e análise da aplicação da proposta didática e, por fim, no sexto capítulo, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação da nossa proposta didática, alguns conceitos importantes para a investigação foram: letramento, letramentos, multiletramentos, letramento midiático, letramento digital, multimodalidade, discurso, desinformação, fake news e pós- verdade; inteligência artificial e desinformação que definimos brevemente aqui e que foram desenvolvidos ao longo da pesquisa.

2.1 Letramento e letramentos

Inicialmente, entendemos o conceito de letramento como capacidade de utilizar e compreender a linguagem escrita em diferentes contextos sociais, culturais e práticos. Para isso, é importante recuperar os conceitos de “alfabetização” e “letramento” de Magda Soares e sua teoria a respeito do processo de ensino-aprendizagem que envolve a leitura e a escrita. A autora trata desde o conceito tradicional de alfabetização como decodificação do código linguístico ao conceito mais amplo de letramento, que envolve o educando em suas práticas sociais. Soares (2023), em síntese, propõe:

> [...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas […] (p. 47).

Neste trabalho, interessa-nos, especificamente, o conceito de letramento como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2009, p. 17). Dessa forma, concordamos com essa autora quando defende que:

> [...] não basta apenas saber ler e escrever [ser alfabetizado], é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (Soares, 2009, p. 20).

Posteriormente, o conceito de letramento se expande para o uso em seu plural: “letramentos”, para enfatizar a multiplicidade de práticas, variedades e competências associadas à leitura e à escrita. Fica evidente que ensinar letramentos:

> [...] não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados de sentidos mais amplo, mais rico, mais abrangente [...] Nesse sentido, enquanto a alfabetização, por exemplo, envolve regras e sua aplicação apropriada, os letramentos abrangem, mormente, as formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023, p. 23).

Nesse contexto, é importante ressaltar que nosso trabalho dialoga com o conceito de “letramentos sociais”, de Brian Street, que apresenta sua concepção em oposição ao “modelo autônomo” de letramento e sua defesa de um “modelo ideológico” para a compreensão do letramento em termos de práticas concretas e sociais, produtos da cultura, da história e dos discursos. Tais conceitos servem fundamentalmente para compreendermos melhor como se consolidaram os estudos sobre letramento no Brasil e suas implicações na área da educação, “que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (Street, 2014, p. 13).

No que diz respeito às discussões sobre letramentos nas mídias, é importante para esta pesquisa a obra “Letramentos, Mídias, Linguagens”, de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), que aborda de forma crítica as interações entre linguagem, tecnologia e sociedade, ponto fundamental do nosso estudo para compreender de forma mais eficaz como se dão as relações na sociedade contemporânea e quais habilidades precisam ser tratadas em contextos que exigem múltiplas práticas de leitura e escrita para compreendermos o mundo à nossa volta.

2.2 Multiletramentos

A partir das considerações iniciais sobre os conceitos de alfabetização e letramento, letramentos, também consideramos parte importante da pesquisa o conceito de multiletramentos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023) discutem antigos e novos fundamentos sobre o termo “letramentos” e apresenta o termo “multiletramentos”, referindo-se aos letramentos associados à “diversidade social ou variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023, p. 19). Rojo e Moura (2019) contribuíram para a introdução do conceito de multiletramentos no Brasil e

assim explicam:

> Os textos/discursos produzidos, ao saírem dos textos escritos- impressos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo, [...] em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados. [...] E foi esse processo que nos levou da escrita e dos letramentos aos textos/discursos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

Assim, o conceito de multiletramentos tenta abranger tanto as mudanças contemporâneas dos textos, que articulam diversas linguagens simultaneamente, quanto aspectos multiculturais da sociedade, que também estão presentes nos textos.

Nesta pesquisa também nos embasamos em Rojo (2013) que, entre outros temas, analisa o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional e como o uso de ferramentas digitais têm modificado as práticas de letramentos na educação.

2.3 Letramentos midiático e digital

As escolas de modo geral estão enfrentando grandes desafios em relação às mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. A geração que ocupa as salas de aula de hoje tem um perfil totalmente diferente de outras que vivenciaram uma educação em que o papel central era o do professor, e não do aluno. Nessa perspectiva, o professor detinha a informação, recolhida dos livros e enciclopédias, e ao aluno se atribuía um lugar vazio de conhecimentos e de acesso à informação. Nos dias atuais, observamos que as informações estão à palma das mãos, nas telas dos celulares, nos *tablets*, nas telas dos computadores e nossos estudantes estão mais conectados do que nunca, pois passam horas e horas “navegando” nas redes sociais e são bombardeados por informações e estímulos a todo tempo. Porém, mesmo com tantas ferramentas à disposição para a pesquisa e aquisição de conhecimento, apresentam, muitas vezes, dificuldades para a leitura e escrita de textos básicos que circulam no cotidiano, tais como: um bilhete, um manual de uso, um *e-mail*, um comentário,uma notícia, por exemplo.

Há que se dizer também que, ainda que estejam conectados e usem as plataformas digitais na maior parte do tempo, isso não significa que sejam letrados nessas mídias ou, principalmente, consigam compreender como essas mídias, em

ambientes digitais ou não, utilizam-se de vários mecanismos para transmitir suas mensagens, muitas vezes carregadas de diferentes discursos ideológicos e, por vezes, com muita desinformação. Por isso, há necessidade de construir propostas dentro da sala de aula que favoreçam um ensino voltado para o letramento crítico midiático, no sentido de desenvolver estratégias de analisar, avaliar e criar mensagens em diferentes meios de comunicação e contextos sociais e também um letramento digital, para usar a tecnologia de forma ética, crítica, reflexiva e eficaz.

Assim, nesta pesquisa, são utilizadas as considerações de Paulo Freire e sua "Pedagogia da Autonomia" (2022) na prática pedagógica, pois trata-se de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel social. Para trabalhar o letramento midiático e digital, torna-se necessário defender uma educação que faça uma análise "reflexiva crítica sobre a prática" (Freire, 2022, p. 24). Como afirma o autor:

> [...] quem forma se reforma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (Freire, 2022, p. 25).

Ressaltamos que o presente estudo também leva em conta considerações importantes sobre o discurso midiático discutidas por Freire (2021). Além disso, as práticas adotadas durante as oficinas desenvolvidas junto aos estudantes ao longo da pesquisa foram embasadas em diversos estudos, tais como Kleiman (2022), Coscarelli (2023), Rojo e Barbosa (2022), Antunes (2007), entre outros.

Sendo ainda conceito recente nos estudos de letramentos, "letramento midiático" está associado à Educação Midiática, que pode ser entendida como: "conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais" (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 26). Nesse sentido, o *Guia da Educação Midiática*, condiciona a participação consciente, ética e responsável no ambiente informacional a um papel ativo do leitor, que "sabe ler criticamente todas as informações que recebe, que utiliza corretamente as ferramentas de comunicação para fortalecer a sua autoexpressão" (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 7). Assim, para o letramento midiático, é preciso propor atividades que exponham os estudantes ao conjunto informacional e promovam leitura e interpretação crítica dos textos em

diferentes formatos, não só por palavras impressas no papel, mas, cada vez mais, por imagens e por sons da nossa cultura multimídia.

Para a educação midiática também é importante desenvolver habilidades no uso de ambientes digitais, já que as informações são cada vez mais acessadas neles. Por isso, nos interessa o conceito de “letramento digital”. Dudeney, Hocly e Pegrum (2020, p. 17) definem esses letramentos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Outros autores, como Coscarelli e Ribeiro (2023), nos ajudam a pensar estratégias para trabalhar as tecnologias digitais de forma crítica na construção desses letramentos.

Além das obras e autores citados, também Paiva e Aparecida Gomes (2021) integraram o embasamento teórico desta pesquisa, levando em conta que destacam a importância de os educadores da área de Linguagens e suas Tecnologias adotarem metodologias que desenvolvam nos estudantes a produção de textos visuais informativos, como é o caso dessa proposta que tem como produto final a produção de *cards*, pois, segundo o autor:

> Tais habilidades são essenciais para que possam participar da transformação do mercado de trabalho, cada vez mais automatizado e guiado por inteligências artificiais, que operam por meio de linguagens visuais como hologramas, ícones, aplicativos, gráficos, fluxogramas e infográficos. Em um universo cada vez mais digital, trabalhos como esse são fundamentais para orientar pesquisas futuras e o trabalho com os discentes (Paiva; Aparecida Gomes, 2021, p. 2).

Lé, Anecleto e Ribeiro (2022) também se tornaram um referencial importante para as reflexões sobre a ética informacional no combate à desinformação, pois, segundo as autoras (2022, p. 32), “o excesso de informação nos levou ao esquecimento dos dados, ao não comprometimento mínimo com os fatos objetivos, o que tornou as redes um grande espaço de ambivalência”. Assim, essa proposta didática sobre letramentos críticos midiáticos e digitais propõem-se a valorizar as práticas de leitura reflexiva, nas quais haja uma superação de um ponto de vista individual ou de determinados grupos dominantes, permitindo que os ambientes digitais sejam espaço de diálogo entre diferentes vivências e perspectivas, possibilitando ao leitor compreender a si mesmo, o outro e o mundo ao seu redor,interpretando as informações a partir de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais e outros.

2.4 Discurso

Para alcançar um nível de letramento mais avançado ou compreender os multiletramentos é preciso muito mais que apenas saber ler e escrever, dominar o código linguístico. É preciso compreender também aquilo que não está posto, explícito; é preciso mais que juntar palavras e frases, compreender os seus sentidos, suas representações e diferentes contextos. Por isso, outro conceito importante a ser apresentado nesta pesquisa é o conceito de “discurso”, que pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que é utilizado. No caso do nosso estudo, nos apropriamos de algumas estratégias de estudo do discurso para promover reflexões sobre como se dão as relações de poder e seus significados em diferentes contextos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos.

Desta forma, é importante o estudo de “Os gêneros do discurso”, de Mikhail Bakhtin (2016) e sua concepção de linguagem em uma perspectiva dialógica e interacionista, considerando o interlocutor e suas experiências. O conceito de “gêneros do discurso” serve de base para a pesquisa e melhor compreensão do estudo dos diferentes gêneros, como a notícia e as postagens nas redes sociais que utilizaremos nas atividades de leitura e produção de texto. Trata-se de aspecto fundamental a ser considerado quando se pretende abordar as diferentes práticas de comunicação e discurso no mundo digital, muitas vezes moldados por convenções sociais e culturais em contextos específicos. Faz-se, portanto, importante o trabalho com e a partir de gêneros discursivos na sala de aula, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 285),

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Como o intuito da pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção para tratar da temática dos letramentos críticos midiático e digital contra sistemas de desinformação, também são importantes estudos sobre elementos de análise do discurso, como propõe Fiorin (2022). Pretende-se empreender um estudo para compreender melhor os mecanismos de persuasão e manipulação de algumas mídias com Patrick Charaudeau (2019) em seu “Discurso das Mídias” e também com Noam

Chomsky (2013) na obra “Mídia: Propaganda Política e Manipulação”.

2.5 Multimodalidade

Na contemporaneidade, a formação de leitores críticos exige da escola uma abordagem consciente da multimodalidade textual. Como observa Ribeiro (2020) ao analisar as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006, *apud* Ribeiro, 2020, p. 30): "A escola precisa introduzir os estudantes numa nova ordem semiótica, reconhecendo que a comunicação contemporânea se constitui através da combinação complexa de linguagens verbais, visuais e sonoras, em um contexto de transformações tecnológicas aceleradas".

Essa perspectiva é amplamente respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), que em seu texto oficial estabelece:

> Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). (Brasil, 2018b, p. 79).

O documento ainda complementa essa visão ao destacar o engajamento dos jovens na cultura digital:

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas [...] 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, 2018b, p. 61).

Diante dessas constatações, torna-se evidente a necessidade de a escola repensar suas práticas pedagógicas para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais marcada pela comunicação multimodal e pela atuação em redes digitais.

A multimodalidade, conforme definida por Kress (2006, *apud* Ribeiro, 2020, p. 26), envolve o uso intencional e a combinação estratégica de diferentes modos semióticos – como escrita, imagens, sons e *layouts* – que podem se reforçar, complementar ou hierarquizar na construção de sentidos. Essa compreensão é fundamental para desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar criticamente os textos que circulam em ambientes digitais, identificando tanto suas potencialidades

comunicativas quanto seus usos manipulativos.

No contexto da desinformação, em que, por exemplo, estratégias como a combinação de imagens emotivas com manchetes tendenciosas são frequentes, trabalhar a multimodalidade textual transforma-se em ferramenta essencial para letramento crítico midiático e digital a que essa proposta se propõe. Nesse sentido, esses letramentos surgem, portanto, como eixos fundamentais para uma educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos. A BNCC (Brasil, 2018b) ao propor que os estudantes “reflitam sobre os contextos de produção textual e suas marcas linguísticas e semióticas” (p. 79), estabelece as bases para um trabalho pedagógico que vá além do texto verbal.

Assim, é fundamental desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar criticamente como os textos contemporâneos combinam diferentes linguagens – palavras, imagens, sons, cores e outros elementos –, compreendendo as intenções por trás dessas escolhas e os efeitos que produzem no leitor. Essa habilidade torna-se especialmente relevante no contexto das redes sociais, em que a desinformação frequentemente se vale de estratégias como a associação de fotos impactantes com títulos exagerados, o uso de cores chamativas para direcionar a atenção, a inserção de músicas ou efeitos sonoros que manipulam emoções e arranjos visuais que privilegiam certas informações enquanto outras são omitidas ou manipuladas.

Ao aprender a analisar essas combinações multimodais com mais atenção, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para identificar conteúdos enganosos e construir uma visão mais crítica diante das mensagens que circulam no ambiente digital, fortalecendo assim sua capacidade de navegar com mais autonomia e discernimento na complexa cultura informacional contemporânea. A educação básica tem o desafio de transformar a abordagem da multimodalidade em prática cotidiana, articulando teoria, diretrizes curriculares e realidade tecnológica.

Assim, a escola precisa desenvolver atividades nas quais os alunos aprendam a analisar como os textos combinam palavras, imagens e sons, e também a produzir seus próprios conteúdos, refletindo sobre como essas combinações criam diferentes efeitos nos leitores. Essa abordagem que desenvolve tanto a análise quanto a produção de textos é essencial para formar cidadãos críticos, preparando-os para atuar de maneira reflexiva e ética no dinâmico cenário informacional da era digital, marcado pela multiplicidade de linguagens, por exemplo.

Dessa forma, ao aprender a examinar criticamente os textos multimodais e

também a criar seus próprios conteúdos, os estudantes desenvolvem habilidades para identificar e combater às estratégias de desinformação, que muitas vezes usam recursos linguísticos, discursivos e semióticos, entre outros sistemas de desinformação, de maneira enganosa para manipular opiniões, ou seja, como demonstram as referências teóricas e a BNCC, trabalhar a multimodalidade não é apenas incorporar novas tecnologias na prática pedagógica, mas também preparar os alunos para ler e intervir no mundo em suas múltiplas linguagens.

2.6 Desinformação, fake news e Pós-verdade

A internet modificou definitivamente não só a maneira de comunicação, mas também a forma como se busca e se tem acesso à informação. Na maior parte do tempo as pessoas estão conectadas e nesse mundo virtual tem-se acesso a todo tipo de conteúdo e mídias, tais como: jornais, revistas, *podcasts*, *blogs* e também às redes sociais; tudo nesse universo *online* convida ao imediatismo, seja pela fluidez das mensagens, pela facilidade de interação entre os interlocutores, enfim um mundo de coisas que se pode fazer, conhecer e que está ao alcance das mãos, inclusive no compartilhamento de informações consideradas relevantes.

Apesar de tantas inovações e facilidades, a internet também apresenta alguns aspectos negativos, além de danos psicológicos, ansiedade, problemas de baixo autoestima, há também o perigo da desinformação, sobretudo nas redes sociais em que há grande incidência no compartilhamento de *fake news*. Por isso, uma das partes mais relevantes dessa pesquisa diz respeito a esses sistemas de desinformação e como eles propiciam a propagação de notícias falsas.

Nesta pesquisa, identifica-se o conceito de desinformação como a disseminação deliberada de informações falsas ou enganosas com a intenção de enganar ou manipular o público. Por isso, um material importante para este trabalho é o “Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo”, da Unesco, publicado em junho de 2018. De acordo com o referido manual:

> Grande parte do discurso sobre *fake news* combina duas noções: informação incorreta e desinformação. Pode ser útil, no entanto, propor que a informação incorreta seja informação falsa que a pessoa que está divulgando acredita ser verdadeira. Desinformação é uma informação falsa e a pessoa que a divulga sabe que é falsa. É uma mentira intencional e deliberada, e resulta

> em usuários sendo ativamente desinformados por pessoas maliciosas. Uma terceira categoria poderia ser denominada má-informação; informação que é baseada na realidade, mas usada para causar danos a uma pessoa, organização ou país (Ireton; Posetti, 2019, p. 47-48).

É importante ressaltar que esta pesquisa, quando fala em manipulação da informação por algumas mídias, não tem intenção de desacreditar o trabalho do jornalismo, muito pelo contrário, principalmente dos veículos que têm compromisso com os fatos, com a verdade e com a ética jornalística. O intuito é que o educando entenda que em um veículo da grande imprensa, da imprensa comercial, temos profissionais que respondem, inclusive legalmente, pelo que publicam, que razoavelmente é preciso verificar as fontes e confirmar tantas outras etapas antes da publicação de uma notícia, o que nem sempre acontece quando estamos lendo essas informações na internet.

O que se pretende aqui é evidenciar que nenhum discurso é inocente, pois todos os discursos têm um cunho ideológico, mas isso não significa que se deve manipular as informações para atender a interesses pessoais, corporativos ou ideológicos. Sabe-se que diferentes mídias têm visões de mundo distintas e que seus discursos podem se alinhar a outros discursos políticos, econômicos ou culturais mais liberais ou conservadores, mas o que se pretende nessa proposta é trabalhar com a habilidade de análise para identificar os mecanismos de desinformação, tais como: o conteúdo enganoso, o conteúdo impostor, o conteúdo fabricado, a conexão falsa, o falso contexto, contexto manipulado, a sátira ou a paródia. É necessário que se questione com que propósito essas informações são manipuladas, com quais objetivos, como elas se propagam, quais são os impactos que elas causam na sociedade e, principalmente, como combatê-las.

Além disso, serão discutidos junto aos estudantes o próprio conceito de *fake news,* ou seja, se é *fake* (falso) não pode ser *news* (notícia), porque a notícia tem por princípio o embasamento nos fatos, na verdade. Como se afirma no manual da Unesco (Ireton; Posetti, 2019), esses conteúdos falsos costumam ser cuidadosamente elaborados, por isso é necessário promover letramentos críticos midiático e digital para que os alunos possam identificar esses mecanismos, esses sistemas de desinformação e reconhecer essas informações falsas, manipuladas, evitando que elas se espalhem quando eles as compartilham em suas redes sociais, por exemplo.

Outrossim, será importante discutir junto aos estudantes o conceito de pós-

verdade, demonstrando a eles como, na era pós-verdade, segundo Oliveira e Almeida (2021, p. 2), a verdade factual tem menos relevância do que as narrativas ou discursos que abarcam mais as pessoas emocionalmente, ou seja, as emoções e opiniões pessoais muitas vezes têm mais peso na formação de crenças e opiniões do que os fatos objetivos e verificáveis. Parece predominar uma inversão do que Descartes dizia: “Penso, logo existo”, pois na era da pós-verdade vale o “acredito, logo é verdade”. É preciso evidenciar para os educandos que essas crenças construídas sem comprovação científica ou factual podem causar graves consequências no tecido social, pois o debate público pode acabar polarizado, fragilizando a confiança nas instituições e até nos meios de comunicação tradicionais; por isso promover um letramento midiático e digital torna-se fundamental para que se possa fazer a verificação dos fatos e uma valorização da análise crítica da informação.

2.7 Inteligência Artificial e desinformação

Desde que surgiram computadores de alta performance nas décadas de 1990 a 2000 do século passado, houve um aumento significativo na capacidade dos computadores em armazenar grandes volumes de dados e também de desenvolver métodos de aprendizagem dessas máquinas que foram se tornando cada vez mais eficazes; prova disso foi que em 1997, o computador da IBM derrotou o campeão mundial de xadrez Garry Kasparov, como comprova a reportagem publicada pela Agência Reuter (EUA) em 11 de maio de 1997[4]. A partir de 2010, redes neurais profundas revolucionaram a Inteligência Artificial (IA), permitindo avanços em reconhecimento de imagem, processamento de linguagem natural e jogos. Isso fez com que sistemas como Siri, Alexa, Google Assistant e carros autônomos tornassem as IA uma parte integrante do cotidiano. (Kaufman; Santaella, 2020, p. 3-8).

Apesar das limitações, estudiosos do assunto, como Kaufman e Santaella (2020), afirmam que as IA “trouxeram muitos benefícios para a humanidade, mas também desafios éticos e regulatórios complexos” (p. 3). O grande avanço das IA está na capacidade de aprendizado da máquina a partir da coleta de dados com o modelo de *deep learning* (Aprendizado Profundo, DL) inserido no subcampo da IA denominado de *machine learning* (aprendizado de máquina, ML). Segundo as autoras

[4] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/esp/es11051.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

(2020, p. 4),

> Deep learning é sobre previsão com base em correlações, reduzindo significativamente o custo e o tempo de processamento dos modelos preditivos. O objetivo não é identificar causalidades entre fenômenos, mas descobrir padrões e correlações que gerem insights.

Como explicam essas autoras, a questão toda é que esses padrões obtidos pelo cruzamento de muitos dados podem trazer inúmeros benefícios em diferentes áreas do conhecimento, mas também podem colocar os usuários das redes sociais em verdadeiras “bolhas” ou “casulos” de informação, pois, seguindo o padrão das escolhas feitas pelos usuários, essas máquinas acabam direcionando essas pessoas apenas para conteúdos de seus interesses ou visões ideológicas, já que são as IA que fazem essa espécie de curadoria por meio dos algoritmos e do processo de *deep learning* e acabam por criar esses efeitos colaterais das “bolhas” ou “Câmeras de ecos” (*clusters*), induzindo as pessoas a acreditar que todos pensam como ela, ajudando inclusive na disseminação de notícias falsas.

Nesse trabalho, nossa proposta didática incluirá discussões junto aos estudantes sobre o papel que as IA podem desempenhar tanto na disseminação de informações falsas ou sistemas de desinformação, quanto na sua capacidade de combater esses mesmos sistemas de desinformação, promovendo o ensino de habilidades de letramentos midiático e digital, tais como: avaliar fontes, checar fatos e entender o contexto das notícias, por exemplo. Além disso, serão desenvolvidas algumas estratégias de análise crítica da informação, considerando a reputação e autoridade da fonte, se a informação é consistente ou se apresenta contradições, se há múltiplas fontes, se os fatos são verídicos, se há qualidade nas informações, se elas têm base em emoções, se são sensacionalistas, se há erros gramaticais, de estrutura, ou seja, sinais de que a informação foi publicada às pressas, entre outros.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa, do tipo intervenção, tem abordagem qualitativa. Nela, empregamos a metodologia de intervenção pedagógica para a aplicação de nossa proposta didática, que se baseia no envolvimento direto dos sujeitos partícipes, permitindo-lhes contribuir para a tomada de decisões durante a realização do projeto. Segundo Damiani *et al*. (2013, p. 58), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são:

> [...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Por meio dessa metodologia, os estudantes foram convidados a participar ativamente na pesquisa, por meio de oficinas, por exemplo, o que contribuiu para uma coleta e análise de dados, tendo em vista contribuições para o ensino de língua portuguesa. Além disso, essa metodologia nos possibilitou uma atuação mais direta no ambiente de pesquisa, atendendo a uma das exigências do ProfLetras de que os mestrandos estejam atuando efetivamente em salas de aula do Ensino Fundamental.

Entendemos que essa metodologia foi capaz de viabilizar uma ação participativa, com vistas a buscar soluções para dificuldades de leitura e interpretação de textos, ressaltando a necessidade de letramentos midiático e digital no contexto de proliferação de sistemas de desinformação. Assim, buscamos contribuir para o desenvolvimento de uma proposta didática adequada aos desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no contexto atual.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de uma turma do 9º ano de uma escola estadual de Minas Gerais. A escola está situada na região do Vale do Rio Doce, em área urbana, na periferia da cidade de Governador Valadares. Trata-se de uma escola pequena com poucos espaços para práticas culturais e esportivas, mas que possui bons laboratórios de Ciências e Informática. As salas têm recursos audiovisuais, o que ajuda na prática pedagógica e em atividades desenvolvidas com os educandos. Também possui uma biblioteca e sala de vídeo, ambos em bom estado de conservação.

Por meio desta proposta, buscamos conduzir os estudantes a atividades de compreensão e análise de diferentes informações que circulam nas mídias, mais

especificamente as digitais, para que eles fossem capazes de identificar a desinformação por meio de pesquisas e diferentes sistemas de verificação, para que pudessem analisar e criar conteúdos de forma crítica e reflexiva, no intuito de identificar e combater esses sistemas de desinformação.

Para tal, foi apresentada uma proposta didática que teve como foco a leitura de textos midiáticos para o tratamento da temática dos mecanismos de desinformação nesses textos. O foco central foi dado em notícias e postagens em redes sociais, tanto em veículos tradicionais de informações quanto em canais independentes, atendendo ao compromisso inicial de trabalhar a Competência 6 da área de linguagens da BNCC, que visa a "compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos" (Brasil, 2018b, p. 65).

Para isso, foi desenvolvida uma proposta didática organizada em quatro etapas que foi aplicada durante as aulas de língua portuguesa, com a finalidade de proporcionar letramentos críticos midiáticos e digitais a partir da relação e experiência dos estudantes em determinados ambientes virtuais. Pretendeu-se, para responder à pergunta norteadora desta pesquisa "como trabalhar em aulas de língua portuguesa estratégias e mecanismos linguísticos e discursivos utilizados em notícias e reportagens que circulam nas mídias tradicionais e digitais, incluindo o desvelamento dos sistemas de desinformação?", desenvolver atividades de leitura, análise crítica de diferentes textos midiáticos e autoavaliações em todas as etapas do processo de formação dos estudantes com o intuito de, além de promover a reflexão, analisar qualitativamente o progresso do trabalho.

O foco foi a leitura e análise de textos multimodais, impressos e digitais, a partir da temática do combate às *fake news* e seus sistemas de desinformação. Uma atividade final de produção multimodal dos estudantes a partir do que aprenderam foi proposta como forma de contribuição à comunidade escolar, para que pudessem também sistematizar os conhecimentos construídos a partir das leituras e discussões. Tendo em vista o caráter interdisciplinar da temática desta proposta didática, além das disciplinas voltadas para a área das Linguagens, os professores de História e Sociologia, da área das Ciências Humanas, foram convidados a participar de debates pensados para o desenvolvimento das atividades e da temática abordada junto aos

estudantes. Na próxima seção será apresentada nossa proposta didática, a qual constituiu a parte prática da nossa pesquisa.

Além da pesquisa de intervenção pedagógica, já citada, também é importante mencionar que uma pesquisa bibliográfica durante todo o processo de execução da proposta foi essencial para o planejamento e ordenamento das ações durante a aplicação da proposta didática, garantindo uma abordagem mais embasada e consistente.

Salientamos que foram feitos os procedimentos necessários para solicitação da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP-UFMG[5]) para garantir a ética e a integridade da pesquisa. Como etapa prevista em nossa pesquisa, apresentamos a proposta para a equipe gestora e pedagógica da escola, bem como para os responsáveis legais dos alunos participantes, com o objetivo de estabelecer um diálogo sobre os objetivos e os procedimentos deste projeto de ensino e pesquisa e esclarecer quaisquer dúvidas.

Posteriormente, iniciamos as atividades da proposta, as quais ocorreram no segundo semestre letivo de 2024, de modo presencial. Elas tiveram por objetivo contribuir para o desenvolvimento da leitura e análise de textos na promoção de letramentos midiático e digital que possibilitassem aos estudantes fazer uma leitura crítica, reflexiva e ética da informação na leitura, análise de notícias e textos postados em redes sociais.

A aplicação da proposta didática ocorreu semanalmente, de forma geminada, em até quatro horas/aula por semana da grade curricular regular da disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano, seguindo um cronograma previamente estabelecido, o qual citaremos mais adiante. O início das atividades foi marcado pela aplicação de um questionário que visou fazer uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes partícipes. Com base nas respostas obtidas, utilizamos uma abordagem qualitativa-interpretativista para revisar e ajustar as atividades propostas.

Essa metodologia permitiu aprimorar a proposta de acordo com as necessidades e conhecimentos dos alunos, visando sempre ao desenvolvimento de capacidades de leitura e análise de textos midiáticos. As etapas que compuseram a proposta estão descritas na proposta de intervenção didática, sugerida mais abaixo.

Registramos todas as atividades realizadas em um diário de campo,

[5] A aprovação do Comitê de Ética foi dada em 26 de julho de 2024 e tem como número identificador CAAE: 79291924.5.0000.5149.

instrumento que, acreditamos, facilitou a análise dos dados obtidos ao longo da aplicação da proposta didática e permitiu a realização de descrições e reflexões acerca das situações ocorridas em sala de aula.

Nosso compromisso foi seguir as determinações do Conselho Nacional de Saúde, durante todo o estudo, especialmente no tratamento de dados pessoais dos partícipes. Isso implicou aderir às exigências dos seguintes documentos legais: Resolução n° 466[6], de 12 de dezembro de 2012; Resolução n° 510[7], de 07 de abril de 2016 e Lei Federal n° 13.709[8], de 14 de agosto de 2018. É importante destacar que os alunos e seus responsáveis legais, cujos dados foram utilizados na dissertação, trabalho final desta pesquisa, concederam seu explícito consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Este estudo trouxe benefícios significativos para os estudantes envolvidos, uma vez que tiveram a oportunidade de aprimorar suas habilidades de leitura e análise de textos midiáticos, bem como de aprender mais sobre letramentos críticos midiático e digital contra sistemas de desinformação. Tais habilidades e conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, visto que é importante que eles compreendam e utilizem essas informações de forma crítica, significativa, reflexiva e ética de forma a combater a proliferação desses sistemas de desinformação, em uma sociedade cada vez mais midiatizada e bombardeada de informações o tempo todo.

Além disso, a comunidade escolar também se beneficiou com este projeto, pois teve a oportunidade de aprimorar os diferentes tipos de letramentos, entre eles o letramento crítico midiático e digital, combatendo as informações falsas e incentivando outros docentes a buscarem o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, contribuírem para melhoria do ensino da Língua Portuguesa e da promoção de temáticas associadas à cultura digital, tão presente na vida de muitos estudantes.

---

[6] Resolução que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

[7] Resolução que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

[8] Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

3.1 A escola e seus sujeitos

Como já adiantamos, o projeto de ensino e pesquisa foi realizado em uma escola localizada na área urbana do município de Governador Valadares, em Minas Gerais. A instituição faz parte da 13ª Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Fundada em 1° de outubro de 1965, a escola oferece educação nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade regular e Ensino Médio EJA, com turmas divididas em três turnos de ensino: matutino, vespertino e noturno.

Pela manhã, há 12 turmas de alunos do 9° ano do Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, enquanto à tarde, há 10 turmas de estudantes do 6°, 7º e 8° ano. De acordo com dados levantados em maio de 2024, a escola tinha um total de 831 alunos matriculados. No que se refere à infraestrutura, a escola contava, de modo geral, com 12 salas de aula equipadas com computadores, *datashow* e sistema de som ambiente, um espaço para prática esportiva sem cobertura, uma biblioteca, uma sala de informática equipada com 35 computadores com acesso à internet, uma sala de vídeo, um laboratório de Ciências, além de um refeitório para os alunos. Entretanto, há anos a instituição necessita de melhorias em sua infraestrutura, uma vez que o espaço físico é bastante limitado para receber o público que atende. Por exemplo, não há um local amplo e coberto para atender simultaneamente a um grande público como acontece em reuniões de pais, palestras ou assembleias.

Em relação aos dados educacionais, é importante destacar que, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2021), a escola atingiu a meta estabelecida tanto para o 9° ano do Ensino Fundamental, com índice de 5,09; quanto para o 3º ano do Ensino Médio, com índice de 4,56. É relevante ainda mencionar que entre os indicadores contextuais, o Indicador de Nível Socioeconômico dos estudantes apontou nível médio-alto, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses resultados indicam um desempenho satisfatório dos estudantes em relação aos objetivos estabelecidos, levando em consideração o contexto socioeconômico em que a escola está inserida.

No entanto, acreditamos que os dados obtidos nas avaliações educacionais não contemplam toda a complexidade do processo educacional e dos desafios enfrentados pela escola, professores e seus alunos, especialmente no contexto do uso de novas tecnologias digitais.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

A seguir, expomos as etapas da intervenção didática que foi desenvolvida em 2024 em uma escola de Ensino Fundamental II, tendo em vista os objetivos, pressupostos teóricos e metodológicos apresentados neste projeto. Ainda não faremos a análise dos resultados, o que será feito na seção seguinte.

Esclarecemos que não seguimos nenhum modelo de sequência de ensino-aprendizagem específico existente, mas buscamos propor de forma mais autoral uma sequência de atividades organizadas em etapas. Nosso foco nessa sequência foi a leitura, por acreditarmos que é em seu desenvolvimento que podemos trabalhar especificamente os letramentos críticos midiático e digital, embora também contemple uma produção textual dos alunos. Essa produção final foi importante para que os alunos sistematizassem os conhecimentos construídos e pudessem compartilhá-los com a comunidade escolar.

Em alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018b), a proposta visava ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas para o 9° ano escolar, destacando-se as competências específicas de linguagens CE3/6 (p. 65), já citadas, além das habilidades apresentadas a seguir:

> (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), 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 as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (p. 147)
>
> (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (p. 153).
>
> (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (p. 177)

> (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. (p. 177)

Essas competências e habilidades foram contempladas nas etapas da proposta didática a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – etapas da proposta didática

Letramentos midiático e digital: uma proposta de trabalho contra sistemas de desinformação no Ensino Fundamental Textos: Notícias (impressas e *online*) e postagens em redes sociais	
Público-alvo:	alunos do nono ano (35 alunos entre 14 e 16 anos de idade).
Número de aulas previstas:	32 aulas de 50 minutos
Período de realização:	2/9/2024 a 6/12/2024 (3º e 4º bimestres)
Objetivo da proposta: promover os letramentos críticos midiático e digital no ensino de língua portuguesa por meio de uma proposta didática sobre notícias impressas e *online* e postagens em redes sociais *online*, visando aprimorar habilidades de leitura para investigar e analisar estratégias e recursos linguísticos, semânticos e discursivos para compreender os textos no contexto midiático e digital no combate aos diferentes sistemas de desinformação em contextos formais da escola e, se possível, fora dela.	

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A proposta didática envolveu quatro etapas (Quadro 2). A primeira delas, de apresentação do tema, foi denominada **Preparação/motivação**, a ser retomada na proposta de leitura e análise final dos textos midiáticos, entre eles notícias e postagens em redes sociais. A segunda parte **Pesquisa/Análise** foi dedicada à pesquisa, leitura, análise e compreensão dos sistemas de desinformação, bem como ao estudo dos recursos linguísticos e semióticos que foram trabalhados no desenvolvimento da sequência didática a partir de textos como as notícias (impressas e *online*) e postagens em redes sociais *online*. A terceira parte **Prática/Produção** foi dedicada às oficinas em que utilizamos metodologias diversificadas, promovendo, junto aos estudantes, a partir das pesquisas e estudos feitos a respeito da temática do projeto, produção de material de conscientização sobre a circulação de informações nas redes sociais. A quarta parte, **Socialização/Compartilhamento**, foi dedicada à divulgação

e compartilhamento das produções entre os alunos nas redes sociais e canais digitais em que a escola tem conta (Facebook, Instagram, YouTube), na própria escola e em eventos abertos à comunidade, oportunidade em que foram expostas as produções feitas pelos estudantes.

Quadro 2 – Etapas da Proposta Didática de Ensino sobre Letramentos midiático e digital – Nono ano do Ensino Fundamental

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA
Preparação/ motivação	**Pesquisa / análise**	**Prática / Produção**	**Socialização/ Compartilhamento**
Aplicação de questionário de sondagem; Apresentação do tema	Desinformação: Notícias (impressas e *online*) e postagens em redes sociais	Produção de material informativo sobre a circulação e compreensão de informações	Apresentação para a turma / divulgação do *link* com as produções

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Para as atividades da Etapa 1, **Preparação/motivação**, foram pensadas 10 aulas (4 encontros):

1º Encontro (02 aulas): Inicialmente, no laboratório de informática da escola, foram apresentados aos estudantes os objetivos da proposta e a temática que seria desenvolvida ao longo das aulas, convidando-os a participar ativamente das atividades. A atividade seguinte foi proposta na sequência: os estudantes foram convidados a ver em seus celulares, na parte das configurações, a seção “Bem- estar digital e controle parentais” (nos modelos Android) ou em “Ajuste – Tempo de uso” (nos modelos do Iphone), quanto tempo eles estavam dispensando ao uso das redes sociais. Essa atividade teve como objetivo levá-los não só a conhecer esse recurso (muitos desconhecem), mas também possibilitar uma pequena reflexão sobre se o tempo que passavam navegando estava sendo produtivo ou não e também se ficavam “presos” à tela durante muito tempo. Em seguida, foi solicitado a eles que respondessem a um questionário inicial com algumas informações sobre o uso das redes sociais, tempo de uso, como se informam, por quais canais, quais são os assuntos de maior interesse e também um pequeno teste para que avaliassem algumas informações (notícias publicadas em jornais de grande circulação e/ ou canais independentes e comentários ou publicações em redes sociais) para dizer se eles acreditam que se trata de informações verídicas ou falsas (fato ou “*fake*”).

Esse material, além de colher informações sobre a relação dos estudantes com

o uso de recursos digitais, também teve o intuito de avaliar os conhecimentos prévios deles sobre a temática que foi tratada ao longo do projeto. Além disso, as respostas foram analisadas pela pesquisadora, a fim de ajustar as etapas seguintes do projeto. O questionário inicial[9] aplicado foi o seguinte:

a) Você tem acesso à internet?
( ) SIM ( ) NÃO

b) Você tem conta em alguma rede social digital (por exemplo: WhatsApp, Facebook, Instagram, X…)?
( ) SIM ( ) NÃO

c) Se sim, quais redes sociais ou plataformas a seguir você mais acessa?
( ) 'X', (antigo Twitter)
( ) Facebook
( ) Instagram
( ) Telegram
( ) Tik Tok
( ) YouTube
( ) WhatsApp
( ) Discord
( ) Outras

d) Se não tem rede social digital, explique por quê:

e) O que você faz nas redes sociais?
( ) Bisbilhotar a vida alheia
( ) Conhecer pessoas novas
( ) Conversar com amigos
( ) Acessar jogos
( ) Informar-se
( ) Outros: _____

f) Quanto tempo você costuma passar "navegando" na internet? (Consulte o recurso do seu celular, como fizemos inicialmente)
( ) 1 a 2 horas por dia
( ) 3 a 5 horas por dia

[9] Link para o questionário inicial: https://forms.gle/v8h3GQmDQL7LR1sG8

( ) Mais de 6 horas por dia

g) Em que parte do dia você mais acessa as redes sociais *online*?

( ) Manhã

( ) Tarde

( ) Noite

( ) Madrugada

h) Você sabe o que significa a expressão "*fake news*"?
( ) SIM ( ) NÃO

i) Você já teve contato com "*fake news*"?
( ) SIM ( ) NÃO

j) Você já compartilhou alguma "*fake news*"?
( ) SIM ( ) NÃO

k) Com que frequência você costuma ler notícias?

( ) Nunca ou quase nunca

( ) De vez enquando

( ) Sempre ou quase sempre

l) Quais canais você percebe que seus responsáveis utilizam para se manterem informados?
( ) TV aberta (jornais televisivos, programas de notícias)

( ) Rádio

( ) Internet (redes sociais e plataformas de mensagem: Facebook, WhatsApp, entre outros)

( ) Jornais impressos

( ) Canais específicos (YouTube, mídias alternativas)

( ) Não buscam por informações

m) Você acha que as redes sociais *online* podem trazer algum risco a sua integridade (vida)?
( ) Não

( ) Sim

n) Se sim, qual(is)? _____

Depois de responderem ao questionário inicial, os alunos foram convidados a

analisar algumas informações (notícias *online* e postagens feitas nas redes sociais) para avaliar, com o conhecimento que já possuíam sobre o tema, se as informações tratavam de fatos ou de informações falsas (“*fake*”). Esse exercício feito pelo Google Forms foi muito importante, pois a partir do acesso dos estudantes ao espaço digital, pudemos avaliar, a partir da observação de seus comportamentos durante a atividade, como fazer ou não pesquisas em outros sites enquanto faziam a atividade.

Figura 1 - Exemplo de Desinformação

Fonte: Agência LUPA[10]

Figura 2 - Checagem da veracidade da informação

Fonte: Agência LUPA

[10] https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/03/12/video-que-mostra-briga-generalizada-com-uso-de-facao-no-rs-nao-tem- relacao-com-mst. Acesso em: 16 jun. 2024.

Depois de fazerem alguns exercícios como o apresentado anteriormente, os estudantes foram convidados a relatar o que mais os levou a responder se as notícias ou informações apresentadas eram fatos verdadeiros ou informações falsas. Esse relato também foi importante para avaliar se eles já conseguiam perceber alguns mecanismos de desinformação, ainda que não soubessem exatamente suas definições ou como eram operados; ou se precisavam ser trabalhadas algumas habilidades de leitura mais específicas, tais como: avaliar o contexto de produção, as referências, checar outras fontes, identificar imprecisões, entre outros.

2º encontro (02 aulas): Neste encontro, apresentamos aos estudantes os resultados da pesquisa que eles responderam anteriormente, no início da proposta. Assim, juntos, tivemos uma visão geral da pesquisa e a partir desses dados, foi feita uma roda de conversa para refletir sobre esses resultados, incluindo as respostas que eles deram às notícias (se falsas ou verdadeiras) para saber o que os levou a acreditar que aqueles eram fatos verídicos ou informações falsas, o que mais lhes havia chamado a atenção para que decidissem sobre a resposta dada, o que da experiência deles enquanto leitores, interlocutores contribuiu para que acertassem as respostas ou as tinham respondido incorretamente, por exemplo.

3º encontro: (04 aulas) Neste encontro, na sala de vídeo, os estudantes foram convidados a assistir a um documentário que apresenta conteúdo sobre o funcionamento por trás das redes: “O Dilema das redes”[11], após uma breve apresentação da obra. Considerou-se interessante que o documentário fosse apresentado na íntegra sem interrupções, para fruição da obra cinematográfica. Só depois ouvimos as impressões dos estudantes e propusemos uma discussão sobre como o tema foi abordado no documentário. Alguns trechos do documentário foram repetidos durante a discussão e debate.

4º encontro (02 aulas): Neste encontro foi proposto um debate sobre a temática do uso das redes sociais, para contribuir com a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos. Participaram do encontro os professores da área de Ciências Humanas (História e Sociologia) para aprofundamento dos pontos mais relevantes do documentário: manipulação comportamental, estratégias para prender

[11] O Dilema das Redes (2020), documentário lançado pela Netflix, dirigido por Jeff Orlowski, conta com a participação de ex-funcionários e executivos de empresas como Google, Facebook e Twitter que expõem os perigos causados pelas redes sociais. Eles escancaram o domínio que essas mídias exercem no cotidiano da sociedade, influenciando na forma em que pensamos, agimos e vivemos.

a atenção do usuário, vícios, bolhas, um novo modelo de mercado em que o produto é o próprio usuário e os sistemas de desinformação. Os estudantes foram convidados a expor suas experiências sobre o assunto e debater diferentes temas a partir do documentário.

Para as atividades da Etapa 2, **Pesquisa/Análise**, foram pensadas 10 aulas (04 encontros).

1º encontro: (02 aulas): **Explorando os conceitos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)**. Nas aulas de Língua Portuguesa, levamos os estudantes para o laboratório de informática para que, divididos em equipes, eles fossem desafiados a construir um material para apresentação sobre o conceito das TIC e TDIC e fizessem uma reflexão de como o uso delas, principalmente das TDIC, mudaram o processo de interação, comunicação entre as pessoas. Na sequência, essas pesquisas feitas pelas equipes foram compartilhadas em um mural virtual (usando a plataforma Padlet) para que pudessem socializar as suas descobertas e interagir com os demais colegas sobre as pesquisas feitas, apontando as vantagens e desvantagens do uso dessas novas tecnologias. Antes e ao longo das atividades de pesquisa, auxiliamos os estudantes em suas dúvidas sobre o uso do computador e na escolha de *sites* para pesquisa, como Wikipédia, páginas do Ministério da Educação, Nova Escola, entre outros.

4.1 Contexto de produção e aspectos discursivos do gênero notícia

2º encontro: (02 aulas): **Reconhecendo o gênero notícia** – Neste encontro, os estudantes foram separados em equipes e tiveram a oportunidade de explorar o gênero notícia em diferentes suportes para que pudessem compará-las e para que percebessem algumas diferenças entre as notícias impressas e *online*, com foco no contexto de produção e recepção, e da relação do gênero com as mídias e práticas da cultura digital. Nesta atividade, foram analisadas as diferenças entre suporte, composição e disposição gráfica do texto, imagens, palavras em destaque, formas de leitura, possibilidade de o leitor comentar a notícia, função do hipertexto, hipermídia, intencionalidade, ordenação dos fatos, (im)parcialidade. Essa análise foi feita com a ajuda de uma tabela comparativa, como a exemplificada a seguir, entre os textos apresentados nos dois suportes (impresso e *online*). Ao final da atividade, cada equipe

socializou as descobertas que fez a partir das comparações. Considerando que os estudantes podiam não conhecer alguns termos usados na tabela, fizemos uma apresentação inicial de uma notícia, que analisamos com a ajuda dos alunos em sala. Após esse exercício coletivo, eles se sentiram mais seguros para analisar a notícia escolhida para a atividade.

Figura 3 – Modelo da planilha no exercício de comparação entre notícia formato impresso e online

NOTÍCIAS	IMPRESSA	ONLINE
Suporte		
Imagens		
Palavras em destaque no texto		
Forma de leitura		
Possibilidade de o leitor comentar a notícia		
Contexto de produção e recepção		
Público-alvo		
Fontes		
Recursos linguísticos, discursivos e semióticos		

Fonte: adaptação de uma proposta da Revista Nova Escola.

3º encontro: (03 aulas): **Identificando os sistemas de desinformação – Parte 1**. Nestes encontros, os estudantes foram orientados a pesquisar em *sites* da internet as diferenças entre o conceito de desinformação e *fake news;* depois, foram orientados a pesquisar os diferentes mecanismos utilizados para propagar esses sistemas de desinformação, tais como: falso contexto, falsa conexão, conteúdo fabricado, conteúdo manipulado, conteúdo enganoso, sátira ou paródia, conteúdo impostor. Para direcionar essa segunda atividade, eles foram orientados a consultar o material disponibilizado pelo PRCEU – USP[12]. Foi solicitado que eles pesquisassem notícias ou postagens em redes sociais com caráter duvidoso e procurassem classificar esses textos de acordo com as informações, ou seja, os sistemas de desinformação, anteriormente pesquisados. Aqui também tiveram a oportunidade de aprender a pesquisar e conhecer algumas plataformas que fazem a verificação das informações que circulam nas redes, classificando-as em verdadeiras ou não, tais como: Agência Lupa, Fato ou Fake, Aos fatos, entre outras páginas na internet, como

[12] Link para acesso ao material disponibilizado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: https://focanasmidias.com.br/os-7-tipos-de-desinformacao-teste/. Acesso em: 30 abr. 2024.

Caneta Desmanipuladora e Sensacionalista para verificar o tratamento que é dado a essas informações. A ideia foi que cada equipe pesquisasse uma informação duvidosa ou descontextualizada e analisasse os elementos que compunham esse material para averiguar se foram utilizados alguns dos mecanismos de desinformação estudados e como eles fizeram a checagem da veracidade ou não da informação. Como já foi explicado, os estudantes se dividiram em equipes e cada uma delas escolheu uma notícia ou postagens em redes sociais para apresentar aos outros colegas e explicitar quais detalhes chamaram atenção naquele texto verbal ou imagem e que estratégias eles perceberam que foram utilizadas para construir a desinformação, a notícia falsa ou enganosa, se fosse o caso. Os grupos socializaram a pesquisa em forma de apresentação oral.

4º encontro (03 aulas): **Pesquisando as consequências da desinformação – Parte 2.** Depois de refletir sobre o contexto de produção, recepção, circulação de textos midiáticos na internet, como as notícias *online*, por exemplo, e também sobre o uso das novas tecnologias, foi apresentada aos estudantes uma proposta para discutir como se dava a desinformação *online* a partir de estudo de casos que causaram impacto e comoção social; explorando diferentes técnicas de identificação desses sistemas de desinformação a partir dos recursos das Inteligências Artificiais (IA): verificação de padrões, credibilidade das fontes, entre outros. Os estudantes foram divididos em equipes para estudar alguns casos específicos como o assassinato da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, no Guarujá, acusada de sequestrar crianças; o caso da vacina tríplice viral causar autismo, o da pílula que cura o câncer (fosfoetanolalamina) e o da cloroquina como cura ou prevenção da Covid-19, entre outras formas de desinformações para que pudessem se aprofundar nesses assuntos e entender como a desinformação pode ter consequências graves não só para os envolvidos, mas para toda a sociedade; o intuito foi fazer com que os estudantes valorizassem a pesquisa, a checagem da informação e que, a partir daquele conhecimento, pudessem criar estratégias de combate à desinformação.

Para as atividades da Etapa 3, **Prática/produção**, foram propostas 10 aulas (04 encontros).

1º encontro: (03 aulas). Neste encontro, os estudantes foram divididos em equipes e, com base nas pesquisas feitas, foram desafiados a participar por meio do

Wordwall[13] de alguns jogos interativos, que confeccionamos, para que as equipes pudessem trocar experiências e testar seus conhecimentos sobre o tema pesquisado. Foram simuladas atividades para verificação dos fatos com base nos sistemas de desinformação estudados. Na prática, cada equipe teve um tempo para responder aos joguinhos, a partir dos modelos que escolhemos e que foram disponibilizados pela plataforma: *game show* de TV, roleta aleatória, jogo da forca, combine os pares, entre outros. Essa atividade teve o objetivo de, além de aprofundar os conhecimentos já adquiridos, promover mais interação entre as equipes e também maior compartilhamento de informações.

2º encontro:(03 aulas): Depois dessa pesquisa e apresentações, foi retomado junto aos estudantes o contexto de produção, recepção, suporte, recursos linguísticos, discursivos e semióticos, público-alvo, fontes, intencionalidade utilizados no gênero estudado e, na sequência, foram feitas análises desses elementos para que os estudantes percebessem alguns recursos básicos de análise do discurso que são utilizados na linguagem midiática, principalmente em algumas plataformas digitais. Apresentamos aos estudantes alguns exemplos desses elementos na análise de títulos, textos, postagens, imagens, capas de revistas, entre outros, para que depois, eles pudessem utilizar essas e outras informações de que já dispunham e das que seriam ainda pesquisadas para retomar a produção dos roteiros para a produção dos *cards*. No final das aulas dedicadas a essa abordagem,retomamos os principais aspectos analisados com a ajuda dos estudantes que puderam fazer as considerações finais sobre os mecanismos que podem ser utilizados pelos diferentes sistemas de desinformação e a importância da leitura e análise crítica do que nos é apresentado, principalmente no ambiente virtual. A entrega dos *cards* em versão final ocorreu posteriormente. Fizemos a revisão e deixamos sugestões para que os alunos reescrevessem os textos finais no laboratório de informática da escola, por meio da nossa mediação.

3º encontro: (02 aulas) Neste encontro, os estudantes receberam o desafio de criar, por meio de *cards*[14] com QR Codes[15], campanhas de conscientização sobre a

[13] *Wordwall* é uma Ferramenta digital, uma plataforma que apresenta uma lista de modelos de atividades interativas ou impressas, disponíveis para criação de atividades de acordo com o conteúdo estudado e os objetivos planejados.
[14] Cards são cartões (ou superfícies) que contêm conteúdo e ações diversas sobre um único assunto (ou tópico). Disponível em: https://acesso.gov.br/faq/_perguntasdafaq/oqueeqrcodemobile.html. Acesso em: 16 jun. 2024.
[15] QR Code (Quick Response Code): código de resposta rápida. Consiste em um gráfico 2D que pode

disseminação de informações falsas. Para isso, utilizaram recursos do Canva para criação de *cards*, e o gerador de QRCode para criação dos QR Codes. A ideia foi que esses materiais trouxessem dicas de como identificar informações falsas e também uma campanha de conscientização para evitar que elas fossem disseminadas. Para isso, cada equipe criou um roteiro de trabalho, escolhendo quais informações seriam utilizadas nesses *cards*, quais modelos seriam escolhidos para facilitar a circulação dessas informações, qual seria o público-alvo de cada equipe e que tipo de linguagem cada equipe utilizaria. Foram incentivadas a originalidade, a criatividade como formas de produção para atingir o objetivo que era o de informar a comunidade escolar a respeito do tema.

4º encontro (02 aulas): Este encontro foi dedicado à revisão final do material produzido pelos educandos. Após finalização dos *cards* e QR Code, as equipes nos apresentaram seus trabalhos e também para os demais colegas, utilizando como recurso as ferramentas do Canva[16]. Depois de cada apresentação, auxiliamos as equipes na revisão do material produzido antes da impressão e divulgação dessas produções para a comunidade escolar.

Para a Etapa 4, **Socialização/Compartilhamento,** foram pensadas 02 aulas:

Após finalização dos *cards*, auxiliamos na divulgação das produções dos alunos de forma interna na comunidade escolar. Os textos produzidos pelos alunos tiveram como objetivo valorizar o trabalho e difundir a temática estudada ao público escolar e também para a comunidade por meio das redes sociais *online* e canais de comunicação oficiais da escola nas quais ela possui conta (Facebook, YouTube, Instagram, grupos de WhatsApp), além da possibilidade de organizar uma mostra desses trabalhos em eventos da escola, nas atividades de fechamento do ano letivo.

1º encontro (02 aulas): avaliar o projeto desenvolvido na escola e promover uma autoavaliação pelos estudantes. Nesta etapa, foi realizada uma avaliação coletiva do projeto, na qual incentivamos a participação de todos para que pudessem expor suas opiniões, identificando aspectos positivos e negativos. As informações coletadas foram utilizadas para aprimorar futuros projetos de ensino. Além disso, os

---

ser lido pelas câmeras dos celulares. Disponível em: https://acesso.gov.br/faq/_perguntasdafaq/oqueeqrcodemobile.html. Acesso em: 16 jun. 2024.

[16] Segundo a própria Plataforma, o Canva, lançado em 2013, é uma plataforma online de design e comunicação visual que tem como missão colocar o poder do design ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 23 jun. 2024.

alunos realizaram uma autoavaliação individual sobre a sua participação e desenvolvimento de suas habilidades na leitura, análise e produção de textos multissemióticos. Elaboramos um questionário de autoavaliação para guiar a reflexão dos alunos e promover uma discussão produtiva.

A proposta didática foi apresentada à turma antes da efetiva implementação. Tivemos o consentimento dos estudantes para divulgar os materiais produzidos pela turma (por exemplo, textos escritos e orais, respostas dadas nas atividades, fotos e vídeos, entre outros) que pudessem se tornar objetos de análise e apresentação na dissertação. Os estudantes e seus responsáveis foram devidamente esclarecidos quanto aos propósitos da pesquisa e puderam desistir do assentimento e do consentimento a qualquer momento até a finalização das etapas previstas. Também observamos outros aspectos da ética em pesquisa, como sigilo da identidade dos participantes e comprometendo-se a utilizar as informações somente para fins acadêmicos e científicos, conforme determina a Resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) e a Lei Federal n.º 13.709 (Brasil, 2018a).

5 RELATO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

> Se tratarmos as mídias como triviais, desnecessárias ou apartadas da aprendizagem dos jovens, estaremos relegando a própria educação à irrelevância.
> David Buckingham (citado por Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 76)

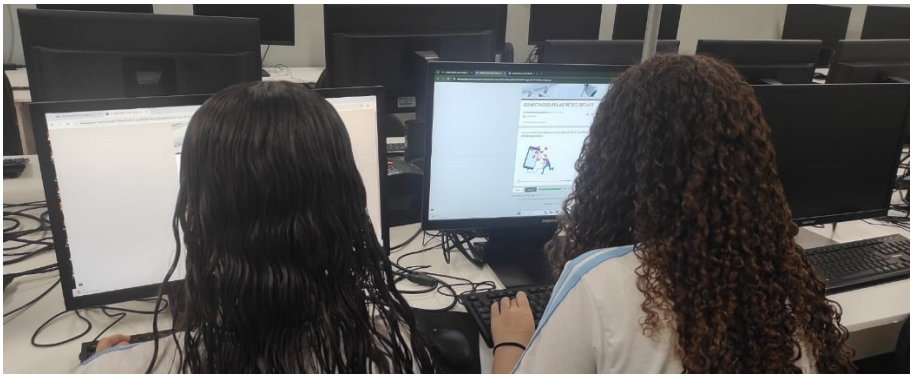
5.1 Primeiras impressões – questionário de sondagem inicial

Desde o início do ano, os estudantes já haviam sido informados sobre o desenvolvimento do projeto “Letramentos críticos midiático e digital: uma proposta contra sistemas de desinformação para o ensino fundamental”. Já tínhamos falado sobre o assunto, porque nos primeiros capítulos do livro didático abordamos a temática das fake news e seus impactos no cotidiano dos estudantes.

Os estudantes foram informados também sobre as autorizações e termos de consentimentos que eles e as famílias precisariam assinar, caso optassem por participar do desenvolvimento das atividades propostas. Feito isso, no início de setembro, conseguimos enfim iniciar a proposta a partir do dia 05 de setembro de 2024, uma quinta-feira. Utilizamos para esse primeiro momento as duas primeiras aulas do dia. Foi realizada uma pequena introdução, apresentando o Projeto para os estudantes e a temática que seria abordada ao longo das oficinas.

Em seguida, os estudantes, cerca de 30 alunos naquele dia, foram convidados a se deslocarem da sala de aula para o laboratório de informática, que já havíamos preparado previamente; antes de iniciar o questionário de sondagem, os estudantes foram convidados a ver em seus celulares, na parte das configurações, a seção “Bem-estar digital e controle parentais” (nos modelos Android) ou em “Ajuste – Tempo de uso” (nos modelos do Iphone), quanto tempo eles tinham dispensado aquela semana ao uso das redes sociais (ver Figura 4).

Figura 4 – Aplicação do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Essa atividade teve como objetivo levá-los não só a conhecer o recurso (muitos desconhecem), mas também possibilitar uma pequena reflexão sobre se o tempo que passavam navegando estava sendo produtivo ou não e também se ficavam “presos” à tela durante muito tempo. Os resultados foram surpreendentes, no início alguns ficaram rindo ao olhar o gráfico com a quantidade de horas que passaram no ambiente digital entre redes sociais e jogos interativos, principalmente. Muitos relataram que aos finais de semana passavam praticamente o dia todo conectados, a maioria no Instagram, vendo vídeos aleatórios no TIK Tok ou em canais específicos de jogos eletrônicos.

A tarefa causou um certo burburinho, porque todos queriam trocar informações a respeito de quantas horas estavam “gastando” na internet, muitos achavam graça ou se gabavam por passar mais de oito, dez, doze ou dezesseis horas do dia nesses ambientes digitais, mas depois de alguns minutos, alguns alunos lançaram questões sobre a inutilidade desse tempo e fizeram algumas considerações: que podiam estar passeando, namorando e interagindo com a família e os amigos de forma presencial; outros, no entanto, pareciam não se importar muito ou não entendiam completamente a complexidade da discussão.

Depois, das considerações dos estudantes, os alunos foram convidados a responder um questionário inicial sobre tempo e formas de uso das redes sociais, conforme previsto na proposta didática. Neste momento houve um pouco de tumulto, porque nem todos os alunos estavam conseguindo fazer o *login* no *e-mail* institucional para receber o *link* do formulário e isso tomou um bom tempo da atividade.

Assim, foi necessário utilizar o grupo de WhatsApp da turma. Um dos alunos postou ali o *link*, que foi compartilhado com os demais, porém nem todos os estudantes conseguiram realizar a tarefa. 22 deles executaram a atividade com êxito. Os demais tiveram os seguintes problemas para realizar a atividade: 04 computadores não ligaram, mesmo tentando resolver a parte técnica, retirando e colocando cabos, mexendo na tomada elétrica, outros 04, da bancada do fundo da sala e mais 04 de outras bancadas laterais e centrais não conectaram à internet, e o outro utilizamos para fazer as projeções no quadro.

Esse momento demonstrou não só a necessidade de uma melhor preparação da nossa parte na organização do espaço e na estratégia de compartilhamento desse material, como também revelou que muitos dos estudantes demonstraram níveis diferentes de letramento digital. Enquanto uns realizaram a atividade seguindo as

orientações, outros tiveram dificuldades em executar algumas tarefas mais simples como acessar um *e-mail*, por exemplo. Essa observação nos fez refletir que embora esses estudantes estejam boa parte do tempo conectados e dominem alguns recursos e ferramentas digitais, ainda precisam de orientações quando se trata de um uso mais prático das funcionalidades desses e de outros recursos.

Resolvidas essas questões, os estudantes tiveram cerca de 40 minutos para responderem às questões propostas. Durante o processo alguns interagiam e procuravam ajuda do colega ou trocavam informações antes de responder às questões propostas. Procurávamos ajudar aqueles que apresentavam mais dificuldades para acessar o questionário ou explicar uma ou outra questão que causava dúvida.

Quando todos finalizaram, perguntamos o que haviam achado da proposta e eles responderam que a experiência havia sido “legal”. Agradecemos a presença de todos, a participação na atividade, desculpamo-nos pelos transtornos ocorridos durante o trabalho e combinamos de, no próximo encontro, analisarmos juntos as respostas dadas a partir dos gráficos gerados pelo próprio Google Forms, a ferramenta utilizada para essa primeira atividade.

Na aula seguinte, iniciamos os trabalhos na sala de vídeo. Quando os alunos chegaram, as respostas ao questionário realizado na aula anterior já estavam projetadas no quadro. Cumprimentamos a todos e explicamos que naquela aula daríamos continuidade ao projeto sobre letramentos críticos midiático e digital contra sistemas de desinformação e como havíamos combinado anteriormente, naquele encontro faríamos juntos a análise das respostas que eles haviam dado ao questionário preenchido em aula anterior.

Na análise, focamos nas questões que consideramos mais relevantes para aquele momento, visto que o tempo para desenvolver a atividade era apenas o de duas aulas e que a turma toda poderia participar da discussão. Os resultados que mais chamaram a atenção foram os das questões que indicavam as redes sociais mais utilizadas por eles, o tempo que destinavam à navegação na internet e o que mais faziam durante esse período. Fizemos uma reflexão sobre como esse tempo e uso nas plataformas digitais e/ou redes sociais poderiam ser mais bem aproveitados para pesquisa, já que a grande maioria utilizava as redes mais para interação social e lazer.

Durante a conversa com os estudantes, chamou atenção o tempo de exposição

às mídias digitais: boa parte dos alunos que expuseram suas ideias relataram ficar entre oito e doze horas diárias em redes sociais como o *Instagram* e *Tik Tok*, por exemplo. Além disso, a maioria relatou já ter tido contato com *fake news,* sendo que alguns até confessaram compartilhar conteúdo falso e o que chamou mais atenção: a maioria não utilizava essas ferramentas para pesquisa ou informação, quase não liam notícia e, quando o faziam, demonstraram utilizar sempre ou quase sempre as mesmas fontes: *Choquei*[17], *Polícia sem censura Valadares*[18], por exemplo. Esses dados de certa forma comprovaram a relevância da discussão do tema do letramento crítico midiático e digital contra sistemas de desinformação em uma sociedade cada vez mais midiatizada.

5.2 Análise dos dados do questionário

Os dados obtidos a partir da pesquisa aplicada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola analisada revelaram aspectos significativos sobre o comportamento digital desse grupo.

Antes é preciso considerar o perfil dos estudantes, pois, a partir dessa perspectiva, a análise dos gráficos pode nos ajudar a refletir de uma forma mais significativa sobre as condições de acesso, os hábitos de consumo de informação e os desafios do letramento crítico midiático e digital nesse contexto.

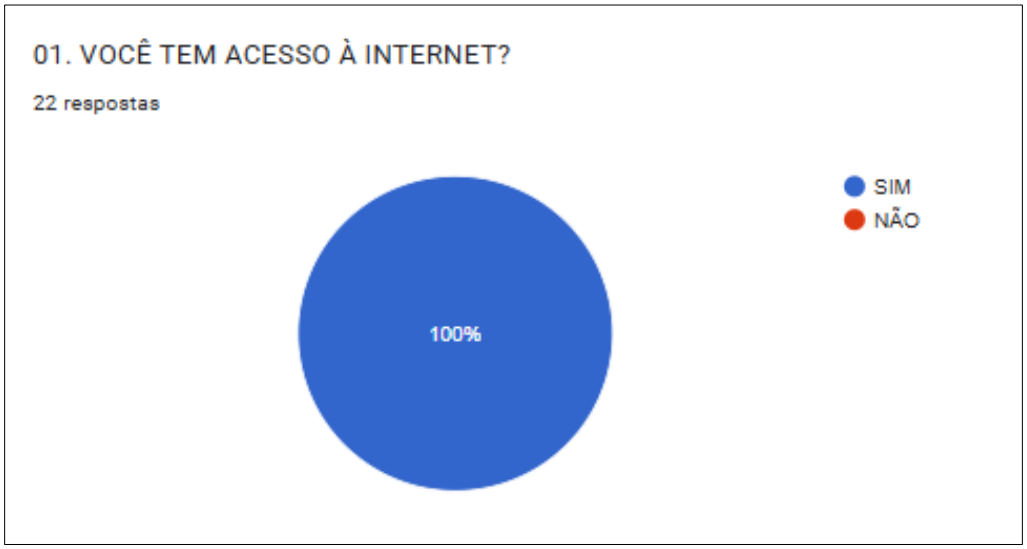
Os estudantes que responderam a esse questionário têm entre 14 e 17 anos aproximadamente, a maioria 14 anos, estão no 9º ano do ensino fundamental, a maioria mora no bairro, ou seja, próximo à escola. Cerca de 60% deles na parte do bairro conhecida como “Baixa do Quiabo”, um lugar simples, com boa parte dos moradores em situação de vulnerabilidade social. A turma é bem agitada, conversa muito e, embora a maioria tenha celular, não dispõe de internet móvel (dados) e não possui muita prática para executar alguns programas, como editores de texto e planilha, entre outros. A maior parte deles usa mais as plataformas de rede social, passando horas jogando, ouvindo música ou assistindo aos vídeos no TikTok, como veremos mais adiante.

5.2.1 Uso das redes sociais

[17] https://www.instagram.com/choquei/?utm_source=ig_web_button_share_sheet
[18] https://www.instagram.com/policia_sem_censura_valadares

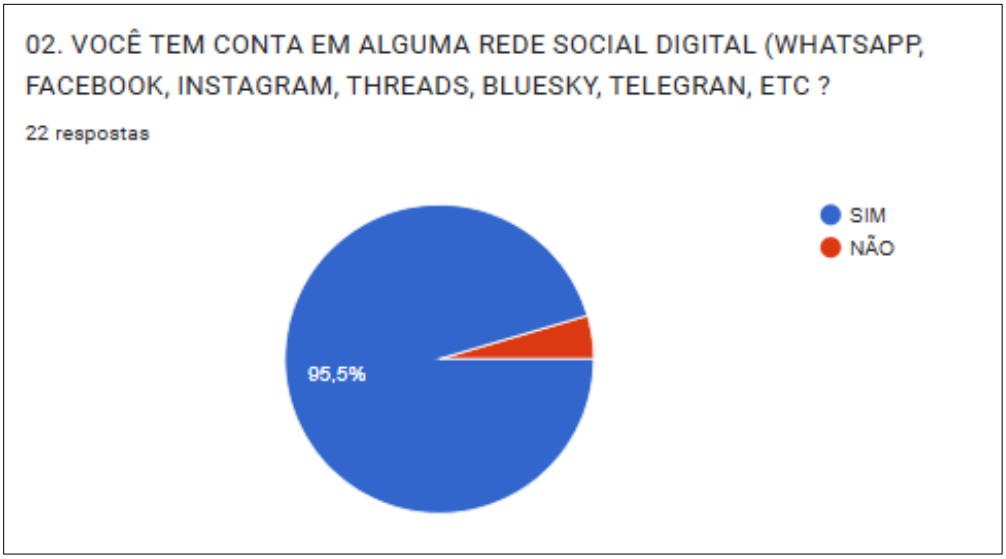
Na primeira e segunda perguntas, percebemos que todos responderam ter acesso à internet e a maioria diz ter ao menos uma rede social da qual participa (Ver Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Gráfico da questão 1 do questionário inicial



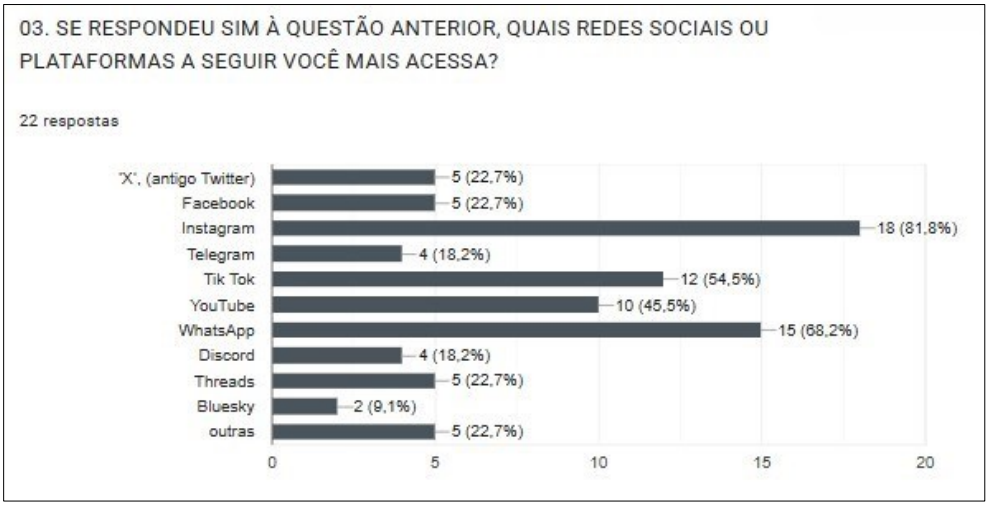
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 6 – Gráfico da questão 2 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 7 – Gráfico da questão 3 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 8 – Gráfico da questão 4 do questionário inicial

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

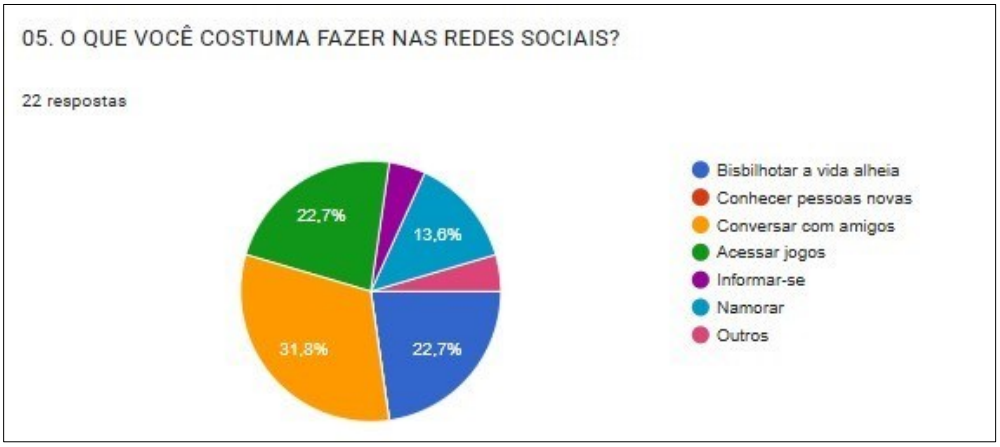
A Figura 7 nos mostra que o Instagram é a rede social mais utilizada pelos estudantes que responderam à pesquisa (81,8%), seguida por WhatsApp (68,2%), TikTok (54,5%) e YouTube (45,5%). Esses dados não são surpreendentes, já que essas plataformas com forte apelo visual e dinamismo acabam sendo mais atraentes para eles. No entanto, essa adesão massiva a essas redes também indica uma mudança nas formas tradicionais de consumo de informação para outros espaços que, ao mesmo tempo que favorecem interações, limitam os estudantes a exposição de discursos mais diversificados, pois acabam ficando presos nas chamadas “bolhas” criadas pelos algoritmos. Além disso, é necessário considerar a condição dos

estudantes em relação ao acesso: embora a maioria tenha celular, poucos dispõem de internet móvel, o que restringe suas interações a ambientes com Wi-Fi livre, como o lugar onde moram, a própria escola ou outros espaços públicos.

5.2.2 Atividades realizadas nas redes sociais

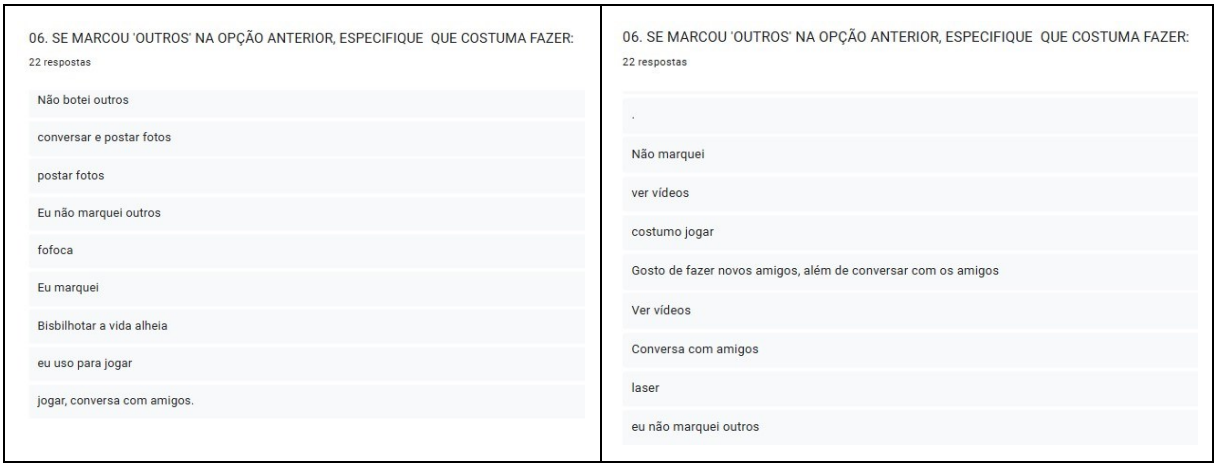
Para compreender melhor os hábitos desses estudantes em relação às atividades realizadas nas redes sociais, uma das perguntas feitas a eles foi sobre o que costumavam fazer quando estavam conectados; os dados demonstram que interagir com amigos ou usar as redes para entretenimento são as ações mais comuns entre esses jovens, como podemos observar na Figura 9 a seguir:

Figura 9 – Gráfico da questão 5 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 10 – Gráfico da questão 6 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quanto às atividades realizadas pelos estudantes nas redes sociais, o gráfico

da Figura 9 nos mostra que conversar com amigos (31,8%), bisbilhotar a vida alheia e acessar jogos (22,7%). Apenas 13,6% afirmam utilizar essas plataformas para se informar. Esses dados demonstram cada vez mais a necessidade de se trabalhar o letramento midiático e digital entre os estudantes, pois apresentam que a maioria deles, embora esteja imersa no ambiente digital, ainda não o explora amplamente para consumo crítico de informação. A pesquisa da OCDE (2021), apresentada na parte inicial desta dissertação, já revelava que muitos estudantes têm dificuldade em diferenciar fatos de opinião, o que ressalta a necessidade de um trabalho mais aprofundado na escola para estimular estratégias de leitura crítica e interpretação discursiva nesses ambientes digitais. A Figura 10 mostra outros usos das redes sociais.

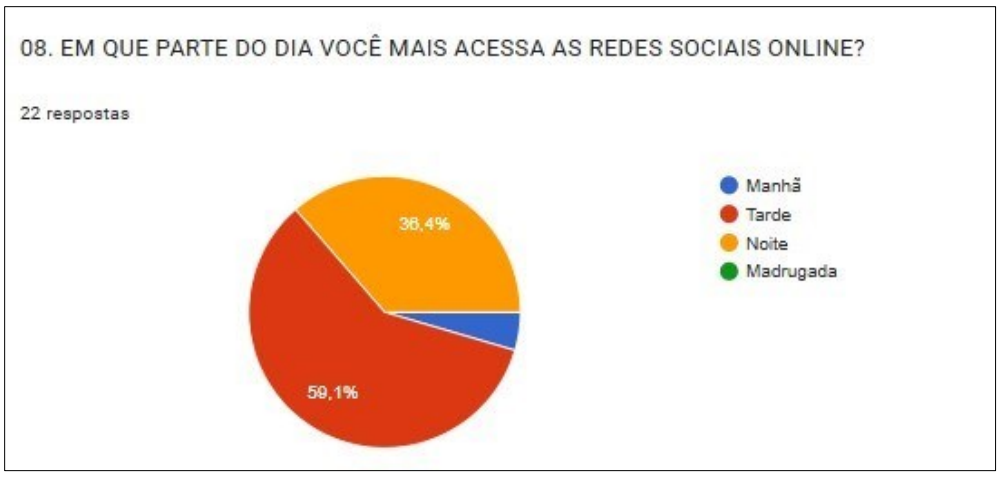
5.2.3 Tempo de navegação e horários de acesso

Outros dados muito relevantes apresentados nas Figuras 11 e 12 dizem respeito ao tempo de utilização e ao período que esses estudantes dedicam às redes sociais. Os gráficos apontam que 45,5% dos estudantes passam mais de 6 horas diárias conectados, enquanto outros 31,8% ficam entre 3 a 5 horas por dia. O horário mais comum de acesso às redes sociais é no período da tarde (59,1%), o que pode estar associado às condições de acesso – muitos estudantes dependem de Wi-Fi doméstico, já que não possuem dados móveis. Chama atenção que parte significativa deles também acessa as redes durante a noite (36,4%), esse dado levanta algumas questões importantes que extrapolam o tema da nossa pesquisa: até que ponto a exposição noturna pode comprometer o descanso e o rendimento acadêmico? Como esse tempo de conexão está sendo utilizado?

Figura 11 – Gráfico da questão 7 do questionário inicial

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 12 – Gráfico da questão 8 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Durante a análise dos resultados junto aos estudantes, muitos relataram ficar por horas vendo vídeos no TIKTok, inclusive até altas horas da noite, alguns adentrando o período da madrugada. Uma das estudantes relatou ter passado 8 horas e 16 minutos nas redes sociais em um sábado anterior à data da pesquisa, outro relatou ter ficado por 16 horas em um joguinho eletrônico. Eles mesmos conferiram os dados no próprio celular na parte das configurações, bem-estar digital e controles parentais. Observamos, então, como interesse desta pesquisa, não só o tempo de exposição às redes sociais, mas como esse comportamento também pode afetar as relações pessoais e até a vida acadêmica como apontado anteriormente.

O letramento digital, neste caso, não se resume apenas ao acesso às tecnologias, mas também às competências críticas necessárias para um uso equilibrado e significativo desses espaços. Essa distribuição dos horários de uso está diretamente relacionada a fatores como a rotina escolar e à disponibilidade de acesso

à internet. Considerando que os estudantes que responderam a essa pesquisa estão no 9º ano do Ensino Fundamental e possuem acesso limitado à internet móvel (dependendo do Wi-Fi), o período da tarde se destaca como o mais propício para a navegação, provavelmente após o horário escolar. O uso significativo também à noite pode indicar que esses estudantes utilizam o tempo livre para atividades recreativas e interações sociais.

No contexto do letramento midiático e digital, esse dado é relevante para compreendermos os desafios dessa exposição intensa às redes sociais em horários específicos. Além disso, a falta de uma mediação ou olhar mais críticos sobre o uso dessas plataformas podem contribuir para que eles se exponham mais a determinados conteúdos virais, desinformação ou discursos manipuladores, por exemplo. Diante disso, a escola tem um papel essencial no desenvolvimento desse letramento crítico, pois deve incentivar práticas pedagógicas que ensinem os estudantes não só a gerenciar melhor seu tempo de uso das redes sociais (online), mas também refletir sobre os discursos ali apresentados. Assim, compreender os padrões de acesso dos estudantes às plataformas digitais permite pensar em estratégias educativas alinhadas à sua realidade, promovendo um uso mais responsável e reflexivo das mídias digitais. Esses resultados dialogam com a preocupação de Ferrari, Machado e Ochs (2020) no que diz respeito à formação de jovens e adultos para além da leitura de palavras:

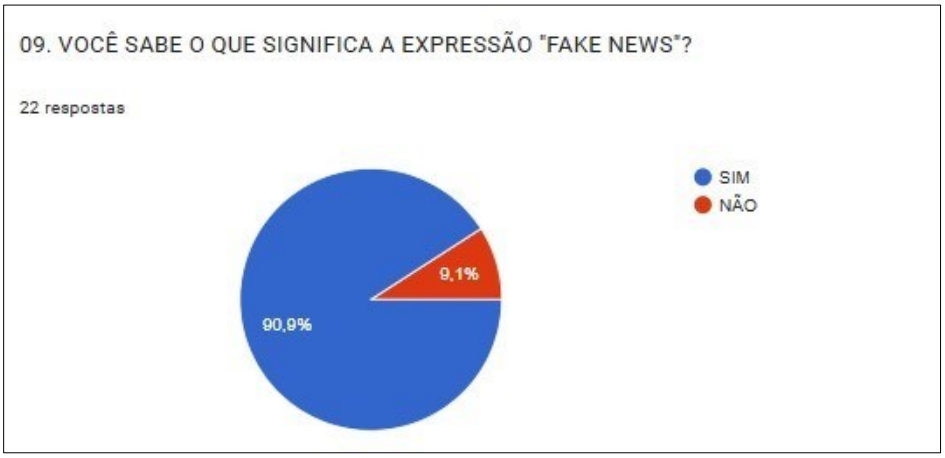
> [...] Elizabeth Thoman, fundadora do Center for Media Literacy (CML), e Tessa Jolls, atual presidente,assim como muitos outros estudiosos da educação, já estavam convencidas havia tempos de que, com a convergência das mídias e da tecnologia na cultura global, já não bastava ser capaz de ler palavras impressas; crianças, jovens e adultos precisavam também da habilidade de interpretar criticamente a diversidade cada vez maior de imagens, sons e mensagens da cultura multimídia (p. 13).

5.2.4 Fake news e consumo de informação

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa e que pode ser observado nas Figuras 13 e 14 é que 90,9% dos estudantes sabem o que são *fake news*, 81,8% já tiveram contato com informações falsas e 22,7% admitiram ter compartilhado alguma vez esse tipo de conteúdo. Esses dados de certa forma estão em consonância com uma pesquisa apresentada pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de

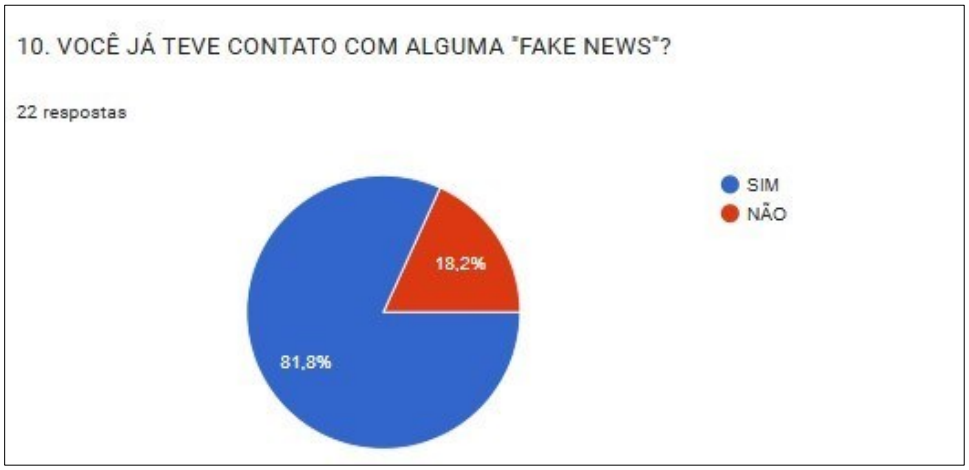
São Paulo (IEA), que demonstra que o termo já havia se popularizado desde 2017[19]. Os dados do questionário confirmam um fenômeno preocupante: o de que o conhecimento sobre *fake news* não significa necessariamente que os jovens conseguem identificá-las no cotidiano; mesmo adultos têm dificuldades em reconhecer notícias falsas, principalmente quando circulam em redes sociais com estratégias discursivas que envolvem desde o apelo emocional a outras técnicas persuasivas, tais como: descontextualização, falsa equivalência, sensacionalismo, entre outras. Isso reforça a necessidade de exercitar a reflexão crítica e a verificação de fontes no ambiente escolar.

Figura 13 – Gráfico da questão 9 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

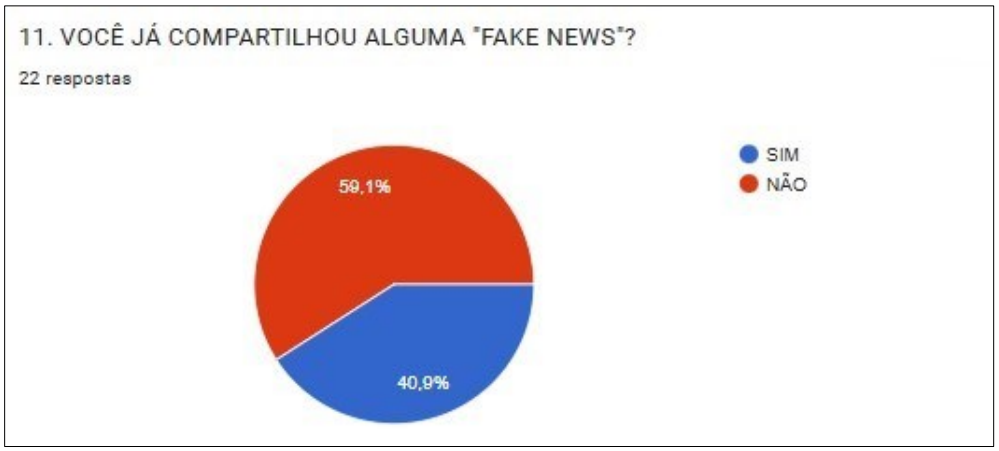
Figura 14 – Gráfico da questão 10 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

[19] Fake news: origem, usos atuais e regulamentação, por Beatriz Herminio – publicado 12/04/2022 11:15 – última modificação 12/04/2022 11:38; https://www.iea.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamentacao.

Figura 15 – Gráfico da questão 11 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Durante a análise das respostas dadas pelos estudantes em aula posterior ficou muito claro que muitos deles e demais membros de suas famílias ainda se deixam levar por informações falsas que circulam nas redes, principalmente em grupos de WhatsApp. Nesse sentido, promover atividades que incentivem o senso crítico dos estudantes e o hábito de uma verificação de fontes diversificadas e outras plataformas de checagem de informações é importante para desenvolver as habilidades necessárias para navegar pelas redes com um pouco mais de segurança.

5.2.5 Consumo de informação nas redes sociais

Outro dado relevante obtido no questionário aplicado aos estudantes diz respeito ao consumo de informações jornalísticas nos ambientes digitais. Sabemos que a informação desempenha um papel fundamental na formação crítica desses estudantes, principalmente quando se vive um cenário em que as redes sociais se tornaram, em muitos casos, a principal fonte de notícias para eles. Diante disso, é essencial compreender com que frequência esses estudantes consomem conteúdos jornalísticos e quais têm o hábito de procurar notícias regularmente. A Figura 16 a seguir apresenta dados obtidos a partir da pergunta “Com que frequência você costuma ler notícias?” Demonstrando o consumo desse tipo de informação entre os estudantes pesquisados:

Figura 16 – Gráfico da questão 12 do questionário inicial

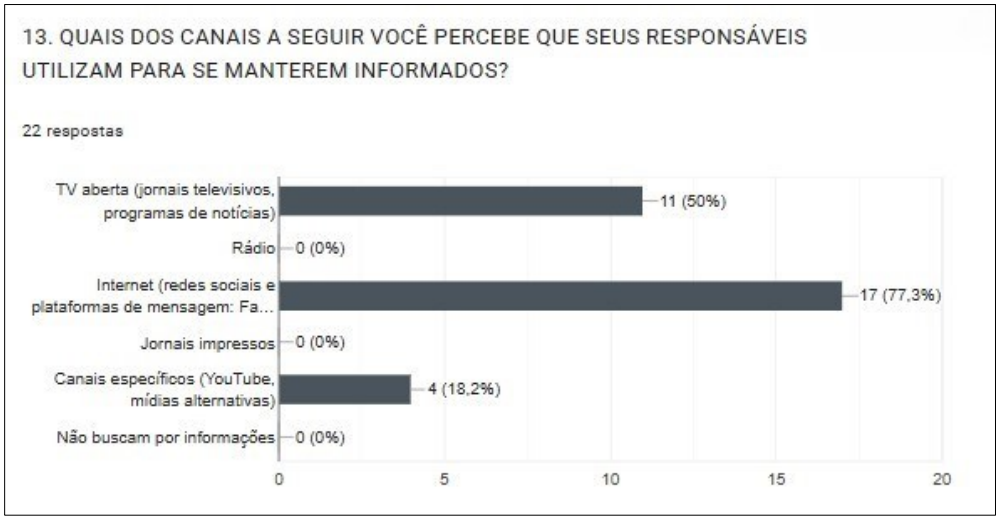
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Analisando os gráficos, percebemos que a maioria dos estudantes (63,6%) lê notícias apenas "de vez em quando", enquanto 22,7% afirmam "nunca ou quase nunca" consumir esse tipo de conteúdo. Apenas uma pequena parcela (13,6%) afirma ler notícias "sempre ou quase sempre". os dados demonstram que a busca por informação não é uma prática frequente entre eles, como já vimos anteriormente; a maior parte desse alunado busca mais por interação social e entretenimento, talvez isso seja reflexo da própria faixa etária, mas preocupa a falta do hábito de leitura de notícias, pois isso pode impactar diretamente na maneira como esses estudantes percebem os fatos e até mesmo a capacidade de analisar criticamente as informações que circulam nas redes, visto que muitos alegam buscar informações em apenas alguns canais, sem confrontar essas notícias ou informações com outros pontos de vista, o que pode torná-los suscetíveis a diferentes tipos de desinformação.

5.2.6 Influência dos responsáveis no consumo de notícias

Além dos hábitos de leitura dos estudantes, a pesquisa também se preocupou em saber quais eram os hábitos de consumo de informação dentro de casa, já que a família também desempenha um papel fundamental na construção dos hábitos dos estudantes e pode influenciar a maneira como acessam, interpretam, valorizam ou não a informação. No gráfico a seguir, observamos os principais canais de informação que, segundo os estudantes, são mais utilizados pelos seus responsáveis.

Figura 17 – Gráfico da questão 13 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

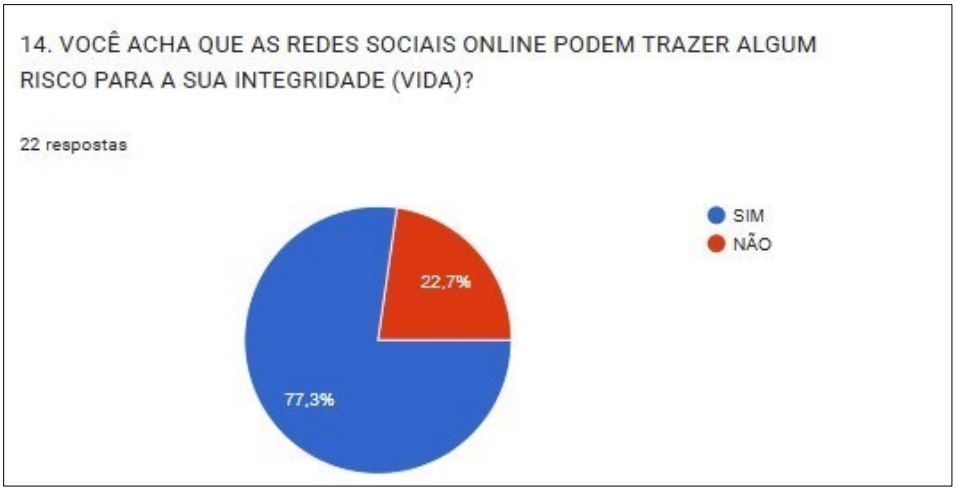
Os dados apresentados na Figura 17 mostram que 77,3% dos responsáveis pelos estudantes utilizam a internet como principal meio de informação, enquanto 50% ainda acompanham notícias pela TV aberta, segundo respostas dos estudantes ao questionário. Esse dado também é muito interessante, porque mostra hábitos diferentes entre as gerações dos responsáveis. Muitos deles não possuem o hábito de manusear aparelhos eletrônicos, nem mesmo têm conhecimento digital para circular pelas redes sociais. Falta a essas gerações também um letramento digital, o que pode justificar a propagação de desinformação, pois o fato de não terem o hábito de uma pesquisa mais apurada, da diversidade de fontes, pode levar à reprodução de informações falsas; como apontam pesquisas da EducaMídia (2022). Conforme essas pesquisas: “Além de saber se comunicar bem, colaborar, ser criativo e pensar criticamente – os já bastante conhecidos 4 Cs —, um número crescente de especialistas inclui as habilidades midiáticas na ‘caixa de ferramentas’ hoje imprescindíveis” (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 19).

5.2.7 Riscos das redes sociais

Os estudantes também reconhecem os riscos associados ao uso das redes sociais, como mostra o gráfico da Figura 18: 77,3% afirmam que essas plataformas podem representar ameaças à integridade pessoal. Esses dados podem demonstrar que boa parte desses alunos têm uma percepção sobre os males causados pelos ambientes das redes, tais como: cyberbullying, exposição excessiva e manipulação informacional, como mostram as respostas na Figura 19. Essa percepção dos alunos

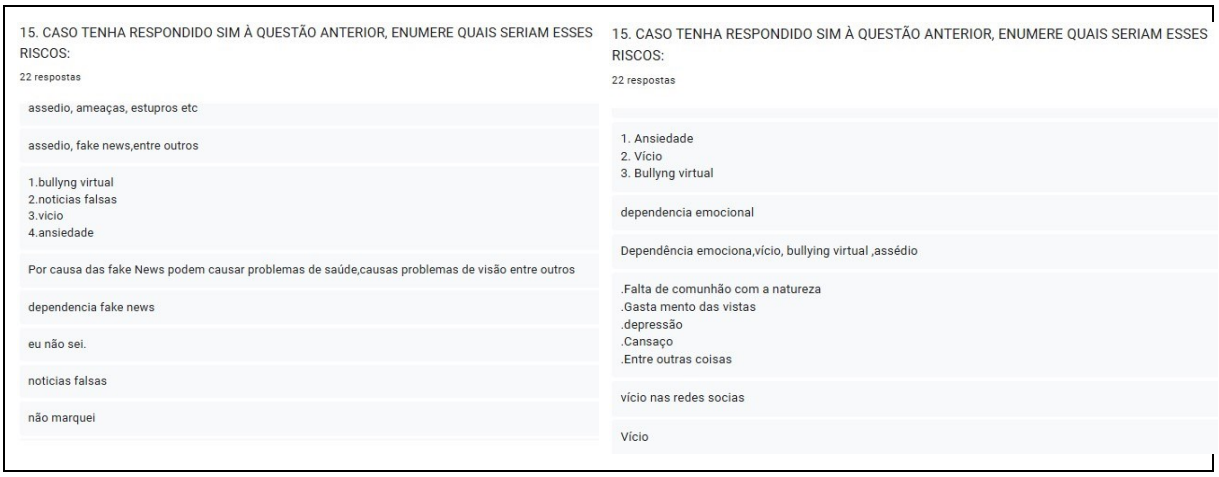
é importante, pois abre espaço para discussões e também para desenvolvimento de atividades práticas que possam aprofundar a compreensão desses riscos.

Figura 18 – Gráfico da questão 14 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 19 – Gráfico da questão 15 do questionário inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os dados coletados e analisados comprovam a importância de um letramento crítico midiático e digital não só nas práticas escolares, como também nos usos cotidianos desses estudantes. Sabemos que não basta apenas ler e escrever ou ter acesso às tecnologias, é necessário que os estudantes possam interpretar criticamente essas mensagens, compreendendo os discursos que as rodeiam. Assim, é essencial que os estudantes aprendam a ler e produzir conteúdo digital para que possam compreender e utilizar de forma crítica, reflexiva e ética as tecnologias digitais de informação e comunicação nas diversas práticas sociais, comunicando-se de forma eficiente por meio das diferentes linguagens e mídias, como temos afirmado desde a

introdução desse trabalho.

5.3 Fato ou *fake* – explorando percepções iniciais

Na sequência da aplicação da proposta didática, os estudantes foram convidados a fazer um exercício de análise de manchetes de jornal, era uma atividade para ter sido aplicada no primeiro encontro, porém diante de problemas técnicos como a falta de internet em algumas máquinas e alunos sem acesso ao e- mail institucional, não foi possível cumprir todo o planejamento, pois tanto a aplicação deste exercício, como a análise dos resultados do questionário inicial tiveram de ser reprogramados para as próximas aulas para que pudéssemos dar sequência às atividades.

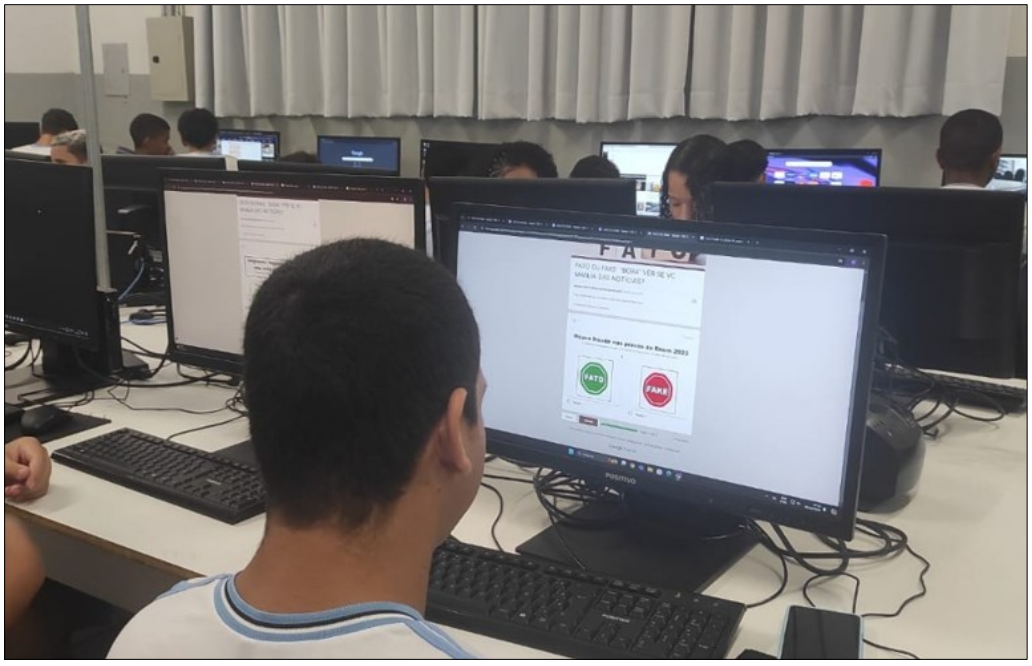
Ressaltamos que a proposta inicial era preparar uma atividade com notícias verdadeiras e outras com desinformação para que os estudantes pudessem avaliar o contexto de produção, as imagens, a escolha lexical, o áudio, em caso de notícias acompanhadas de vídeos, mas tivemos de adaptar a proposta, colocando apenas as manchetes e os subtítulos dos textos, porque a maior parte dos canais de verificação que tratam de averiguar a veracidade ou não da informação, costuma trazer essas notícias com tarjas indicando tratar-se de conteúdo falso, tendencioso.

Como nosso objetivo era justamente avaliar essa percepção inicial dos estudantes sobre o tema, inserimos apenas as manchetes das notícias com os subtítulos. A experiência foi realizada no laboratório de informática da escola, nesse encontro, o espaço foi organizado com uma preparação mais cuidadosa, quando os alunos chegaram ao espaço, as máquinas já estavam ligadas e todas as telas de computadores que estavam em funcionamento traziam o formulário com o exercício proposto.

Dessa maneira, assim que os estudantes chegaram, receberam os nossos cumprimentos, que mais uma vez agradecemos a participação da turma e a gentileza da professora da sala de aula em ceder aqueles dois horários para o desenvolvimento da atividade. Em seguida, foi explicado aos estudantes o objetivo daquela tarefa: o de explorar os conhecimentos que eles já possuíam da sua experiência cotidiana na análise de manchetes de notícias de jornal para averiguar se tratava de um fato, real, concreto, que pudesse ser comprovado com registros, documentação ou se tratava de uma desinformação, uma informação falsa, descontextualizada, manipulada ou tendenciosa.

Durante a atividade (Figura 20), observamos o comportamento dos estudantes; alguns conseguiam responder com mais agilidade, outros se detinham mais no exercício, procurando algum colega com quem pudesse compartilhar uma dúvida ou a resposta dada; percebemos que ao longo da tarefa, poucos alunos se preocuparam em fazer pesquisas em outros sites, mesmo não sendo dito que não poderiam pesquisar; alguns mais “antenados” buscavam respostas para aquelas notícias que achavam ‘absurdas’.

Figura 20 – Aplicação do exercício de verificação – Fato ou *Fake*



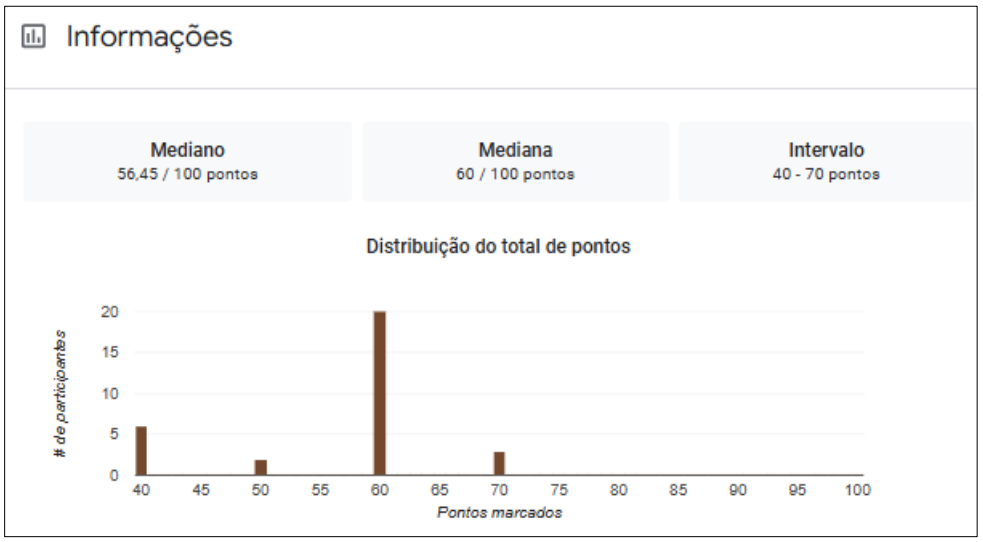
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

De modo geral a tarefa foi realizada com facilidade, demorou de 30 a 50 minutos para que todos finalizassem o exercício, o que de certa forma gerou um pouco de conversa entre alguns estudantes, pois alguns terminaram a análise com mais rapidez; nada que atrapalhasse o desenvolvimento da atividade; apesar da turma conversar muito em sala de aula, nas atividades praticadas no laboratório comportaram-se melhor, visto que estavam mais envolvidos na tarefa.

Depois de feitos os exercícios, convidamos os estudantes a analisar as respostas dadas (Figura 21); juntos foi possível averiguar a média de acertos da turma, ou seja, avaliar se eles conseguiam ou não identificar o que era fato e o que era falso. Desta vez 31 estudantes conseguiram responder ao exercício, alguns fizeram em dupla, porque alguns computadores não estavam funcionando, devido a problemas técnicos. A partir dos resultados, pudemos fazer uma análise inicial no

desempenho dos estudantes: foi possível perceber, por exemplo, que o resultado foi mediano, numa escala de 0 a 100, a média foi de 60%, o que indica que alguns alunos tiveram dificuldade para identificar corretamente todas as manchetes em fato ou *fake* e que, embora tenham um conhecimento prévio sobre informação falsa, ainda falta exercitar a capacidade de análise crítica dessa informação.

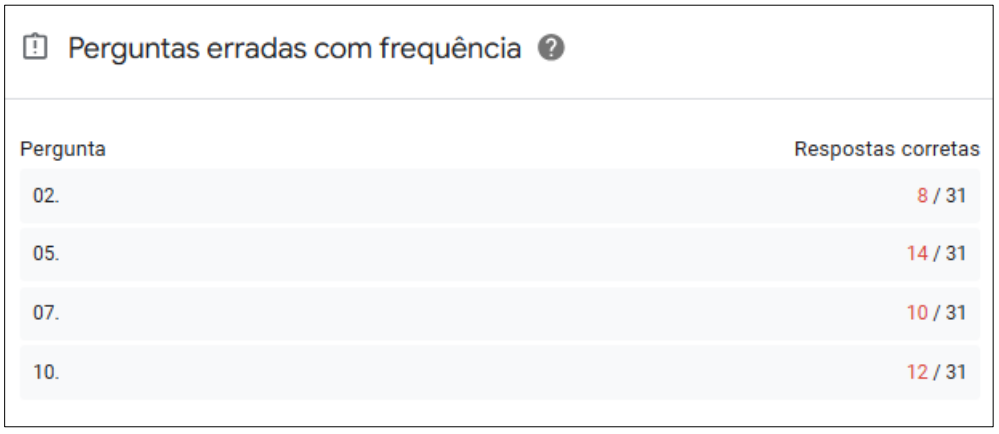
Figura 21 – Gráfico geral do exercício de verificação – Fato ou *Fake*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em seguida, avaliamos outro dado obtido por meio da ferramenta Google Forms que foram as “Perguntas erradas com mais frequência” (Figura 22). Como nosso tempo era escasso, tínhamos apenas as duas primeiras aulas, sugerimos aos estudantes que primeiro analisássemos as questões com menor número de acertos e depois as demais questões, o que foi bem aceito pela turma. Iniciamos a análise pela questão número 02 que obteve apenas oito respostas corretas entre as trinta e uma respostas dadas.

Figura 22 – Gráfico geral do exercício de verificação – Fato ou *Fake*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 23 – Exercício de verificação – Fato ou Fake

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Como podemos analisar na Figura 23, a questão 2 trazia como manchete a mensagem "Imigrantes ilegais estão cometendo uma onda de crimes nos EUA" e como complemento da notícia, no subtítulo, os dizeres: "A chegada em massa de imigrantes aumentou os índices de criminalidade nas cidades americanas". Essa foi uma questão particularmente curiosa, pois os estudantes que participaram da pesquisa são moradores da cidade de Governador Valadares, conhecida por ter forte ligação com a imigração para os Estados Unidos; a maior parte dos alunos têm parentes que trabalham nos EUA, muitos inclusive que entraram no referido país de forma ilegal.

Assim, causou surpresa que a maior parte desses estudantes acreditassem que essa manchete fosse verdadeira. Questionamos os estudantes sobre isso, sobre o que levou a maior parte deles a dizer que se tratava de um fato verdadeiro, mesmo não sendo. As respostas obtidas versavam sobre informações que ouviam dos familiares, sobre casos de violência no exterior, envolvendo imigrantes; boa parte deles acreditava nessa narrativa, que reforçava estereótipos negativos em relação aos imigrantes, mesmo sem ter nenhuma estatística concreta ou ter pesquisado sobre o assunto, foi somente "ouvi dizer", "alguém falou", "dizem por aí" e expressões assim.

Na sequência do diálogo, questionamos o que mais chamou atenção na

manchete que os levou a acreditar que a afirmação ali contida era verdadeira, apenas alguns alunos participaram (a maioria fica tímida nessa hora), apontaram algumas palavras como “imigrantes ilegais”, “chegada em massa”, “criminalidade”. Embora não dissessem, foi possível observar que o apelo emocional na narrativa construída pelo discurso contido na manchete pode tê-los induzido a acreditar que tratava-se de um fato verídico. Essa linguagem com apelo emocional e o discurso produzido pelas famílias pode ter induzido-os ao erro. Também precisamos salientar a questão das crenças, pois há na manchete toda a construção de um discurso ligando o imigrante ao ilegal, à criminalidade, contribuindo para essa interpretação equivocada.

De acordo com Charaudeau (2019, p. 47-48):

> Os saberes de conhecimento e de crenças constroem-se, pois, no interior desse processo de representações, mas a fronteira entre eles é difícil de determinar. Isso significa que um enunciado aparentemente simples como “essa mulher é poderosa” depende, para sua interpretação, de numerosos entrecruzamentos entre os discursos de representações que são produzidos, numa dada sociedade, tanto sobre a mulher quanto sobre o poder. Essa fronteira é, entretanto, necessária. Ela pode ser tênue, variável, pode deslocar-se, mas é ela que confere à troca social a ilusão de inteligibilidade do mundo. Nessas condições, é nosso direito indagar sobre os efeitos interpretativos produzidos por algumas manchetes de jornais (ou mesmo sobre determinada maneira de comentar a atualidade) quando estas em vez de inclinar-se para saberes de conhecimento [...] põem em cena saberes de crença que apelam para a reação avaliativa do leitor [...].
> Palavras usadas em situações recorrentes pelos mesmos tipos de locutores acabam por tornar-se portadoras de determinados valores. [...]

Nesse sentido, essa experiência nos fez refletir sobre a importância de desenvolvermos, tanto na escola quanto no cotidiano desses educandos, habilidades de leitura crítica e de verificação de informações. É necessário, portanto, preparar esses estudantes para questionar determinadas narrativas que apelam para emoções e crenças, fazendo-os compreender a importância da informação baseada na pesquisa de fontes diversificadas, em dados estatísticos concretos, reais. Também vale salientar a necessidade de refletir sobre os diferentes tipos de discursos e como alguns deles podem perpetuar estereótipos e preconceitos, além de discutir junto aos alunos propostas de desconstrução desses discursos por meio do conhecimento e da educação.

Outra questão da atividade, a de número 5, que aparece na Figura 24, também parece ter causado confusão na análise dos estudantes, pois, dos 31 que responderam à atividade, somente 14 acertaram a resposta, ou seja, mais da metade da turma teve dificuldade para identificar que tratava-se de um fato verídico, já que a

NASA[20] realmente utiliza sistemas de reciclagem de água, incluindo a purificação de urina, em missões espaciais. A manchete diz “Teria coragem? Nasa serve “xixi reciclado” para astronautas, da estação espacial”. A informação causou espanto nos alunos, pois boa parte deles associava a reciclagem da urina para beber como algo impróprio, absurdo na percepção deles, o que pode ter induzido ao erro na análise.

Figura 24 – Exercício de verificação – Fato ou *Fake*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Esse resultado sugere que é necessário desenvolver junto aos estudantes as habilidades e competências de leitura, análise e pesquisa, principalmente as que incluam fontes variadas e confiáveis. Não podemos nos esquecer de que nos últimos anos, com a popularização da internet e das redes sociais, observou-se um crescimento significativo de movimentos anticiência, que disseminam desinformação e questionam evidências científicas já consolidadas, como é o caso de um grupo que defende que a terra é plana, mesmo com todas as evidências do contrário.

Isso, de certa forma, tem impactado a percepção pública e até causado danos à própria população, como foi o caso de questionamento da eficácia da vacina contra Covid-19, que induziu várias pessoas a não se vacinarem, muitas inclusive vindo a óbito. Diante desse cenário, aprender a identificar e consultar fontes confiáveis é

[20] A NASA (National Aeronautics and Space Administration) é a agência espacial dos Estados Unidos, responsável por pesquisas e desenvolvimento na área aeroespacial.

essencial para combater a desinformação e promover uma compreensão baseada em fatos e evidências.

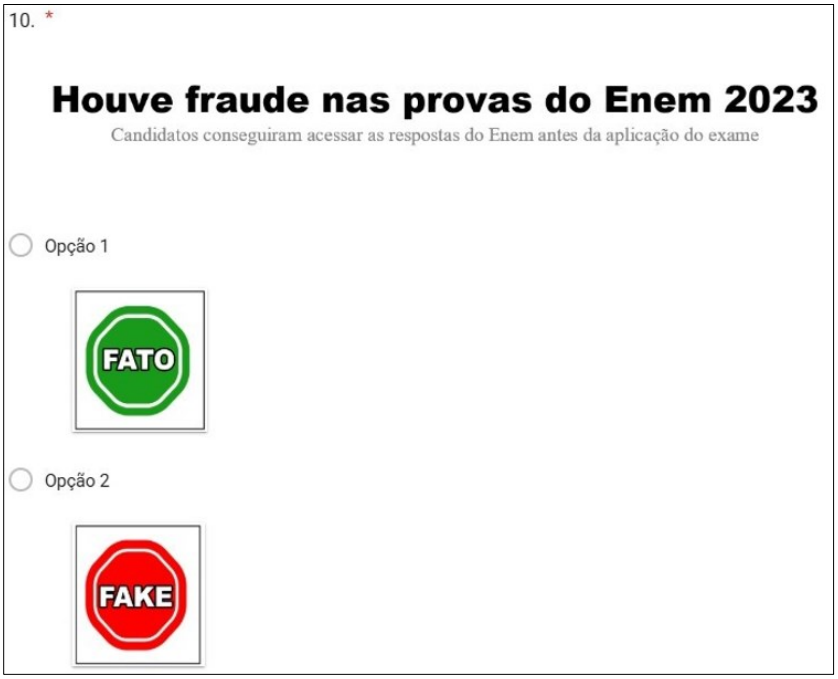
A questão 7, explicitada na Figura 25, também obteve poucos acertos e mais uma vez causou surpresa aos estudantes a manchete da notícia tratar-se de fato real e não de uma informação falsa, a maioria nem fazia ideia de que o país é pioneiro em uma tecnologia que cria “carne de laboratório”, talvez por não fazer parte do cotidiano dos estudantes essa prática de leituras científicas. Assim como na questão anterior, eles demonstraram achar tão absurda a possibilidade de isso existir que acreditavam ser uma informação falsa, o que comprova nossa análise anterior de que há necessidade de promover entre os estudantes atividades que promovam a pesquisa.

Figura 25 – Exercício de verificação- Fato ou *Fake*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na sequência, voltamo-nos à questão 10 (Figura 26); ao analisar o percentual de acertos, vimos que somente 12 estudantes, dos 31 que responderam à pesquisa, acertaram.

Figura 26 – Exercício de verificação- Fato ou Fake



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

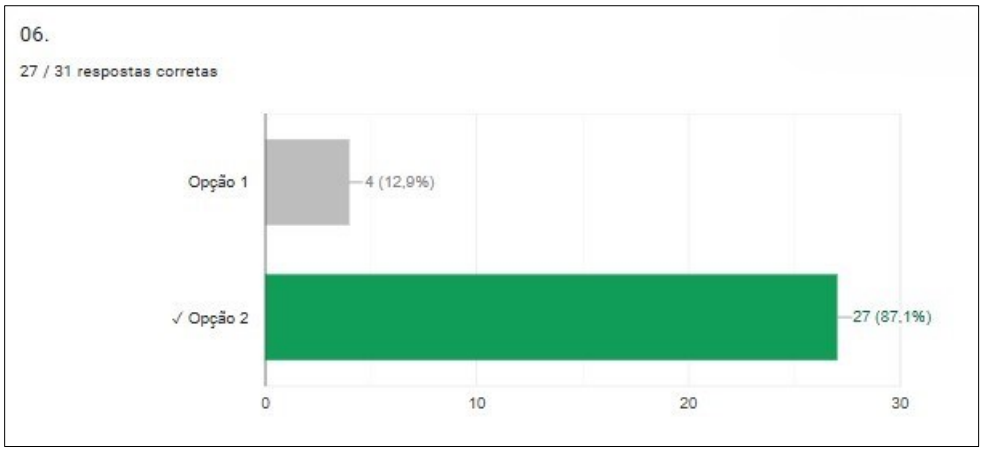
A manchete, que afirmava que candidatos teriam acessado as respostas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) antes da aplicação, não era baseada em fatos comprobatórios. Durante a discussão com os alunos sobre os motivos que os levaram a marcar a informação como falsa, alguns relataram que já haviam "escutado falar" sobre casos de vazamento de questões, escutas clandestinas e até mesmo pessoas que pagaram para obter informações antecipadas sobre a prova, o que pode ter motivado a dúvida sobre a credibilidade do exame. Assim, mais uma vez ressaltamos a necessidade de propiciar um letramento crítico midiático para que os estudantes possam diferenciar fatos reais, concretos de meros boatos sem fundamento.

Finalizada essa primeira parte da análise, voltamo-nos aos gráficos de respostas para ver a porcentagem de acertos e erros das demais questões. Não foi possível analisar todas elas, pois só tínhamos disponíveis os dois primeiros horários daquele dia e a aula estava quase terminando. Detivemo-nos nos resultados das questões de número 06 (Figuras 27 e 28, respectivamente) e questão 8 (Figuras 29 e 30, respectivamente).

Figura 27 – Exercício de verificação – Fato ou *Fake*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 28 – Exercício de verificação – Fato ou *Fake*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A manchete da questão 6 afirmava que havia uma ligação direta entre vacinas e o desenvolvimento de autismo, afirmação sem nenhum embasamento científico, que foi amplamente desmentida por estudos consistentes e instituições de saúde renomadas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS). O fato de a maioria dos alunos ter reconhecido a notícia como falsa é positivo, pois demonstra que muitos estão cientes dos riscos da desinformação relacionada à saúde. No entanto, os quatro alunos que erraram podem ter sido influenciados por informações falsas, conteúdos fabricados com clara intenção de disseminar desinformação em redes sociais e outros

meios.

Figura 29 – Exercício de verificação – Fato ou *Fake*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Por fim, fizemos juntos a análise da questão 8 (Figuras 29 e 30) e percebemos que a turma ficou bem dividida, praticamente metade da turma acreditava na manchete que alegava fraude generalizada nas urnas eletrônicas durante as eleições brasileiras de 2022. Essa informação foi amplamente desmentida por órgãos oficiais, como o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), que reiterou a segurança e a confiabilidade do sistema eletrônico de votação.

Figura 30 – Exercício de verificação – Fato ou *Fake*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Mesmo diante de tantas evidências, quase 50% dos estudantes ainda

acreditavam que essa informação era verdadeira. Isso nos faz refletir sobre a influência dessas narrativas de desconfiança e teorias da conspiração que circulam livremente pelas redes sociais e grupos polarizados, fato que nos preocupa e nos convida a repensar as estratégias e práticas pedagógicas, que precisam ir além do simplesmente ler e escrever, é preciso “enxergar” as verdadeiras intenções que o mundo esconde.

5.4 Desvendando as redes: o impacto das mídias sociais

> O verdadeiro dilema das redes é a mudança gradual, leve e imperceptível do nosso comportamento e percepção... modificar o que fazemos, o que pensamos, quem somos...
> (Jaron Lanier, cientista da computação, criador da realidade virtual, *O dilema das redes,* filme, 2020)

Para finalizar a etapa inicial da proposta didática, intitulada **Preparação/Motivação**, os discentes foram convidados a assistir ao documentário *O dilema das redes*, disponível na plataforma Netflix (Figura 31). O objetivo central desta atividade consistiu em promover uma reflexão crítica sobre o funcionamento das redes sociais, bem como alertar para os possíveis riscos e impactos que o uso inadequado dessas plataformas pode gerar na sociedade. O documentário foi exibido integralmente, sem interrupções, a fim de garantir a imersão dos estudantes no conteúdo abordado.

A atividade teve início com o deslocamento dos alunos para a sala de vídeo da escola. No local, nós os recepcionamos, cumprimentamos a todos e explicamos os objetivos da atividade proposta. Iniciamos questionando-os se algum dos presentes já tinha tido contato prévio com a obra cinematográfica em questão; como nenhum dos estudantes afirmou conhecer o documentário, procedemos a uma breve contextualização, destacando que a produção abordava a temática das redes sociais e enfatizamos a importância de terem atenção durante a exibição, uma vez que, no próximo encontro, seria realizada uma roda de conversa para discutir os temas abordados.

Posteriormente, foram distribuídos suco e pipoca aos alunos, criando um ambiente propício para a exibição do filme. Durante a projeção, foi possível observar as reações dos estudantes, que demonstraram engajamento e interesse pelo conteúdo apresentado. A maioria demonstrou surpresa ao tomar conhecimento dos

mecanismos empregados pelas grandes empresas de tecnologia com o intuito de capturar e reter a atenção dos usuários das redes sociais.

Figura 31 – Projeção do documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: Reprodução/Netflix.

O documentário iniciou-se com a apresentação de ex-funcionários de grandes companhias de tecnologia: Facebook, Google, Twitter, Snapchat, Pinterest, entre outros, e deixou claro que o objetivo principal daquela produção era alertar a sociedade sobre os riscos causados pelas redes sociais. Os profissionais escancararam as diferentes estratégias utilizadas intencionalmente para prender a atenção dos usuários, influenciando na forma como eles pensavam, agiam e viviam.

Na produção, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre a aparente gratuidade dos aplicativos de redes sociais, ressaltando que, conforme afirmou Tristan Harris, ex-designer do Google, no documentário *O dilema das redes* “se você não está pagando pelo produto, então você é o produto”. Outra problemática abordada na obra referiu-se ao funcionamento dessas plataformas por meio de algoritmos, os quais criam “bolhas” ao moldar nossos comportamentos, uma vez que passam a exibir predominantemente opiniões e conteúdos alinhados aos nossos interesses.

Além do monitoramento constante exercido pelas redes sociais, da coleta de dados fornecidos pelos usuários a essas empresas e da criação de “bolhas” ideológicas, a produção abordou questões profundas, como o adoecimento mental de jovens e adultos viciados em tecnologia, a ruptura do tecido social, o risco de extremismos, a polarização e até mesmo a ameaça ao sistema democrático. A obra não se limitava às análises de especialistas; ela também ilustrava, por meio de personagens e situações cotidianas, os impactos do uso excessivo da tecnologia.

Essas plataformas, ao determinarem o que devemos gostar, pensar e como devemos agir, assumem um papel central na moldagem do comportamento humano, levantando questionamentos urgentes sobre autonomia e liberdade individual.

Para os discentes, a obra foi impactante. Ao saírem da sala de vídeo, estavam surpresos com as cenas apresentadas, demonstrando preocupação com a possibilidade de estarem sendo monitorados em suas atividades cotidianas. Muitos relataram que não imaginavam as reais implicações do uso dessas ferramentas, discutindo os riscos associados ao vício em tecnologia e até mesmo afirmando que evitariam levar seus celulares ao banheiro, com medo de estarem sob vigilância. No entanto, percebeu-se que poucos compreenderam a mensagem principal proposta pelo documentário: o poder exercido por essas grandes empresas na moldagem do comportamento social e como esse controle poderia influenciar diretamente suas vidas.

No encontro seguinte, esperávamos pelos alunos na sala de vídeo, no quadro já estava projetado o slide preparado para a atividade (Figura 32), as carteiras foram colocadas em semi-círculos para facilitar a participação de todos na roda de conversa. Os alunos foram recebidos pela professora-pesquisadora e pelos professores de Sociologia e História do Ensino Médio, que gentilmente aceitaram o convite para debater os temas apresentados no documentário *O dilema das redes*, assistido pelos estudantes no encontro anterior.

Durante a roda de conversa sobre o documentário *O dilema das redes*, a participação dos professores de História e Sociologia foi muito importante para enriquecer a discussão a partir de suas áreas de conhecimento: da História, fez-se um recorte temporal sobre as relações entre tecnologia e poder, comparando os atuais monopólios digitais com ciclos históricos de concentração de influência, como a influência da TV, por exemplo; enquanto o professor de Sociologia problematizou os eixos consumo e comportamento humano, destacando como os algoritmos reproduzem desigualdades sociais e moldam identidades coletivas e acabam, como citado no documentário, tornando seus usuários em meros produtos, objetificando-os de acordo com os interesses de mercado. Ambos ampliaram o debate, pois trouxeram elementos que foram além da abordagem tecnológica, conectando o conteúdo apresentado no documentário a estruturas econômicas e culturais que permeiam a sociedade contemporânea, tais como: a crítica ao poder e influência das plataformas, o uso dos algoritmos como ferramenta de controle social, a lógica capitalista das

redes, a manipulação de escolhas e hábitos, por exemplo.

Figura 32 – Slide sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A discussão teve início com a apresentação de um slide que propunha a discussão dos assuntos apresentados no documentário a partir de eixos temáticos: tecnologia, sociedade, comportamento humano e consumo. Os estudantes foram convidados a relacionar as palavras apresentadas como 'eixos temáticos' com o conteúdo do filme. Iniciamos com o eixo **Tecnologia,** perguntando qual era a relação da tecnologia com o que havíamos assistido na última aula. A pergunta suscitou uma série de respostas que falavam desde o funcionamento das redes, da função dos algoritmos, das estratégias utilizadas para prender a atenção do usuário, tais como: a tela infinita, o botão de curtir, as notificações, e de que a ideia central era como a tecnologia poderia transformar a vida das pessoas positivamente ou de forma negativa, dependendo de como seria utilizada.

Na sequência, fizemos o mesmo questionamento quanto ao eixo **Sociedade** e mais uma vez parte dos alunos responderam sobre a facilidade de interação entre as pessoas, porque podemos conhecer, conversar com pessoas do outro lado do mundo, apontaram também os problemas sociais causados pelo uso de tecnologia, como discurso de ódio nas redes e polarização, fatores que causam problemas no convívio entre as pessoas. Enquanto os estudantes expressavam suas ideias, íamos interagindo com a turma, no intuito de fazê-los participar mais ativamente da atividade.

Quanto ao eixo **Comportamento Humano**, os estudantes apresentaram como argumento a relação direta entre a tecnologia e a mudança de hábitos na sociedade.

Eles destacaram que, atualmente, as pessoas já não fazem ligações telefônicas, preferindo enviar mensagens pelo *direct* do Instagram ou pelo WhatsApp. Além disso, mencionaram a popularidade de pedidos de comida por aplicativos e o isolamento familiar, em que membros da mesma casa estão fisicamente próximos, mas distantes, cada um imerso em seu próprio celular. Também abordaram as mudanças de comportamento em sala de aula, como tirar fotos do quadro em vez de anotar o conteúdo ou utilizar slides no lugar de cartazes. A intenção da atividade, inicialmente, não era promover uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia, mas sim observar se os estudantes conseguiam estabelecer conexões entre o que haviam assistido no documentário e os eixos temáticos trabalhados na obra cinematográfica.

Por fim, nesse momento inicial, que funcionou como uma espécie de *brainstorming*[21] para relembrar as partes do documentário, questionamos os estudantes sobre a relação do filme com a temática do **Consumo**. A maior parte dos alunos lembrou da estratégia dos algoritmos de ficar atentos ao que as pessoas curtem ou falam o que desejam e logo em seguida aquele produto passar a aparecer para ela em forma de propaganda, por exemplo; também lembraram dos influenciadores e da monetização dos canais como os do YouTube. Um dos estudantes lembrou da frase dita por Tristan Harris, ex-designer do Google, a de que se você não estava pagando pelo produto, então você era o produto.

Na sequência, foi apresentado à turma um slide que trazia imagens de algumas redes sociais, perguntando quais as vantagens e desvantagens dessas plataformas; abaixo do título foi transcrita uma das frases dita por Tim Kendall em *O dilema das redes:* “A internet criou coisas maravilhosas, mas fomos ingênuos quanto aos efeitos colaterais”. Pedimos aos estudantes que primeiramente evidenciassem o que eles consideravam ser as vantagens das redes sociais, depois fizemos o mesmo, mas agora perguntando sobre as desvantagens. Esperamos que respondessem oralmente e, depois de ouvidas as considerações deles, apresentamos um slide seguinte com algumas sugestões de respostas, muitas já relacionadas pelos estudantes (Figura 33).

Figura 33 – Slide sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

[21] Técnica de discussão em grupo que se vale da contribuição espontânea de ideias por parte de todos os participantes, no intuito de resolver algum problema ou de conceber um trabalho criativo.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Como tínhamos disponíveis para esse encontro apenas as duas primeiras aulas, procuramos ser um pouco mais objetivos. Iniciamos com o slide que trazia as vantagens (Figura 34) para comparar as respostas dadas pelos estudantes àquelas selecionadas pelos professores. Importante ressaltar que todo o material utilizado nesta atividade foi preparado em parceria com o professor de sociologia: juntamo-nos para procurar na própria internet materiais de pesquisa que apresentavam análises e discussões a respeito das temáticas desenvolvidas no documentário, para que pudéssemos ser mais assertivos na discussão com os estudantes.

Um desses materiais foi a análise crítica do documentário *O dilema das redes* produzido pelas graduandas Ana Flávia Almeida Pisani; Laura Couto Lopes; Maria Clara Sales Lacerda Gomes; Maria Laura Alves de Carvalho Oliveira e Maria Vitória Arantes Mazão, do curso de Jornalismo da PUC Minas. Também foram utilizados a resenha crítica de Paulo Lopes Marques, da disciplina de Práticas Laboratoriais, do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Igualmente fizemos a leitura da resenha crítica a respeito do documentário feita por Júlia Hurel para o Jornal Biblioteca José de Alencar, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, além da busca por materiais didáticos e planos de aula que nos auxiliassem nesse trabalho.

Figura 34 – Slide sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Ao apresentarmos o slide com as vantagens proporcionadas pelas redes sociais (Figura 34), os estudantes conseguiram identificar ali muitas observações que já haviam feito anteriormente. Por isso, não ficamos muito tempo neste ponto da atividade. Apenas fizemos considerações, lembrando que estávamos felizes, pois eles haviam demonstrado ter conhecimento sobre essas facilidades e benfeitorias. Ainda que não utilizassem as mesmas palavras ou linguagem que estavam projetadas no quadro, os exemplos dados pela turma confirmavam essa experiência no assunto.

Na sequência, passamos para o slide que apresentavam as desvantagens (Figura 35), e fizemos juntos a leitura dos problemas ali representados, também considerando que parte do que estava projetado no quadro já havia sido considerado pela turma, o que, de certa forma, nos soou como positivo, pois alguns alunos demonstraram naquele momento que tinham um olhar mais crítico, reflexivo, sobre o uso das redes sociais, que era obviamente um grande avanço tecnológico, mas que mal utilizado ou utilizado em excesso poderia provocar os tais efeitos colaterais: vício, problemas de saúde mental, monitoramento dos dados, perda da privacidade, o *cyberbullying*, o discurso de ódio e, principalmente, a propagação de desinformação de uma forma muito maior e mais rápida como nunca se tinha visto até agora.

Figura 35 – Slide sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para dar continuidade à discussão, propusemos aos estudantes que o próximo passo da atividade fosse refletir sobre algumas frases ditas ao longo do filme, conforme apresentado na Figura 36. Eles poderiam escolher uma das afirmações ali destacadas e explicar o que haviam entendido daquele pensamento, além de estabelecer relações com o uso da tecnologia, especialmente das redes sociais, em seu dia a dia. Inicialmente, os estudantes permaneceram em silêncio, e percebemos que alguns demonstraram receio de interpretar algo de forma equivocada e serem ridicularizados pela turma. Infelizmente, nessa fase da vida escolar, no nono ano, os adolescentes tendem a não ter muito filtro, o que, por vezes, leva a constrangimentos entre os colegas e dificulta uma participação mais ativa da turma.

Figura 36 – Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para fomentar a reflexão, em roda de conversa (Figura 37) resolvemos fazer alguns questionamentos para a turma a partir das frases retiradas do filme e projetadas no quadro. Perguntamos a eles, por exemplo, o que significava dizer que “você (nós) é (somos) o produto” no contexto das redes sociais? O que significava sermos tratados como “produtos”? Por que a nossa atenção era tão valiosa para as redes sociais? Que estratégias elas usavam para capturar a nossa atenção? Por que a tecnologia seria indistinguível da mágica? Qual a relação entre a tecnologia e a mágica? O que seria uma ferramenta? E por que as redes sociais não são “simples ferramentas”, como se afirmava no documentário.

Nesse momento, alguns estudantes levantaram a mão e pediram a palavra, organizamos as falas por ordem e solicitamos que todos prestassem atenção, depois seria oportunizado um espaço para réplicas e tréplicas, se fosse o caso. Uma das estudantes falou sobre sermos um produto, pois na verdade não tinha entendido bem aquela relação. Perguntamos aos demais estudantes se algum deles poderia explicar à colega o que haviam entendido daquela frase. Um outro estudante explicou que na visão dele a frase “se você não está pagando pelo produto, você era o produto” se devia ao fato de acessarmos essas plataformas sem pagar nada, mas alguém está pagando pelo serviço, no caso as empresas que vendem tênis, celular, móveis e outros produtos. Como as empresas de tecnologia têm nossos dados, sabem de tudo sobre nós, elas vendem essas informações. Por isso, somos o “produto” que as empresas procuram.

Para auxiliar a discussão, fizemos uma pequena intervenção, primeiro parabenizando os colegas que estavam colaborando com a reflexão, pois a ideia era aquela mesmo, como dizem popularmente “não existe almoço grátis”. E perguntamos à turma o que eles entendiam por essa frase popular. Responderam que as coisas têm preço, valor. Isso mesmo, confirmamos. Neste caso, sempre haverá algo para se dar em troca: no caso das redes sociais são os nossos dados, nossa atenção, nosso tempo. Um dos estudantes lembrou uma das frases ditas no filme “quanto tempo de sua vida, você é capaz de nos dar”.

Figura 37 – Roda de conversa sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Essa observação foi muito importante, pois abriu caminho para que pudéssemos explorar a outra pergunta que havíamos feito à turma: O que significava sermos tratados como produto? A sala ficou em silêncio, ninguém arriscou uma resposta. Então, o professor de Sociologia, convidado a participar da atividade, explicou que na Sociologia tratar o ser humano como uma “coisa”, um “objeto” ou um “produto” é um processo chamado de reificação, como se perdêssemos nossa humanidade, nossa autonomia, nossa privacidade, nossa dignidade. Tornamo-nos meros produtos, já que nossos dados e atenção, podem ser comercializados, monetizados, ou seja, “A sua atenção é a grande moeda de troca”, como foi dito no filme.

A próxima pergunta abordou a frase de Arthur C. Clarke: “Qualquer tecnologia avançada é indistinguível da mágica” também retirada do documentário *O dilema das redes*. Nesse momento, a turma relembrou a relação feita no filme, em que os algoritmos pareciam estar atentos a tudo o que eles falavam ou curtiam, mesmo quando o celular não estava em uso. Segundo os alunos, bastava mencionar uma roupa, comida ou música para que, pouco depois, propagandas daqueles produtos aparecessem em suas *timelines*. Era como se a internet adivinhasse seus desejos, e diversos itens que eles queriam passavam a ser exibidos magicamente na internet.

Para finalizar essa tarefa, perguntamos o que haviam entendido sobre a última frase colocada no quadro, a de que “As redes sociais não são simples ferramentas”. Os estudantes reforçaram a ideia de que o fato de as redes sociais usarem nossos dados para prender nossa atenção, mudar nossa opinião e comportamento, mostrava que não eram simples ferramentas. Confirmamos a afirmação e acrescentamos aos estudantes que um lápis, por exemplo, poderia ser considerado uma ferramenta, já

que tinha uma função específica e nós tínhamos total controle sobre ele, como usá-lo, como descartá-lo, diferente das redes sociais, pois, como foi dito, seus sistemas operam com algoritmos, com interesses comerciais, o que impactava diretamente na vida das pessoas.

Na sequência, apresentamos o slide da Figura 38 que explicitava os mecanismos utilizados pelas grandes empresas de tecnologia para capturar a atenção dos usuários, tais como: botão de curtidas do *Facebook*, *Feed infinito* do *Instagram*, as notificações *push* no WhatsApp, os algoritmos no *Youtube* e a inclusão de constantes novos recursos no antigo *Twitter*, atual *'X'* e perguntamos à turma o que eles achavam desses recursos, quais benefícios ou consequências eles podiam acarretar no dia a dia de cada um deles. Alguns alunos responderam que não haviam pensado muito sobre isso até assistir ao documentário, pois sempre usaram aqueles recursos, achando-os interessantes, mas sem refletir muito sobre a função de cada um deles, no entanto depois da reflexão feita até aquele momento conseguiram compreender que era uma forma de prender a atenção deles. Isso poderia atrapalhar suas rotinas quando, por exemplo, no meio da aula, de uma explicação, recebiam uma notificação e deixavam de prestar atenção no professor, para ver a mensagem e também lembraram do tempo que ficavam 'navegando' nas redes sociais, por horas e horas, devido ao recurso do *feed* infinito, por exemplo.

Figura 38 – Slide sobre o documentário *O dilema das redes*, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em seguida, para encerrar a atividade, combinamos com a turma que iríamos apresentar algumas considerações finais a respeito das temáticas abordadas ao longo da obra cinematográfica e que poderiam servir para refletirmos a respeito das nossas

relações com as redes sociais. Nesse sentido, foram apresentados aos estudantes os próximos slides, que de certa forma traçavam um perfil geral dessas temáticas e que serviriam para que pudéssemos refletir sobre nossas relações com o uso de tecnologias e nosso comportamento nas redes sociais. Informamos que o intuito de assistir ao documentário era o de entenderem melhor como funcionam esses e outros sistemas de manipulação, que envolvem não só as redes sociais, mas também as mídias tradicionais.

Na verdade, o documentário serviu como ponto de partida para um estudo que tinha como principal objetivo desenvolver habilidades de análise e leitura de letramentos críticos midiáticos e digitais. O intuito era capacitar os alunos a realizar uma avaliação mais crítica e reflexiva dos discursos veiculados nas mídias tradicionais e digitais, especialmente em textos como notícias e postagens em redes sociais. Dessa forma, nosso trabalho final visava fortalecer a autonomia deles, pois, a partir das pesquisas realizadas, eles adquiririam mais conhecimento e habilidades para acessar e interagir criticamente com diferentes fontes de informação. Esse objetivo já estava alinhado à competência 6 da BNCC da Área de Linguagens para o ensino fundamental e ao Plano de Curso do nono ano, apresentado no início do ano letivo.

Figura 39 – Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 40 – Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 41 – Slide sobre o documentário O dilema das redes, Netflix

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Encerramos essa primeira parte de **preparação / motivação** com os slides das Figuras 39, 40 e 41 que apresentavam, de certa forma, alguns pontos importantes de aprendizado sobre as mídias de um modo geral, que exigiria de nossa parte uma leitura mais atenta e uma análise mais crítica, mais reflexiva para que conseguíssemos entender as verdadeiras intenções por trás de cada discurso, por exemplo. Assim, falamos do *design* ético, pois a interface da tecnologia deve apoiar eticamente os pensamentos e ações das pessoas e não manipulá-los, como muitas vezes acontece.

Igualmente, falamos do modelo de negócio dessas empresas, que é o de manter as pessoas conectadas à tela o máximo possível, já que elas têm interesses

comerciais nisso. Lembramos da analista falando desse novo mercado, que negocia o futuro do ser humano em larga escala, ou seja, somos apenas um produto, não importa se isso custará os nossos direitos humanos, a nossa privacidade, nossa autonomia ou até mesmo a ruptura do sistema democrático, já que os conceitos de comunicação e cultura estão atrelados ao conceito de manipulação.

Também abordamos a questão da captação de dados, que permite que as empresas tracem um perfil de cada usuário, fazendo previsões dos padrões de comportamento. Abordamos a questão do vício, porque as empresas utilizam uma ferramenta chamada de tecnologia persuasiva, buscando a mudança no comportamento das pessoas ao criar hábitos inconscientes. As pessoas passam a desejar, a necessitar de algo que nem elas sabiam que precisavam. Lembramos dos problemas relacionados às mídias sociais, já que elas também influenciam profundamente o senso de autoestima e de identidade das pessoas, criando a necessidade constante de aprovação social.

Além disso, apresentamos o perigo das “bolhas”, já que nelas a realidade de cada pessoa é condicionada pelos algoritmos e pelos mecanismos de busca. Nesse ponto, observamos a importância da pesquisa, da busca por fontes diversificadas e confiáveis, porque se ficarmos “frequentando” ambientes onde todos pensam como nós, por exemplo, teremos dificuldade em compreender e aceitar posicionamentos diferentes e isso pode ser perigoso, pois esses mecanismos como os algoritmos do *Facebook* e o “Recomendados Para Você”, do *YouTube*, aumentam a polarização da sociedade.

Mais, perguntamos aos estudantes o que haviam achado da discussão e a maioria respondeu ter gostado, que daquele encontro em diante veriam as redes sociais com um novo olhar. Sabemos que dificilmente esses educandos deixarão de utilizar seus celulares ou suas redes sociais e nem esse era o nosso objetivo. A intenção dessa preparação/motivação era apenas de alertá-los de que por trás desses e de outros sistemas que envolvem a linguagem e a comunicação existem diferentes atores, interlocutores, contextos e principalmente intenções, pois, como afirmou Charaudeau (2019, p. 39):

> Comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de estratégias discursivas.

Por fim, agradecemos a participação dos alunos, a colaboração dos professores convidados e o apoio da professora de Língua Portuguesa da turma[22], fundamentais para o sucesso dessa atividade. Com essa experiência, esperamos que os estudantes continuem a refletir sobre o papel das redes sociais em suas vidas, desenvolvendo habilidades essenciais para navegar de forma crítica e responsável no mundo digital. Além disso, temos a expectativa de que as próximas atividades possam contribuir, ainda que em parte, para o letramento crítico midiático e digital a que este projeto se propõe. No encerramento, distribuímos suco e bolo aos estudantes e professores.

5.5 Tecnologias Digitais da informação e comunicação: o papel da internet e das redes sociais na era digital

> Não bastasse o fato de as TICs permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.
> (Rojo, 2013, p. 8)

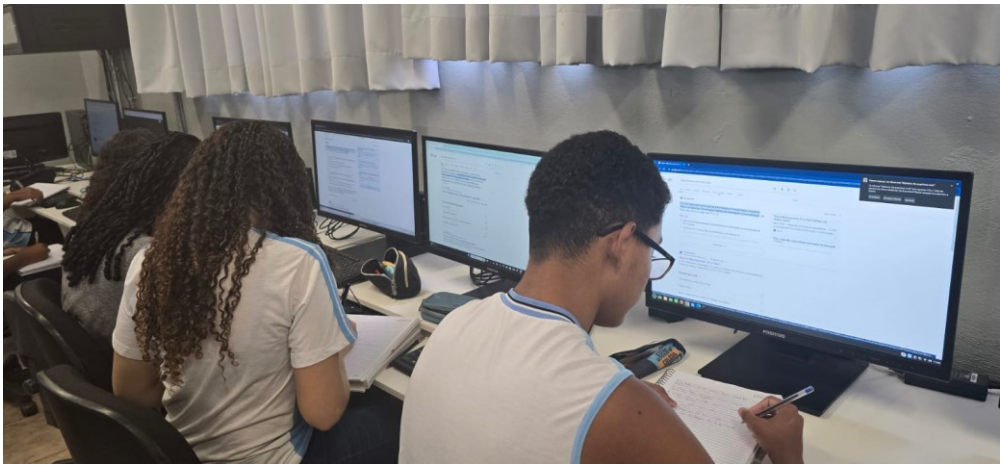
Na segunda parte da proposta didática, intitulada **Pesquisa e Análise**, o objetivo foi que os estudantes pudessem pesquisar mais sobre os processos de transformação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e também sobre o papel da internet em suas vidas cotidianas, identificando o que havia de positivo e de negativo no uso das redes sociais, por exemplo. Esse exercício já havia sido realizado oralmente na roda de conversa, após a exibição do filme *O dilema das redes*, mas, nessa atividade mais prática, seria o momento de pesquisar outras fontes. Primeiro, para desvendar os conceitos de TIC e TDIC e, depois, para organizar as ideias pesquisadas em um mural virtual (Padlet), compartilhando suas experiências e pesquisas com os demais colegas.

Por isso, iniciamos nosso primeiro encontro desta etapa no laboratório de informática. Lá os estudantes foram informados do tema central da aula: “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e como elas influenciam nossa

[22] Esclarecemos que uma parte da pesquisa foi realizada como professora voluntária na turma da professora de Língua Portuguesa da turma, já que assumimos um cargo de inspetora escolar. Essa atuação foi aprovada pelo colegiado do PROFLETRAS/UFMG.

vida em sociedade". Depois, foi solicitado que se organizassem em pequenas equipes de no máximo três estudantes para pesquisar o significado e as principais diferenças entre os conceitos de TIC e TDIC. Após a pesquisa inicial, os estudantes fizeram um relato oral dos conceitos que haviam encontrado na barra de pesquisa do Google ou na Wikipédia. Solicitamos, então, a eles exemplos de TIC e TDIC: eles citaram o telefone, a televisão, o rádio, como exemplos de TIC; e computadores, *smartphones*, realidade virtual, o QRCode, como exemplos de TDIC, após pesquisa na internet (Figura 42).

Figura 42 – Pesquisando os conceitos de TIC e TDIC



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na sequência da atividade, solicitamos aos educandos que pesquisassem no site *Foca nas mídias*[23] os sete sistemas de desinformação. Pedimos a eles que lessem o material e transcrevessem no caderno os sistemas de desinformação citados pelo site e que tiveram como base o material *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo da Unesco* (Ireton; Posetti, 2019)[24]. Pedimos que pesquisassem também o material da Unesco com foco nas páginas 29 e 30 e nas páginas 48 a 52. Observamos que o material do *Foca nas mídias* era mais sucinto e trazia exemplos do cotidiano enquanto o material da Unesco era mais detalhado e tinha um embasamento científico ainda mais apurado que o citado anteriormente.

[23] O *Foca nas mídias* é um projeto de extensão universitária desenvolvido na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob a orientação da professora Mônica de Fátima, do Departamento de Jornalismo e Editoração, e com o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade. Vale dizer que esse vínculo institucional não significa que o Foca não se limita à USP. Como projeto de extensão, nosso principal propósito é levar o conhecimento produzido na Universidade para fora de seus muros.

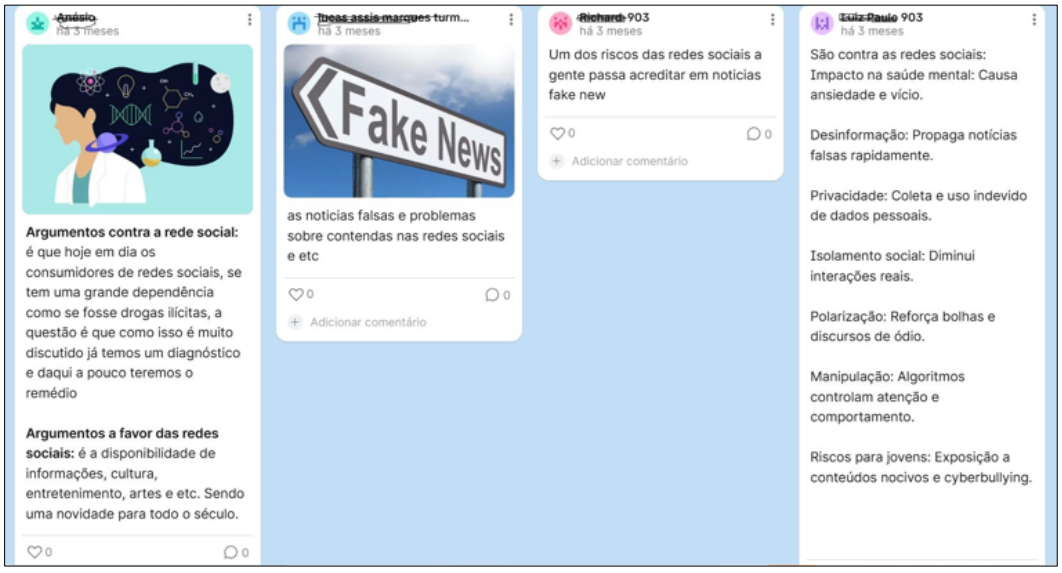
[24] Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647. Acesso em: 04 fev. 2025.

Depois da discussão dos temas abordados no documentário *O dilema das redes* no encontro anterior e, a partir das pesquisas feitas sobre TIC, TDIC e sobre os sistemas de desinformação, os estudantes foram convidados a produzir um mural virtual na plataforma Padlet[25] (Figuras 43 a 45) em que apontassem quais eram os benefícios e os riscos das redes sociais na sociedade moderna. A turma ficou livre para fazer individualmente ou em dupla, pois alguns computadores não estavam funcionando ou não tinham acesso à internet.

Figura 43 – Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

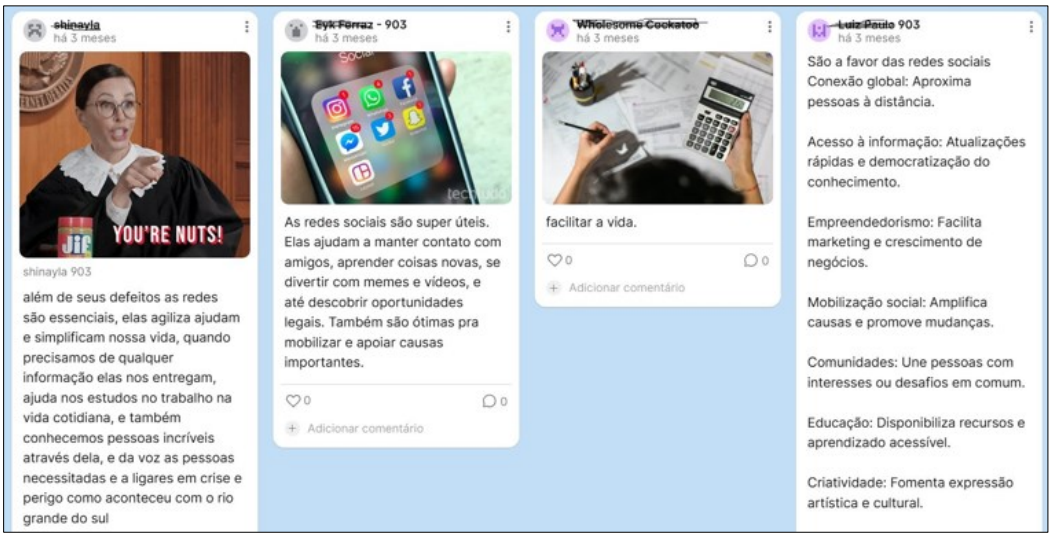
Figura 44 – Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

[25] O Padlet é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Por meio dessa plataforma, os docentes e os alunos podem trocar arquivos, realizar atividades, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros benefícios.

Figura 45 – Produção de Mural virtual (Padlet) sobre as redes sociais



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A princípio foi explicado para os estudantes o funcionamento da plataforma. Embora a maior parte da turma já tivesse tido experiência de produção de material nesse ambiente virtual, consideramos importante apresentar a eles novamente o funcionamento da plataforma, quais recursos eles poderiam utilizar, para a inserção de imagens, gifs, vídeos, música e/ou outros tipos de arquivo, como funcionava o sistema de aprovação das postagens, passando pelos filtros e avaliação da professora. Isso foi feito porque alguns estudantes ainda poderiam ter dúvidas quanto a esse funcionamento ou até mesmo terem esquecido como manuseá-lo.

Assim, solicitamos que os estudantes fizessem o login na plataforma, utilizando um e-mail específico criado para essas atividades do projeto. Em seguida, acessamos a plataforma e solicitamos aos estudantes que fizessem o mesmo. Fomos indicando o funcionamento da plataforma e apontando os recursos ali disponibilizados que poderiam ser utilizados por eles. Depois demos o comando para que criassem no mural virtual (padlet) postagens, enumerando quais eram os benefícios e os riscos das redes sociais na sociedade moderna, utilizando para isso o material pesquisado anteriormente ou outro material encontrado nos sites de busca. A partir dessa solicitação, os estudantes passaram a pesquisar como construir o mural.

Na nossa percepção, a confecção do mural virtual[26], do ponto de vista da prática, foi muito produtiva, pois os estudantes estavam bem envolvidos e utilizaram

[26] Link para o mural virtual construído pelos estudantes: https://padlet.com/marciaasgl15/quais-s-o- os-benef-cios-e-os-riscos-das-redes-sociais-na-soc-6z10gocz4exsubd5

bem os recursos disponibilizados na plataforma. Quanto ao conteúdo desenvolvido pelos alunos, observamos que eles destacaram que as redes sociais trazem diversos benefícios para a sociedade moderna, tais como: a facilidade de comunicação proporcionada por essas plataformas, permitindo que se conectem com pessoas do mundo todo e mantenham relacionamentos mesmo à distância. Além disso, citaram como as redes sociais são essenciais para o acesso rápido à informação, a circulação de conhecimento e apoio a causas importantes, promovendo conscientização e engajamento social. Os alunos também ressaltaram o papel das redes no empreendedorismo, destacando como elas ajudam no crescimento de negócios e na criação de oportunidades profissionais.

Por outro lado, os estudantes também apontaram vários riscos associados ao uso das redes sociais. Eles citaram a propagação de informações falsas (*fake news*) e a presença de conteúdos que podem levar à desinformação e à manipulação. Também apresentaram preocupação com o impacto negativo das redes sociais na saúde mental, principalmente no que diz respeito ao uso excessivo de celular (internet), pois podem causar ansiedade, depressão e sentimentos de baixa autoestima devido à comparação com a vida dos outros. Além disso, os alunos mencionaram a perda de tempo e a exposição a conteúdos nocivos, como o *cyberbullying*, que afetam principalmente os mais jovens. A consciência desses benefícios e riscos oferecidos pelas redes sociais demonstram que os estudantes estavam compreendendo a proposta. Além disso, foi possível observar que eles compreendiam as diferentes possibilidades de interagir nesses ambientes. Isso foi importante porque demonstrava como eles haviam compreendido a maneira como lidamos com as mídias digitais, pois segundo Zacharias (2016):

> A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos. Várias tarefas do nosso cotidiano podem ser realizadas em dispositivos ligados à internet, tais como fazer transações bancárias, preencher formulários, realizar pesquisa de conteúdos diversos, localizar um endereço, dentre outras. Os textos são compartilhados simultaneamente e permitem a relação e participação do usuário/leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens. As ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite opinar, comentar, comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados. Essa interatividade não se restringe ao uso e apreensão das técnicas, mas sobretudo, envolve a maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso à informação. (p. 15).

Diante dessas observações, avaliamos que os estudantes demonstraram

reconhecer a importância de usar as redes sociais de forma consciente, crítica e reflexiva, pois entenderam que, embora essas plataformas ofereçam benefícios significativos, como conexão com pessoas no mundo todo, acesso à informação e oportunidades profissionais, também apresentam desafios que exigem atenção. Assim, percebemos que a maior parte deles entende a necessidade de um uso equilibrado, moderado dessas redes, atentando para uma análise mais crítica dos conteúdos e a necessidade de uma educação digital como uma das estratégias possíveis para ampliar os aspectos positivos e minimizar os riscos, permitindo que as redes sociais sejam utilizadas de maneira mais crítica, ética, reflexiva e produtiva. Outro aspecto a ser considerado na avaliação dessa atividade foi o tempo dispensado à pesquisa do tema, manuseio da plataforma e produção do mural virtual.

Na nossa avaliação seria necessário ter proporcionado mais encontros para essa tarefa, pois no final da atividade prática, os alunos tiveram de acelerar o processo de produção e nem todos os que estavam presentes, conseguiram entregar a tarefa; além disso a atividade demonstrou que há necessidade de se repensar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa em tempos de mídias digitais. Isso porque, embora os estudantes tenham familiaridade com alguns recursos tecnológicos básicos, como usar o mouse e o teclado, ainda o fazem com dificuldades. É preciso ir além da simples alfabetização digital, ensinando-os a realizar pesquisas de forma crítica, compreender as dinâmicas de interação *online* e reconhecer tanto os benefícios quanto os riscos das TDIC.

Nesse sentido, a escola tem um papel essencial no processo de formação desses estudantes, para que façam uso das tecnologias de modo consciente, reflexivo, autônomo e responsável. Para isso, é preciso entender as oportunidades que as redes sociais e outras ferramentas oferecem, como o acesso à informação e a conexão global, mas também estar atento aos desafios, como a propagação de desinformação, a superficialidade no tratamento de conteúdos e os impactos negativos na saúde mental. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve incorporar práticas que desenvolvam não somente a competência linguística, mas também a de letramentos críticos midiáticos e digitais, preparando os estudantes para interagir de forma ética, crítica e produtiva em um mundo cada vez mais digital.

Terminada a atividade, apresentamos o mural virtual construído pela turma. Foi possível perceber que os estudantes ficaram satisfeitos em ver suas considerações, gifs e imagens projetadas no quadro do laboratório de informática. Comentavam uns

com os outros sobre os diferentes recursos utilizados, qual havia ficado mais “da hora” como eles costumam dizer. Nesse momento, chamamos a atenção deles para o trabalho de pesquisa realizado pela turma e como aquele mural era importante do ponto de vista da prática, levando em consideração o objetivo do projeto de trabalhar com letramentos críticos, pois naquele material era possível perceber o posicionamento deles, a visão que cada um construiu a partir das leituras que foram realizadas, das discussões sobre o documentário que havíamos assistido, do compartilhamento das ideias que foram sendo dadas e como aquela experiência poderia contribuir para enriquecer o conhecimento de cada um deles.

5.6 O gênero notícia: análise comparativa entre notícias impressas e *online*

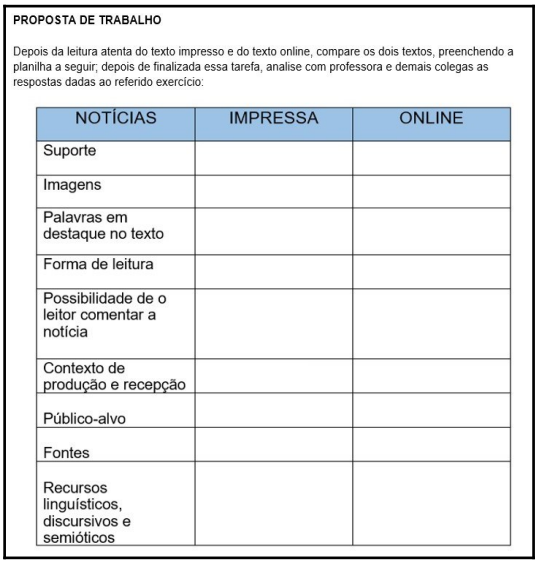
> Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. (Bakhtin, 1997, p. 316)

Nesta etapa da proposta, propusemos aos estudantes um trabalho com o gênero notícia, uma vez que esse trabalho com letramentos críticos midiático e digital está relacionado diretamente com essa forma de comunicação e com a capacidade dos alunos em analisar, interpretar, questionar as mensagens que são veiculadas pelas mídias. Além disso, era importante que eles compreendessem o contexto de produção e circulação desses textos, as vozes que fazem parte desses discursos, quem os produzia, qual era o veículo de comunicação, por exemplo, e para quem eram produzidos, ou seja, quem era o público-alvo. Também que fossem capazes de reconhecer a intencionalidade do texto: se é informar, persuadir, entreter ou até influenciar a opinião e até mesmo o impacto que essas notícias poderiam causar no comportamento das pessoas.

Igualmente nos preocupava trabalhar com habilidades que desenvolvessem nos educandos a capacidade de compreender melhor as tecnologias digitais e de como as notícias circulam nesses ambientes *online*; considerando alguns aspectos, tais como: a seleção de fontes confiáveis de pesquisa, entender as diferenças entre as notícias impressas e as *online*, a função dos *hiperlinks*, dos vídeos, da utilização de recursos como os infográficos e da possibilidade de maior interação entre os

interlocutores do texto nesses espaços digitais, por exemplo. Assim, observados esses entre outros aspectos característicos do gênero notícia, seria possível formar leitores mais críticos e reflexivos sobre o caráter da informação que chega até eles, sendo não só capazes de consumir notícias, mas produzir e compartilhar esses textos com mais responsabilidade, combatendo inclusive a desinformação. Assim, propusemos a planilha comparativa exposta na Figura 46:

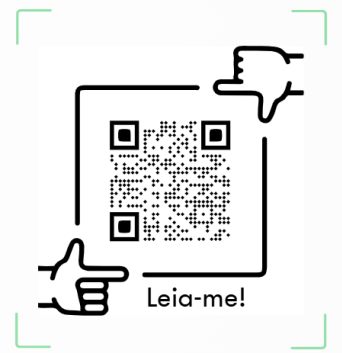
Figura 46 – Modelo da planilha no exercício de comparação entre notícia formato impresso e *online*



PROPOSTA DE TRABALHO

Depois da leitura atenta do texto impresso e do texto online, compare os dois textos, preenchendo a planilha a seguir; depois de finalizada essa tarefa, analise com professora e demais colegas as respostas dadas ao referido exercício:

NOTÍCIAS	IMPRESSA	ONLINE
Suporte		
Imagens		
Palavras em destaque no texto		
Forma de leitura		
Possibilidade de o leitor comentar a notícia		
Contexto de produção e recepção		
Público-alvo		
Fontes		
Recursos linguísticos, discursivos e semióticos		



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para isso, selecionamos uma notícia publicada no portal *online* do jornal *O tempo*[27]; em 03 de dezembro de 2024. O texto[28], publicado na seção intitulada *Cidades*, apresentava o cenário de cinco regiões de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, que estavam em risco geológico após fortes chuvas. A proposta desse exercício não era o de revisar a estrutura do gênero notícia, uma vez que os estudantes já vinham estudando mais especificamente esse gênero e suas particularidades desde o sétimo ano do Ensino Fundamental II, mas observar, pela análise feita por eles, se seriam capazes de identificar as principais semelhanças e diferenças entre o texto impresso e a mesma notícia de forma *online*, se conseguiriam

[27] O Tempo é um jornal diário de Minas Gerais, sediado em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foi criado em 1996, e tem versões derivadas para Contagem, Betim e o bairro belorizontino da Pampulha. É publicação-irmã do tabloide Super Notícia. É de propriedade da Sempre Editora, integrante do grupo SADA (transporte e logística, concessionárias automobilísticas, metalurgia, editorial e outros), cujo presidente é Vittorio Medioli, empresário, escritor, político e filósofo italiano, naturalizado brasileiro em 1981, prefeito da cidade de Betim de 2017 a 2020.(Wikipédia)

[28] Link para a notícia: https://www.otempo.com.br/cidades/2024/12/3/cinco-regionais-de-belo-horizonte-entram-em-risco-geologico-apos. Acesso em: 03 dez. 2024.

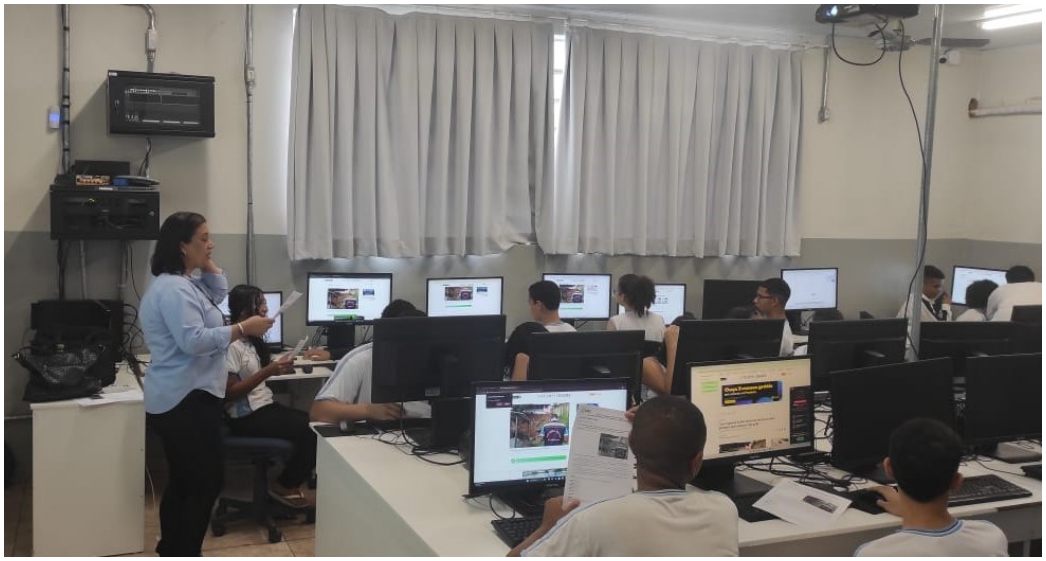
compreender e utilizar os diferentes recursos possibilitados por cada uma das estruturas, se teriam um olhar mais superficial ou mais atento às intencionalidades dos textos.

Assim, iniciamos a atividade (Figuras 47 a 51) explicando o objetivo daquela proposta: eles receberiam uma notícia na forma impressa, cada estudante teria acesso à sua própria folha, que eles deveriam ler com bastante atenção, atentando ao que era solicitado na proposta de trabalho. A proposta solicitava que os estudantes, depois da leitura do texto impresso e da leitura do mesmo texto no formato *online*, comparassem os dois textos, preenchendo uma planilha, conforme modelo já sugerido anteriormente na proposta didática (Figura 43); e que depois de finalizada essa tarefa, analisassem, juntamente com a professora e os demais colegas, as respostas dadas ao referido exercício.

Figura 47 – Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e *online*

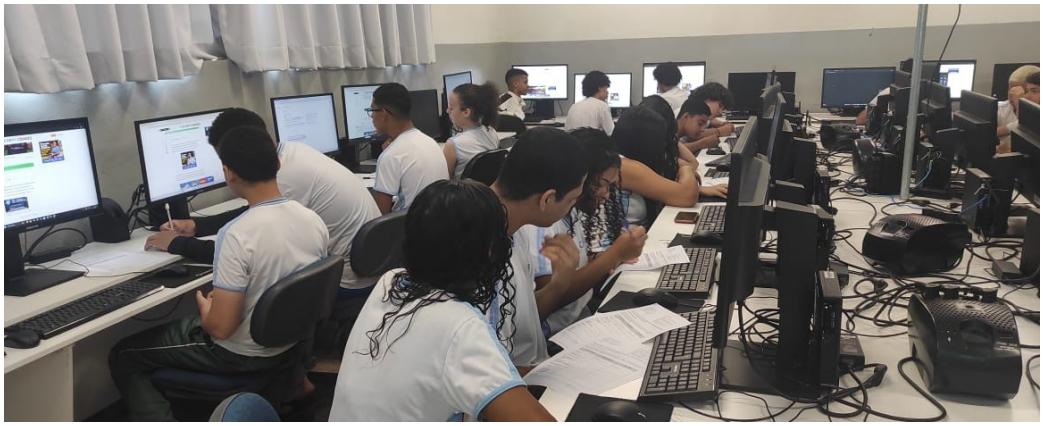
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 48 – Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e *online*



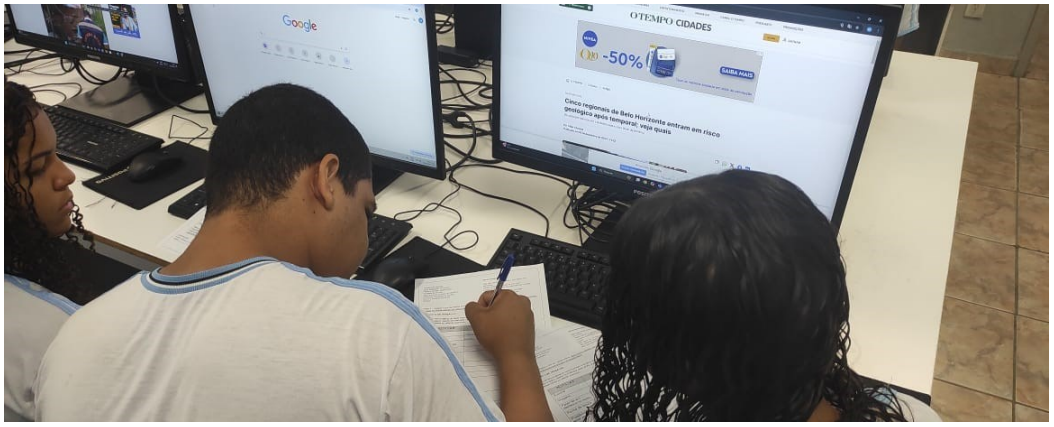
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 49 – Exercício em sala de comparação entre notícia formato impresso e *online*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 50 – Aplicação do exercício de comparação entre notícia formato impresso e *online*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 51 – Aplicação do exercício de comparação entre notícia formato impresso e *Online*

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Depois disso, distribuímos as folhas com o texto e a proposta de trabalho aos estudantes, solicitamos que lessem e seguissem as instruções dadas. Alguns estudantes iniciaram a leitura e depois já demonstraram dúvidas quanto aos termos que teriam de analisar; perguntavam “O que é suporte?”, “Como assim, imagens?”; “O que é para fazer exatamente?”, entre outras dúvidas. Esses questionamentos deixaram evidentes que mesmo tendo sido trabalhado com eles o gênero notícia em anos anteriores, os educandos ainda não dominavam a nomenclatura utilizada para identificar essas partes ou funções do texto. Assim, pedimos que todos parassem um pouco a leitura e que prestassem atenção às explicações que seriam dadas.

Na sequência, explicamos aos alunos que o suporte da notícia era o meio físico ou digital no qual o texto era publicado, ressaltamos que o suporte influenciava não só na estrutura da notícia, mas também na experiência que o leitor acabava tendo com o texto, pois, se o jornal fosse impresso, por exemplo, a leitura seria orientada pela dinâmica das folhas de papel e não haveria a interatividade própria dos textos *online*, em que os *links* direcionavam para outros textos ou imagens. Também haveria limitação de acesso, porque só quem tivesse a versão impressa poderia ler, ao passo que *online* as pessoas poderiam ler do celular, do computador, ou em qualquer lugar que tivesse conexão com a internet. Outra diferença seria que, se houvesse um erro, precisaria esperar a próxima edição para publicar a errata; ao passo que com o modelo digital, a correção poderia ser feita em tempo real.

Igualmente solicitamos que observassem as imagens quando fossem comparar as duas modalidades de texto, essas imagens eram interativas, estáticas? Como eram trabalhados esses recursos visuais no texto: cor, apresentação de gráficos, infográficos, animações, havia imagens impactantes ou não? Também pedimos para comparar as palavras em destaque nos textos impresso e digital, tinham a mesma função? Qual a funcionalidade de cada uma delas? Serviam para quê? E como eram as possibilidades de leitura nos dois tipos de textos? Linear, sem interrupções ou uma leitura mais interativa com *links*, anúncios? Explicamos que tanto no jornal impresso quanto no formato digital era possível o leitor comentar a notícia, mas como esse comentário seria feito nos dois modelos? Daria para ser da mesma forma? O comentário apareceria instantaneamente? Os leitores podem responder no jornal físico? Há alguma seção destinada às respostas dos leitores? Qual das estruturas, impressa ou *online*, eles acreditavam ser mais eficiente?

Também retomamos a explicação de contexto de produção de uma notícia,

esclarecendo que o contexto tem relação com os fatores que influenciam a criação, estruturação e publicação do texto jornalístico, que esses fatores podem ser sociais, políticos, econômicos, culturais, tecnológicos; afinal, somos frutos do nosso tempo, o que significa dizer que sofremos influências de ideias, valores, práticas relacionadas à nossa época, no caso do texto em estudo, que falava sobre as fortes chuvas e relacionava-as aos desmoronamentos, poderíamos relacionar a importância desse fato aos desastres naturais, já que vivemos um período de crise climática, destruição do meio ambiente, que acabam ocasionando esses desastres nada naturais.

Além disso, falamos sobre o público-alvo, ou seja, a quem aquele texto se destinava, quem consumia aquela notícia, para quem aquela notícia era produzida. Destacamos a relevância das fontes, de onde os dados estavam vindo, quem fornecia esses dados? Essa fonte era confiável, tinha credibilidade, como essas fontes apareciam nos dois tipos de texto? Outras fontes eram citadas? Quais? Havia dados para comprovar o que estava sendo publicado? De qual fonte vinham esses dados? Eram confiáveis? Os questionamentos aos estudantes tinham o objetivo de fazê-los refletir sobre o que deveriam observar nos textos sem dar-lhes diretamente as respostas.

Finalizamos, retomando a explicação sobre os recursos linguísticos, tais como a seleção lexical, utilização das formas verbais, o tipo de linguagem mais formal ou mais dinâmica. Quanto aos recursos discursivos, explicamos a necessidade de atentar para o foco do texto: era informar, persuadir, entreter; por exemplo? Já os semióticos estavam relacionados à construção do texto e suas imagens, vídeos, *hiperlinks*, infográficos, por exemplo. Feitas essas considerações, solicitamos aos estudantes que abrissem o portal *O Tempo* e procurassem na seção *Cidades* pela notícia que eles haviam recebido no formato impresso, só que agora fariam as comparações, estabelecendo as semelhanças, se houvesse, e diferenças entre o formato físico e digital.

Para essa atividade, os alunos levaram cerca de 50 minutos, entre ler o texto impresso, comparar com a leitura do mesmo texto feita no formato digital e depois executarem o exercício proposto. Enquanto eles realizavam a atividade, íamos circulando entre eles para ver o grau de dificuldade que demonstravam entre um ou outro item selecionado para a análise. De modo geral, a turma estava conseguindo responder aos itens mais básicos: suporte, imagem, forma de leitura, público-alvo, mas percebemos que continuavam com dificuldade para compreender o que colocar

como resposta nos itens de contexto de produção e recepção, fontes e recursos linguísticos, discursivos e semióticos.

No final dessa etapa, depois de recolher os trabalhos, projetamos no quadro a planilha com uma sugestão de preenchimento para cada item (Figura 52), no intuito de discutir com eles as possíveis respostas encontradas ou não pelas equipes de trabalho. Essa estratégia foi bem interessante, porque tivemos a oportunidade de dialogar sobre a construção das respostas que foram dadas por eles, oportunizamos também uma reflexão sobre o comprometimento com o estudo, a pesquisa, com a aprendizagem efetiva, uma vez que a maior parte, mesmo estudando o gênero por pelo menos dois anos, ainda enfrentava dificuldade para analisar os tópicos selecionados. De certa forma, isso é natural, porque a aprendizagem é contínua, constante, aprendemos o tempo todo. Lembramos a eles que mesmo que não tivessem respondido à tarefa com as mesmas respostas projetadas no quadro, eles demonstraram ter conhecimentos importantes sobre o gênero.

Figura 52 – Tabela com sugestão de respostas do exercício de comparação entre notícia formato impresso e *online*

NOTÍCIAS	IMPRESSA	*ONLINE*
Suporte	Jornal físico, sem a possibilidade de interatividade	Site do jornal com possibilidade de interatividade (links, comentários, compartilhamentos)
Imagens	Imagem estática, com legenda	Múltiplas imagens, infográficos, vídeos, anúncios etc.
Palavras em destaque no texto	Palavras em negrito, itálico ou sublinhadas para dar destaque a algo importante, mas estáticas.	No digital, esse recurso geralmente destaca hiperlinks que levam a outros textos, imagens, vídeos, podem aparecer em negrito ou cores diferentes para dar destaque à informação.
Forma de leitura	Leitura mais linear (começo, meio e fim), sem distrações	Leitura mais dinâmica, não-linear, pois pode ser interrompida por links, anúncios.
Possibilidade de o leitor comentar a notícia	Praticamente nenhuma, a empresa tem um papel mais unilateral, o leitor tem outro espaço para comentar na seção carta do leitor.	Aqui temos os hiperlinks, o compartilhamento, os comentários em tempo real.
Contexto de produção e recepção	formato mais estático, mais tradicional, formal.	formato digital, mais dinâmico, mais atualizado.

Público-alvo	Leitores de jornal físico, provavelmente um público mais adulto, com faixa etária mais elevada.	Todo tipo de leitor, mas principalmente os que têm mais facilidade em ambientes digitais, o público mais jovem ou conectado.
Fontes	Citações da Defesa Civil e dados sobre as chuvas.	São as mesmas fontes, mas com possibilidades de acionar outras fontes adicionais.
Recursos Linguísticos, discursivos e semióticos	Linguagem formal, direta, como o objetivo de informar, usando uma imagem estática para o alerta da Defesa Civil,por exemplo.	Linguagem formal, mas inclui algumas expressões mais informais para se aproximar do leitor, também tem intencionalidade de informar, mas com mais recursos sensacionalistas, utiliza outros recursos visuais não só imagens

Fonte: Adaptado do Plano de aula da Nova escola https://novaescola.org.br/planos-de-aula.

Enquanto eram apresentadas as possíveis respostas para cada item da atividade, os estudantes participavam lembrando de uma ou outra resposta que tinham dado ao item selecionado. Essa parte da proposta foi essencial para eles entenderem a relação dialógica do gênero notícia, pois, segundo Bakhtin (1997, p. 320), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”, ou seja, os textos não existem isoladamente, pois estão em constante diálogo com outras vozes sociais. Nessa atividade, os estudantes puderam perceber que a notícia que analisaram não eram neutras ou autossuficientes, já que elas também refletiam outros discursos, de outros interlocutores, tais como: a defesa civil, os moradores afetados, o do próprio jornal em dar destaque àquele assunto, que remetia não só a um problema ambiental, mas também político, por envolver a ausência de políticas públicas para aquela população.

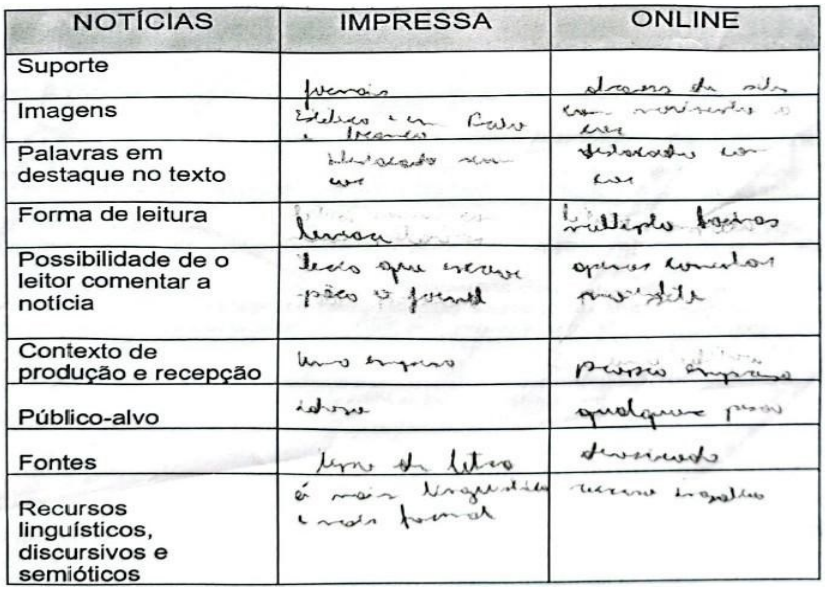
Para efetivar essa parte da pesquisa serão apresentados a seguir algumas respostas dadas pelos estudantes. O objetivo é fazer uma análise a partir desse material escrito, para que posteriormente ele sirva como fonte de pesquisa ao professor de Língua Portuguesa da turma, para que, de posse desse material e de outros instrumentos de avaliação, seja possível retomar o gênero notícia com esses discentes, a fim de desenvolver as habilidades e competências necessárias para que possam compreender melhor o referido gênero discursivo. Também pode servir a professores que tenham interesse em replicar a proposta.

Lembramos que participaram dessa atividade trinta e um estudantes, pois

alguns faltaram à aula no dia da aplicação dessa atividade. Desses trinta e um, foram entregues dezessete atividades respondidas, pois eles poderiam fazer individualmente, em duplas e até em trios, caso se sentissem mais confortáveis. A proposta era fazer a análise em pequenos grupos para não perder o foco da atividade. Dentre as dezessete atividades entregues, selecionamos três delas (Figuras 53 a 55) para uma análise mais detalhada da compreensão que os estudantes haviam tido a respeito da proposta de trabalho solicitada.

Na análise geral das respostas dadas pelos estudantes, observamos que as respostas foram muito sucintas, praticamente sem exemplos, com pouca profundidade de análise, em vez de listar as características poderiam ter explicado como elas funcionam, por exemplo. Na nossa análise, esse problema pode ter acontecido ou porque a proposta que elaboramos, mesmo com a explicação, ficou mal formulada, ou porque os estudantes tiveram dificuldade para entender como identificar os itens selecionados. Outro fator que dificultou a análise das respostas dadas pelos estudantes foi a grafia, pois algumas atividades estavam praticamente ilegíveis, o que é preocupante, já que temos percebido que os alunos têm produzido poucos textos escritos. Até mesmo o simples copiar as informações do livro ou quadro durante as aulas tem sido substituído pelas fotos feitas nos celulares, que pode, de certa forma, estar prejudicando a relação dessa geração com o texto escrito, mas isso é assunto para outro estudo.

Figura 53 – Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e *online* – EQUIPE 1



NOTÍCIAS	IMPRESSA	ONLINE
Suporte	jornais	
Imagens		
Palavras em destaque no texto		
Forma de leitura		
Possibilidade de o leitor comentar a notícia		
Contexto de produção e recepção		
Público-alvo		
Fontes		
Recursos linguísticos, discursivos e semióticos		

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Esse primeiro texto (Figura 53) foi feito em trio. Não colocamos os nomes para preservar a identidade dos estudantes; vamos chamá-los de equipe 1. Na análise das respostas produzidas por esse grupo, enfrentamos algumas dificuldades: a primeira delas foi a legibilidade, pois os alunos responderam a atividade a lápis, o que também contribuiu para a dificuldade de compreender o que estava escrito. Depois, com esforço, conseguimos detectar que os estudantes compreenderam parcialmente a proposta, as respostas são curtas, superficiais, focadas apenas na caracterização, o que pode ser resultado do pouco espaço deixado para essa tarefa, algo que precisa ser repensado para quem for replicar a atividade.

No geral, essa equipe demonstrou muita dificuldade e, com esse grupo, certamente, precisarão ser feitas outras intervenções para que eles consigam avançar na compreensão mais aprofundada do gênero notícia e na capacidade de expressar suas ideias de forma clara e detalhada. Apesar das dificuldades, o esforço dos alunos em participar da atividade e tentar responder às questões é um ponto positivo. Talvez seja necessário, além de ampliar o espaço para as respostas, explicar melhor com exemplos concretos como preencher a tabela, propor atividades complementares com outras notícias, incluindo a produção desse tipo de texto feito pelos próprios estudantes.

Figura 54 – Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e online – EQUIPE 2

NOTÍCIAS	IMPRESSA	ONLINE
Suporte	Jornal	Plataforma
Imagens	Preto e Branco	COLORIDAS
Palavras em destaque no texto	NEGRITO	MAIS DESTAQUE SÃO COLORIDAS
Forma de leitura	formal	Informal
Possibilidade de o leitor comentar a notícia	ESCREVER PARA O JORNAL	FAZER UM COMENTÁRIO ABAIXO DO POST
Contexto de produção e recepção	EDITORA	PRÓPRIA IMPRESA
Público-alvo	Pessoas de idade	Jovens / adultos
Fontes	DIVERSIFICADAS	DIVERSIFICADAS
Recursos linguísticos, discursivos e semióticos	MAIS FORMAL	MENOS FORMAL

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

O texto da equipe dois (Figura 54) foi produzido em dupla. Nessa produção, observamos que as letras estão mais legíveis. Há uma diferença apontando para duas grafias, porque certamente a dupla dividiu o trabalho, com cada um da equipe respondendo a determinados itens. As respostas novamente apareceram de forma bem sucinta, resumida, sem muitas explicações. A maior parte das respostas dadas seguiu o mesmo padrão, porque provavelmente as equipes conversavam entre si e isso pode ter interferido na produção dessas informações, além, claro, do que já foi posto a respeito do espaço deixado para os registros.

Novamente, identificamos que os campos que pediam a identificação do contexto de produção e recepção, as fontes e os recursos linguísticos, discursivos e semióticos foram os que os estudantes apresentaram mais dificuldade. Certamente não conseguiram relacionar em que contexto aquela notícia havia sido produzida, com qual intenção. Essa dificuldade em compreender esses recursos pode estar diretamente ligada à complexidade desses conceitos. Outro fator pode ter sido a falta de exemplos mais claros, dados durante a explicação. O fato é que precisamos pensar estratégias que façam os estudantes refletir sobre os fatores externos que envolvem a produção do texto, tais como o momento histórico, o meio de circulação da notícia, o público-alvo e até a intencionalidade do veículo que circula a informação.

Também causa preocupação o fato de os estudantes não conseguirem identificar as fontes de uma notícia. Essa equipe escreveu apenas a palavra “diversificadas” para ambos os modelos de texto, sem especificar quais seriam essas fontes e, mais essencial ainda, se elas seriam confiáveis. Não podemos nos esquecer de que o nosso trabalho tem como objetivo principal os letramentos críticos midiático e digital e saber identificar a fonte e sua credibilidade são fundamentais para combater a desinformação. A análise da linguagem, do discurso e dos elementos visuais também foi feita de forma muito superficial, pois abordou apenas o tipo de linguagem utilizada e não apresentou nem ao menos uma característica dos outros itens solicitados, como os recursos discursivos e semióticos.

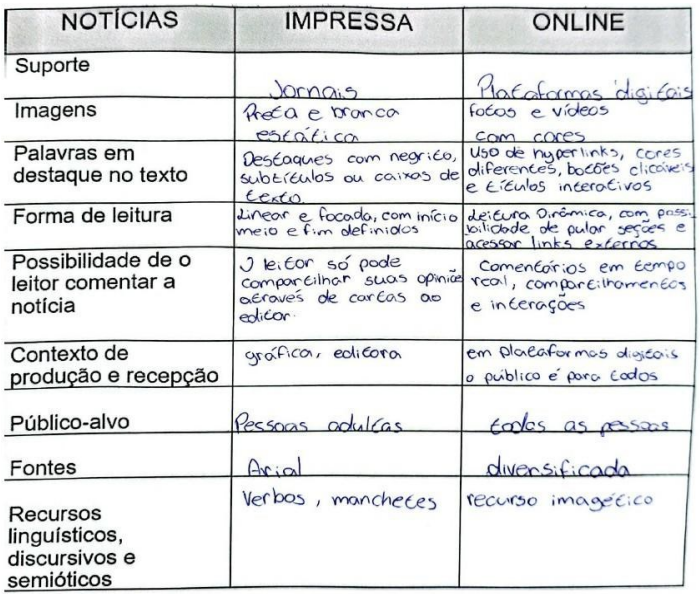
Essa dificuldade sugere a necessidade de ensinar os estudantes a identificar as fontes e a avaliar a sua confiabilidade; também podem ser elaboradas outras propostas de trabalho em que se faça a comparação de veículos diferentes sobre o mesmo fato, observando quais são as fontes que cada veículo utilizou, por exemplo. Quanto aos recursos linguísticos, discursivos e semióticos, certamente será necessário fazer um exercício como modelo, para que os estudantes possam

compreender melhor o que se espera desse tipo de análise. Além disso, também pode ser interessante propor que os estudantes produzam as suas próprias notícias, a partir dos fatos vivenciados até no contexto da própria escola, pois, ao trabalhar esses conceitos de forma contextualizada, eles podem desenvolver uma compreensão mais aprofundada do gênero notícia e das estratégias utilizadas na produção desse tipo de texto, pois como afirmou Bakhtin (1997, p. 326):

> Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o todo do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável.

Assim, é essencial que na prática pedagógica o professor trabalhe de forma contextualizada e dialógica com o gênero notícia, para que os estudantes percebam que esses textos não são isolados, mas parte de vários outros discursos. Por fim, faremos, em seguida, a análise da produção da equipe 3 (Figura 55), também feita em dupla. Nesse caso, os estudantes demonstraram compreender um pouco mais a proposta de trabalho, pois ainda que apresentassem respostas mais sucintas, demonstraram um pouco mais de detalhamento em alguns itens solicitados. Mais uma vez o contexto de produção e recepção, fontes e recursos linguísticos, discursivos e semióticos não foram bem compreendidos pelos estudantes. Isso nos faz pensar novamente na necessidade de ensinar os alunos a fazerem essas conexões entre a notícia e seus contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Figura 55 – Respostas dadas ao exercício de comparação entre notícia formato impresso e online – EQUIPE 3



NOTÍCIAS	IMPRESSA	ONLINE
Suporte	Jornais	Plataformas digitais
Imagens	Preta e branca estática	fotos e vídeos com cores
Palavras em destaque no texto	Destaques com negrito, subtítulos ou caixas de texto	Uso de hyperlinks, cores diferentes, botões clicáveis e títulos interativos
Forma de leitura	Linear e focada, com início meio e fim definidos	Leitura dinâmica, com possibilidade de pular seções e acessar links externos
Possibilidade de o leitor comentar a notícia	O leitor só pode compartilhar suas opiniões através de cartas ao editor	Comentários em tempo real, compartilhamentos e interações
Contexto de produção e recepção	gráfica, editora	em plataformas digitais o público é para todos
Público-alvo	Pessoas adultas	todas as pessoas
Fontes	Arial	diversificada
Recursos linguísticos, discursivos e semióticos	Verbos, manchetes	recurso imagético

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Finalizamos essa atividade da proposta didática refletindo sobre o trabalho com gêneros textuais. Compreendemos que, mais do que trabalhar a estrutura da notícia, por exemplo, é necessário desenvolver junto aos educandos as habilidades de leitura e análise desses textos, sejam eles comuns ou não à experiência cotidiana dos estudantes. Para que possamos desenvolver um letramento crítico, é essencial que sejam trabalhadas estratégias que efetivamente produzam bons resultados, como a análise comparativa de diferentes gêneros, a identificação de contextos de produção e recepção, e a reflexão sobre as intenções e os recursos utilizados nos textos. Além disso, é fundamental que os alunos produzam seus próprios textos, para que possam fazer as suas próprias escolhas linguísticas, discursivas e semióticas. Dessa forma, não apenas ampliamos o repertório desses estudantes, mas também os capacitamos para dialogar de forma mais consciente, crítica, ética e responsável com os textos que circulam em nossa sociedade.

5.7 Sistemas de desinformação: entendendo as estratégias de manipulação

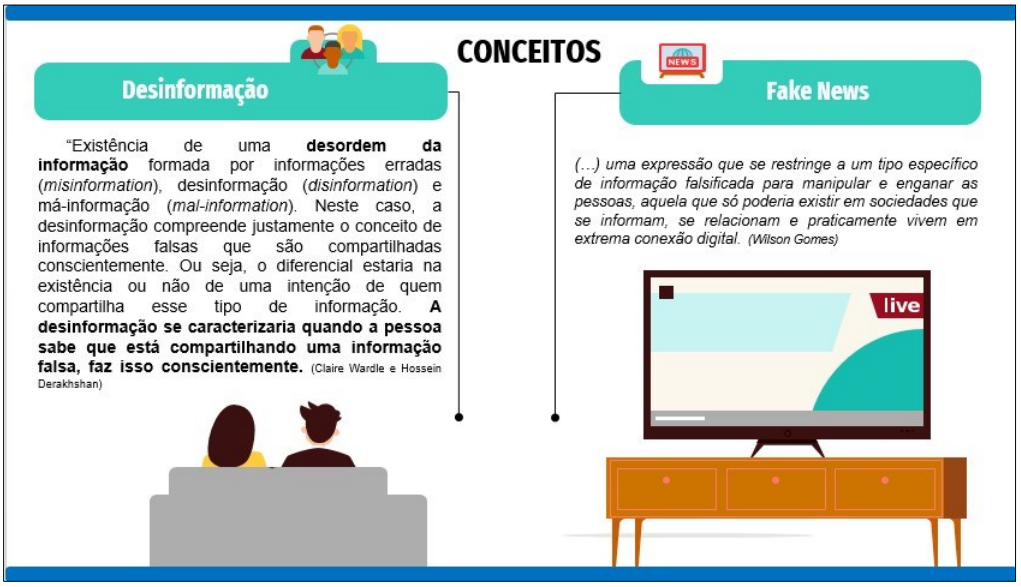
> "Uma imprensa e uma democracia funcionais exigem crítica, transparência e consequências para os erros jornalísticos. Exigem também que sejamos capazes de distingui-los coletivamente de mentiras e enganos. Caso contrário, informações reais serão tingidas de falsas e bobagens fabricadas serão apresentadas como fatos.
> (Craig Silverman, 2017)

Nesse encontro, o objetivo da atividade era retomar o estudo dos sete sistemas de desinformação pesquisado no material *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo* e no material pesquisado no site *Foca nas mídias,* além de apresentar aos estudantes alguns exercícios de análise discursiva para que eles pudessem compreender melhor as estratégias utilizadas não só pelas mídias tradicionais, mas também pelas mídias digitais no intuito de manipular a informação direcionada aos leitores.

Para isso, iniciamos o encontro conduzindo os estudantes para a sala de informática, solicitando a eles que fizessem uma retomada da pesquisa feita em encontro anterior sobre os sete sistemas de desinformação, apresentados no material da Unesco e do site *Foca nas mídias*. Iniciamos retomando os conceitos de desinformação e *fake news* (Figuras 56 e 57), destacando aos estudantes que o termo *fake news* era inadequado, uma vez que, por definição, uma notícia não poderia ser falsa, já que seu princípio fundamental era o compromisso com a verdade. Portanto,

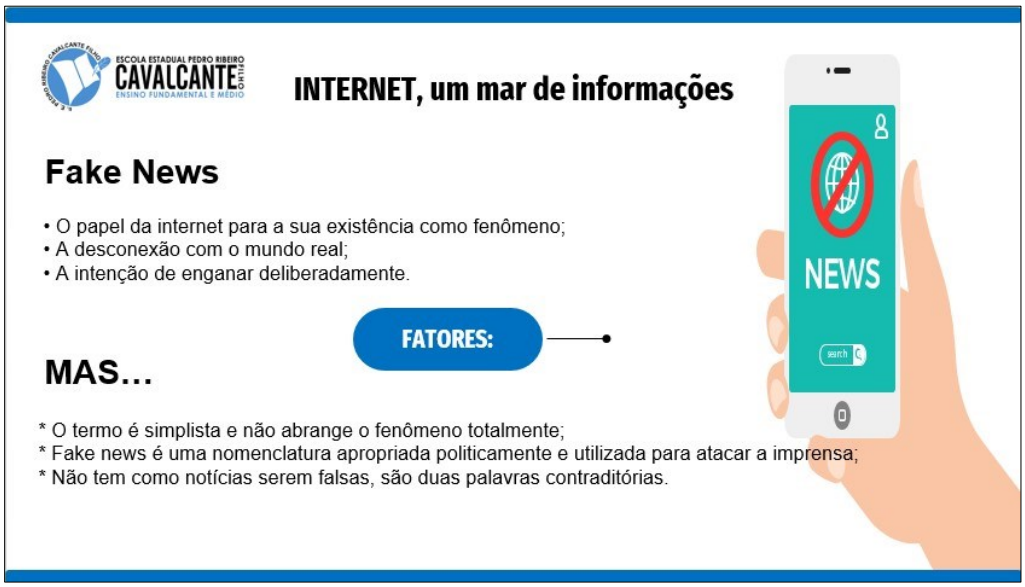
o termo mais apropriado para se referir a esse fenômeno seria desinformação. Além disso, ressaltamos a importância do jornalismo sério e das fontes confiáveis, enfatizando que nosso objetivo era fortalecer as mídias tradicionais e digitais comprometidas com a veracidade dos fatos, e não desacreditá-las.

Figura 56 – Slide 1 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 57 – Slide 2 da aula sobre sistemas de desinformação

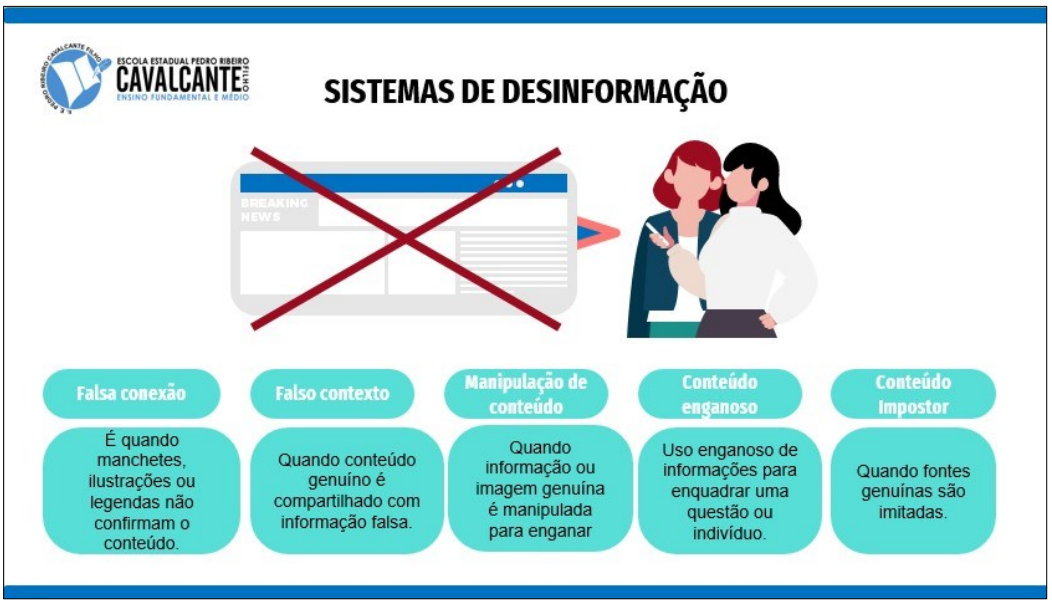


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Depois dessa primeira abordagem, convidamos os estudantes a relembrar os sete sistemas de desinformação estudados anteriormente. A sequência proposta apresentava primeiro os conceitos de cada um dos sete sistemas de desinformação,

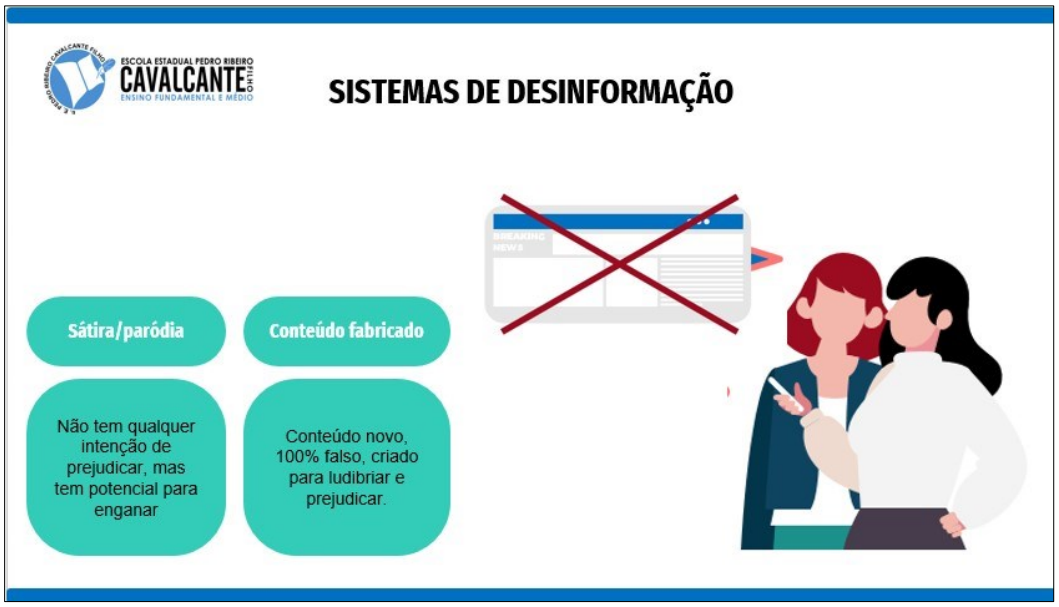
seguidos dos exemplos práticos de como eles eram explorados pelas mídias, principalmente as digitais. Como os discentes já haviam feito as anotações de suas pesquisas em aulas anteriores, conseguiram lembrar de alguns desses sistemas e até nomeá-los corretamente, principalmente quando partimos para os exemplos.

Figura 58 – Slide 3 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 59 – Slide 4 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Ressaltamos que, mais importante que identificar e classificar o sistema de desinformação (Figuras 58 e 59), era compreender as intenções que estavam subentendidas naquelas mensagens, pois, como afirmou Charaudeau (2019, p. 33): “A informação é, numa definição empírica mínima, a transmissão de um saber, com a

ajuda de uma determinada linguagem, por alguém que o possui a alguém que se presume não possuí-lo". Portanto, conhecer esses mecanismos era uma forma de compreender melhor como se dá o trato com a informação e também ter condições de identificar mais facilmente a desinformação.

Em seguida, foram apresentados alguns slides (Figuras 57 a 66) com exemplos de desinformação para que os estudantes pudessem compreender com mais facilidade os conceitos estudados. Os dois primeiros exemplos traziam postagem feitas no site Sensacionalista[29], explorando **a sátira/ paródia** como um dos sistemas de desinformação. Segundo o material da Unesco (Ireton; Posetti, 2019, p. 50), ela ocorre quando a informação é falsa, mas "não tem qualquer intenção de prejudicar, mas tem potencial para enganar".

No primeiro exemplo, temos a imagem de uma pirâmide em primeiro plano, com uma lua na fase cheia ao fundo e a manchete (sensacionalista) "Viagem mais vendida no Hurb[30] é para conhecer pirâmides" (Figura 60). A maior parte dos estudantes não conseguiu compreender o humor presente na mensagem, pois, como muitos não acompanhavam as notícias, tiveram dificuldade para relacionar a fraude nos pacotes de viagem, oferecidos pela empresa Hurb, ao esquema de pirâmides[31]. Foi interessante termos a oportunidade de ressaltar a importância de termos um repertório cultural, de estarmos atentos aos acontecimentos, pois quem não conhece essa situação da Hurb poderia ser facilmente enganado, acreditando tratar-se de um fato, quando, na verdade, o objetivo era explorar o humor, fazendo uma crítica às estratégias utilizadas pela empresa, que acabaram dando prejuízos a vários clientes.

Figura 60 – Slide 5 da aula sobre sistemas de desinformação

[29] O site Sensacionalista é um site de humor que cria notícias fictícias com base em acontecimentos reais. O site foi criado em 2009 por Nelito Fernandes, um ex-redator do programa Casseta & Planeta da Rede Globo.

[30] Hurb (antigo Hotel Urbano) fundado em janeiro de 2011 por João Ricardo Mendes. A empresa foi fundada inicialmente como um site de compras coletivas em 2011.Funcionou sob este modelo de negócio por apenas 5 meses. Ainda em 2011, os dois irmãos reposicionaram a empresa no mercado, que passou a atuar como agência de viagens online com foco em pacotes de curto prazo fora de temporada. Neste novo modelo, as tarifas de hospedagem são reduzidas em até 40% em relação às tarifas de alta temporada. (Wikipédia)

[31] Um esquema de pirâmide é um modelo de negócios que recruta membros por meio de uma promessa de pagamentos ou serviços para inscrição de outros no esquema, em vez de fornecer investimentos ou venda de produtos. À medida que o recrutamento se multiplica, este torna-se rapidamente impossível e a maioria dos membros não consegue lucrar; como tal, os esquemas de pirâmide são insustentáveis e muitas vezes ilegais. (Wikipédia).

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

O segundo exemplo trazia a imagem do atual ministro da economia, Fernando Haddad, e ao lado dele a manchete “Haddad quer taxar grandes fortunas e começa por quem comprou ovo de páscoa” (Figura 61). Apesar da postagem não ser recente, alguns alunos conseguiram identificar o humor no texto, uma vez que lembraram-se de que, na época da Páscoa, os ovos de chocolate estavam com preços muito elevados e muitos pais optam por não comprá-los para os filhos, substituindo o ovo de páscoa por outros chocolates. Aqui conseguiram relacionar mais facilmente a ideia exagerada de que só podia comprar um ovo de Páscoa quem fosse rico, ou seja, tivesse uma grande fortuna. Também entenderam melhor a crítica feita ao alto custo desse produto, principalmente para as populações mais carentes, como era o caso de muitos ali na sala.

Figura 61 – Slide 6 da aula sobre sistemas de desinformação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Como parte da proposta, solicitamos aos estudantes que procurassem pelo site Sensacionalista na barra de busca do Google e foi possível que vissem uma série de postagens feitas pela plataforma. Observamos que muitos divertiram-se com as postagens, ao menos com aquelas que eles conseguiam relacionar ao conhecimento que tinham. Na oportunidade, ressaltamos que aquelas postagens eram baseadas não na verdade, mas no humor, porém pessoas que não entendessem aquele contexto poderiam acreditar que se tratava de um fato. Por isso, a sátira/paródia não tinha qualquer intenção de prejudicar, mas possuía potencial para enganar e estava sendo um dos sistemas de desinformação estudados por nós.

Na sequência da atividade, apresentamos aos estudantes o próximo slide que trazia um exemplo de **conexão falsa**, ou seja, quando manchetes, ilustrações ou legendas não confirmam o conteúdo, como apresentamos na Figura 62. Para isso, utilizamos o exemplo dado no site do Foca nas mídias, em que se faz a associação de um dos integrantes do grupo de *axé music*[32], o *É o Tchan*[33], o dançarino *Jacaré*[34], a uma reportagem da morte de um jacaré, animal, na pista da rodovia SC-401, em Florianópolis (Figura 62). O recurso foi utilizado como clara tentativa de chamar a atenção do público, utilizada muitas vezes para ganhar mais engajamento, já que não havia nenhuma relação entre a imagem do dançarino e o conteúdo da notícia.

Figura 62 – Slide 7 da aula sobre sistemas de desinformação

[32] O axé, ou axé music, é um gênero musical que surgiu no estado da Bahia na década de 1980, durante as manifestações populares do Carnaval de Salvador. Ele combina elementos do samba- reggae, frevo, samba duro, samba afro, ijexá e outros ritmos ligados ao Candomblé, além de influências do pop rock e diversos ritmos afro-brasileiros e afro-latinos. (Fonte: Wikipédia)

[33] É o Tchan! é um grupo musical brasileiro de pagode baiano formado em 1994 pelos cantores Beto Jamaica e Compadre Washington.Originalmente, além dos vocalistas, tinha como dançarinos Carla Perez, Débora Brasil e Jacaré, sendo que posteriormente Scheila Carvalho e Sheila Mello também se destacaram. (Fonte: Wikipédia).

[34] Edson Gomes Cardoso Santos (Salvador, 21 de julho de 1972), mais conhecido pelo nome artístico de Jacaré ou Jack, é um empresário, ator, ex-dançarino e ex-coreógrafo brasileiro. Ganhou notoriedade em 1995 como dançarino do grupo É o Tchan!, onde também era o coreógrafo responsável pela criação de todas as coreografias. (Wikipédia)

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

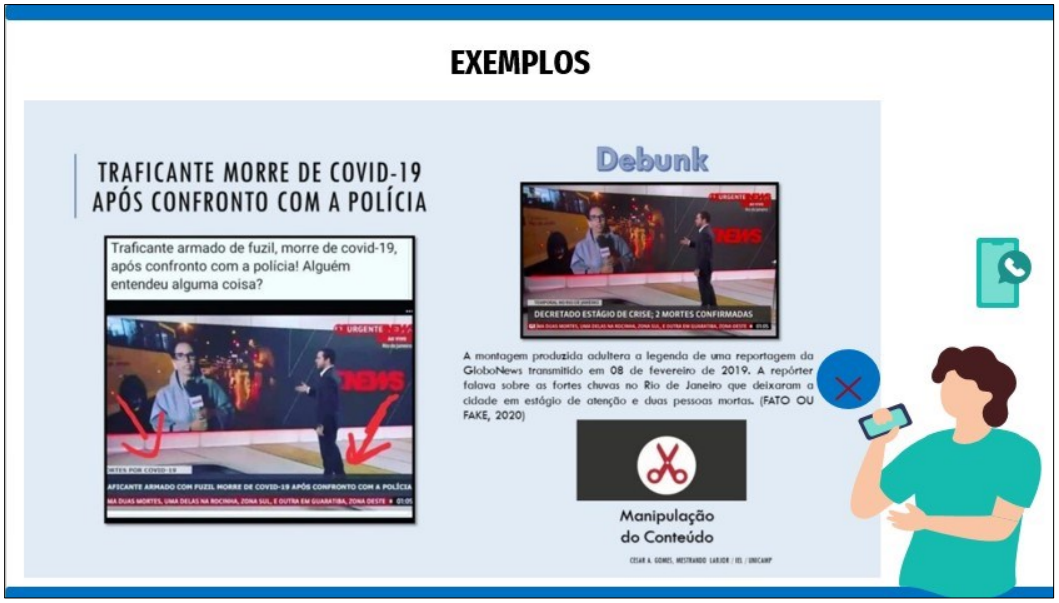
Em seguida foi apresentado aos estudantes o slide 8 (Figura 63), com exemplo de **Conteúdo manipulado**, que é quando o conteúdo genuíno é manipulado para enganar. Na imagem aparecia uma manchete sensacionalista dizendo que um traficante havia morrido de *covid-19*[35], após ter sido confrontado com a polícia. A própria manchete já causaria espanto, pois apresentava, para quem não entendia o contexto da época, uma relação absurda. Mas se levarmos em conta que havia um grupo negacionista que insistia em dizer que o número de mortes causadas pela covid-19 não era real, que todo mundo que morria, até de outras causas, era diagnosticado com covid-19, fica mais fácil entender a intenção dessa desinformação, a de relacionar o número de mortes a uma farsa da imprensa e órgãos oficiais.

Como se não bastasse a inconsistência da manchete, a imagem utilizada na postagem foi manipulada: a montagem produzida adulterava a legenda de uma reportagem da *Globo News*, transmitida em 08 de fevereiro de 2019, que falava sobre as fortes chuvas no Rio de Janeiro e que tinham deixado a cidade em estado de atenção. Ou seja, pegou-se uma imagem verdadeira, mas trocou-se a legenda e deram outro contexto a ela com clara intenção de manipular o leitor, induzindo-o ao erro. Essas considerações foram feitas aos estudantes e mais uma vez ressaltamos

[35] A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. (Fonte: Ministério da Saúde)

a necessidade de buscar diferentes fontes, a desconfiar se notícias, principalmente com esse apelo emocional, são realmente fato e não apenas desinformação.

Figura 63 – Slide 8 da aula sobre sistemas de desinformação



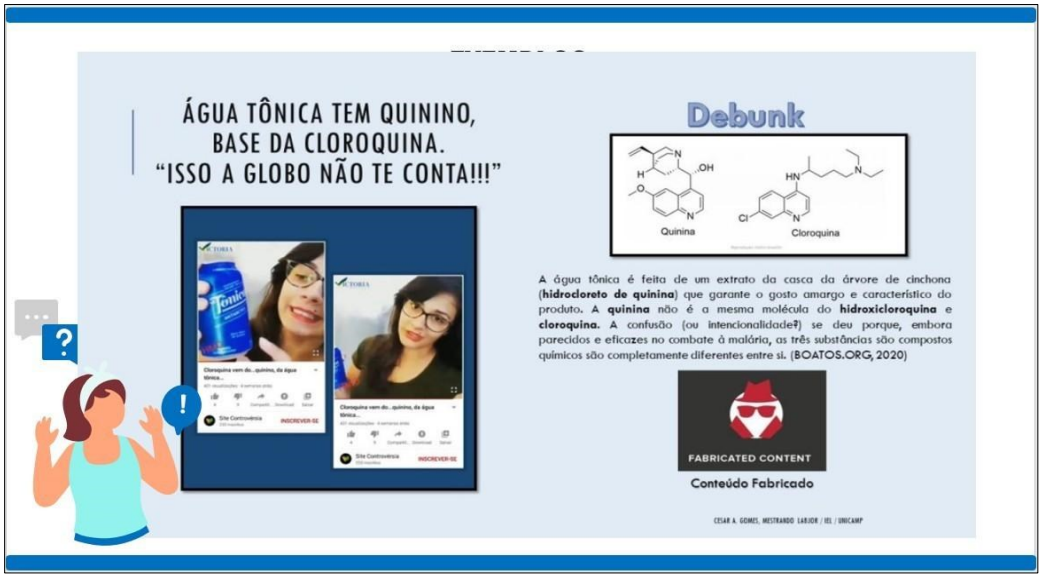
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

O próximo sistema de desinformação estudado foi o apresentado no slide 9 (Figura 64), **conteúdo fabricado**, que é Conteúdo novo, 100% falso, criado para ludibriar e prejudicar. No exemplo dado aos estudantes foi relembrado um vídeo que circulava nas redes sociais na época da covid-19, em que uma mulher, identificada como Vitoria Peixoto, que se autodenominava “ativista política”, afirmava que água tônica combatia o vírus da Covid-19, por conter quinino, segundo ela, a mesma substância que vinha sendo utilizada em hospitais para combater a doença. Essa desinformação foi confirmada pelo site *Fato ou Fake*[36], do *Grupo Globo*[37], como mentira, pois não havia nenhuma comprovação científica de que essa substância poderia ser utilizada para combater a Covid-19.

Figura 64 – Slide 9 da aula sobre sistemas de desinformação

[36] O Fato ou Fake é um serviço de verificação de fatos do Grupo Globo lançado em 30 de julho de 2018.[1][2][3] Tem como objetivo esclarecer conteúdos duvidosos disseminados em redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.[1][2][3] É monitorado por equipes de jornalistas dos veículos g1, O Globo, Extra, Época, Valor Econômico, Central Brasileira de Notícias (CBN), Globo News e TV Globo (Fonte: Wikipédia).

[37] O Grupo Globo é o maior conglomerado de mídia e comunicação do Brasil e da América Latina. Em maio de 2016, era o 14.º maior conglomerado de mídia do mundo, e tem as seguintes empresas subsidiárias: Globo, Editora Globo, Sistema Globo de Rádio e Globo Ventures, além de ser mantenedor da Fundação Roberto Marinho. No mesmo ano, foi citado entre os maiores proprietários de mídia do mundo, de acordo com o ranking produzido pela consultoria Zenith Optimedia, sendo a única empresa brasileira da lista. A principal empresa do Grupo Globo é a TV Globo, que detém a maior emissora de televisão do país e a segunda maior do mundo (Fonte: Wikipédia).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Durante a apresentação, solicitamos aos estudantes que acessassem o site Fato ou Fake procurando pelo título "Água tônica combate covid-19"[38] para que lêssemos a matéria explicando o porquê daquele relato ser falso e os motivos da falsa associação entre o composto químico (quinino) e o combate ao coronavírus. Também solicitamos que consultassem outro site de busca a da *Agência Lupa*[39], que também confirmava que não havia comprovação científica sobre a água tônica combater a Covid-19[40] Enfim discutimos a necessidade de verificar as fontes de uma notícia ou informação, afinal quem estava veiculando essa informação sobre a água tônica? Essa pessoa era uma estudiosa do assunto, tinha credibilidade ou algum trabalho científico que comprovasse a sua afirmação? Ressaltamos que fazer essas e outras perguntas e também procurar fontes confiáveis era fundamental para combater e não compartilhar desinformação.

Depois apresentamos, na sequência, o slide 10 (Figura 65), que continha exemplo de outro sistema de desinformação, conhecido como **falso contexto**, que é quando conteúdo genuíno é compartilhado com informação falsa. O exemplo citado também remetia a mais uma de muitas falsas informações que circulavam sobre as mortes ocasionadas pela Covid-19, na tentativa de dizer que os números oficiais eram

[38] Link para acesso ao site de verificação de fatos comprovando como desinformação a água tônica combater a Covid-19. https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/16/e-fake- que-agua-tonica-seja-eficaz-contra-o-novo-coronavirus.ghtml

[39] Agência Lupa é uma startup de sociedade anônima criada em 2015 por Cristina Tardáguila e registrada na Junta Comercial do Rio de Janeiro. Ela apresenta-se como a primeira agência de checagem de fatos a operar no Brasil.

[40] Link para acesso ao site de verificação de fatos comprovando como desinformação a água tônica combater a Covid-19. https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2020/04/15/quinino-agua-tonica- coronavirus

falsos, pois estavam enterrando caixões com pedras em vez de pessoas, tudo para fraudar o sistema. Na verdade, a fraude era o que tinha na informação, construída para desinformar a população.

Figura 65 – Slide 10 da aula sobre sistemas de desinformação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

No exemplo, a manchete afirmava que a Polícia Federal havia desenterrado vinte e seis caixões cheios de pedra no estado do Amazonas. A cena da foto que acompanhava a manchete realmente era verdadeira, mas foi retirada do contexto original. Na verdade, segundo a organização de verificação de informação falsa, *Debunk.org*[41], a imagem referia-se a "um fato que aconteceu em 2017, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, no contexto de uma investigação que envolvia fraudes contra uma seguradora", ou seja, não tinha nenhuma relação com as mortes causadas pelo vírus.

À medida que íamos apresentando os slides (Figura 66) e fazendo as considerações, os estudantes também participavam, contando um ou outro caso de informação falsa que haviam tido contato na época da Covid-19. Durante esses relatos, íamos afirmando a necessidade de antes de acreditar na informação e, principalmente compartilhá-la, era necessário nos certificarmos de que o conteúdo era verdadeiro, pois uma desinformação pode trazer graves consequências às pessoas, até mesmo a morte. Como sabemos, muitas pessoas na época da pandemia deixaram

[41] Debunk.org é um think tank de tecnologia independente e uma organização não governamental com sede em Vilnius, Lituânia. Fundada em 2018, a organização foi desenvolvida para combater a desinformação online e a propaganda na Internet patrocinada pelo Estado.

de tomar vacina contra o vírus, devido às mentiras que eram publicadas nas redes sociais, em especial nos famosos grupos do WhatsApp, por exemplo.

Figura 66 – Retomando os conceitos sobre os sistemas de desinformação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Aproveitamos esse momento para citarmos outros casos de desinformação de repercussão nacional que causaram a morte de pessoas inocentes, como foi o caso da dona[42] de casa ocorrido na cidade de Guarujá, litoral do estado de São Paulo.

> A vítima, Fabiane Maria de Jesus, 33 anos, mãe de duas meninas, na época com 1 e 12 anos, "foi linchada ao ser confundida com uma suposta sequestradora de crianças, cuja foto vinha sendo compartilhada em redes sociais, Fabiane deixou as duas filhas, parentes e amigos que ainda sofrem por consequência dessa desinformação". (Figueiredo; Lima, 2023, p. 71).

Solicitamos aos estudantes que procurassem por essa informação na barra de busca do Google para que eles vissem a quantidade de conteúdos que havia sobre esse assunto, inclusive estudo de caso dessa trágica história, que poderia ter sido evitada, se não fossem compartilhadas essas informações falsas.

Relembrar esses e outros casos citados na obra de Sueli Figueiredo, Ferrari e Lima (2023), por exemplo, é essencial para que as pessoas, mais ainda os nossos estudantes que estão em fase de formação, compreendam como a tecnologia pode facilitar as nossas vidas, mas também pode ser uma verdadeira "arma" contra a sociedade. Refletimos com os educandos sobre uma das frases ditas no documentário, sobre os efeitos colaterais, do uso desregulado dessas redes sociais e da própria internet. Assim, é fundamental que os educandos sejam capacitados para esse letramento crítico, para a pesquisa em fontes confiáveis, pois como lembrou

[42] Trecho adaptado da obra Desinformação, ingrediente da desordem, um resgate crítico de Fake News, de Sueli Figueiredo, Luís Carlos Ferrari e Davino Lima, Appris Editora, p.71.

Figueiredo, Ferrari e Lima (2023, p.15) na apresentação da obra:

> Precisamos muito de memória. A falta de memória faz de nós eternos iniciantes. A memória participa da inteligência, do amadurecimento cognitivo e da direção de nossa atenção. atenção e memória distinguem a falta de sabedoria de sua presença.[...]
> O apego à verdade nos caracteriza como seres humanos. Mesmo sendo a verdade fugidia, quase nunca unânime, transitória e dependente daquele que a percebe, mesmo assim temos uma atração irresistível pela verdade, e isso nos faz reagir ao percebermos ações que tentam embaçá-la.

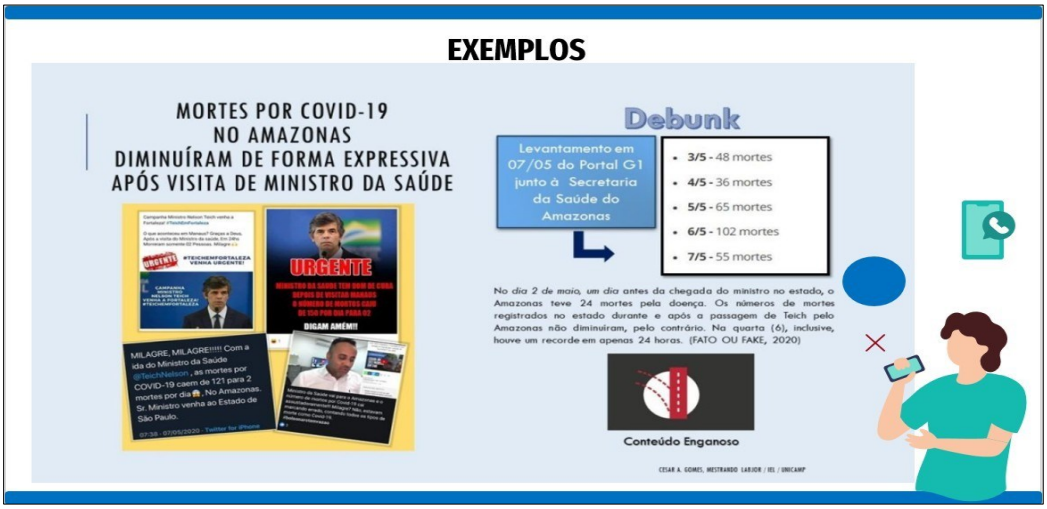
Nesse momento, é importante ressaltar que, na proposta inicial,, faríamos um encontro específico para o estudo desse caso do linchamento no Guarujá e de outros casos de repercussão nacional que envolviam desinformação, porém, como o tempo para desenvolver as atividades estava exíguo, optamos por fazer essa intervenção ao longo da explicação de retomada dos sistemas de desinformação, uma forma também de contextualizarmos aquilo que estava sendo posto. Assim, avaliamos que, embora fosse interessante discutir esses casos com mais tempo de pesquisa, a nossa reorganização da tarefa não deixou de cumprir aquilo que foi proposto inicialmente que era o de fazê-los aprofundar nesses assuntos e entender como a desinformação pode ter consequências graves não só para os envolvidos, mas para toda a sociedade. O intuito foi fazer com que os estudantes valorizassem a pesquisa, a checagem da informação e que, a partir daquele conhecimento, pudessem criar estratégias de combate à desinformação.

Na sequência, foi apresentado o slide 11 (Figura 67), que trazia exemplo de **conteúdo enganoso**, que é quando há um uso enganoso de informações para enquadrar problemas ou indivíduos de determinadas maneiras cortando fotos ou escolhendo citações e estatísticas seletivamente. A manchete da suposta notícia informava que mortes por Covid-19 no Amazonas haviam diminuído de forma expressiva após visita do Ministro da Saúde na época, sugerindo que a chegada do Ministro havia contido as “fraudes” que vinham ocorrendo. Um dos comentários da peça solicitava: “MILAGRE, MILAGRE!!!!! com a ida do Ministro da Saúde @teichNelson, as mortes por Covid-19 de 121 para 2 mortes por dia, No Amazonas. Sr. Ministro venha ao Estado de São Paulo”.

Segundo o site Debunk.org, os dados recolhidos na época não confirmavam essa informação, pois, no dia 02 de maio, um dia antes da chegada do Ministro ao Amazonas, o estado tinha tido 24 mortes causadas pela doença e que os números de

mortes causadas pela doença antes e depois da chegada de *Teich*[43] não haviam diminuído; pelo contrário, houve um recorde de morte naquelas vinte e quatro horas, ou seja, conteúdo feito para enganar as pessoas e desacreditar as agências governamentais oficiais que faziam o controle da doença.

Figura 67 – Slide 11 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Por fim, finalizamos essa etapa da apresentação, falando do conteúdo impostor, que é quando jornalistas têm suas assinaturas em artigos que não escreveram ou logotipos de organizações são usados em vídeos ou imagens que não criaram, por exemplo, ou seja, quando fontes genuínas são imitadas. No slide 12 (Figura 68), o exemplo era a imagem de uma postagem feita em rede social, em que a pessoa imitava a logomarca do jornal *Folha de São Paulo*[44], fazendo inclusive um trocadilho humorístico, com “Falha” em vez de “Folha”, e foi explicado aos estudantes, que essa “troca”, neste caso, era intencional. Era na verdade uma forma de fazer uma crítica às matérias publicadas naquele veículo.

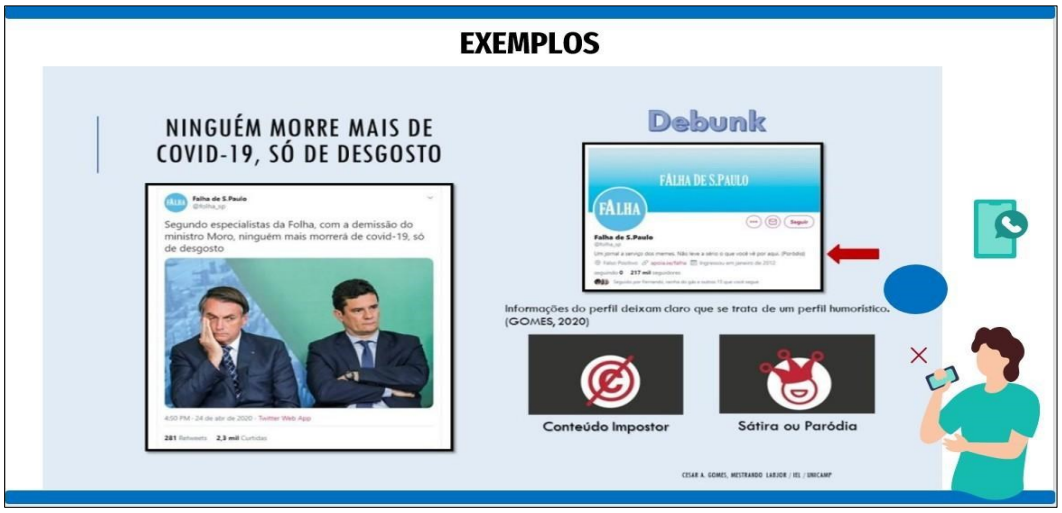
Na postagem, aparecia a imitação da logomarca do jornal, mas escrito “Falha de São Paulo” e os dizeres: “Segundo especialistas da Folha, com a demissão do Ministro Moro, ninguém mais morrerá de Covid-19, só de desgosto”. A peça era acompanhada das imagens do então ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro,

[43] Nelson Luiz Sperle Teich (Rio de Janeiro, 24 de julho de 1957) é um médico oncologista, consultor em saúde e empresário brasileiro.[1][2] Foi ministro da Saúde do Brasil de 17 de abril até 15 de maio de 2020.[3] (Wikipédia)

[44] Folha de S.Paulo, também conhecida como Folha de São Paulo ou simplesmente Folha, é um jornal brasileiro editado na cidade de São Paulo e é atualmente o segundo maior jornal do Brasil em circulação, com 366.087 exemplares (incluindo assinantes digitais), segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC),[2] em dezembro de 2021, ficando atrás apenas do carioca O Globo. (Wikipédia)

e de seu ex-Ministro da Justiça, Sérgio Moro. Perguntamos aos alunos se eles conseguiam entender que ali havia sido feita uma cópia não só da logomarca do Grupo Folha, mas também de outras características de publicações do grupo. Solicitamos que abrissem no computador a página do jornal Folha de São Paulo no na plataforma X, antigo Twitter, e dissessem o que mais havia em comum entre a “Falha de São Paulo” e a Folha de São Paulo. Os estudantes então identificaram a mesma cor azul da logomarca, a mesma estrutura no lugar do @folha com o @falha, e a estrutura de colocar a imagem relacionada ao título na parte superior.

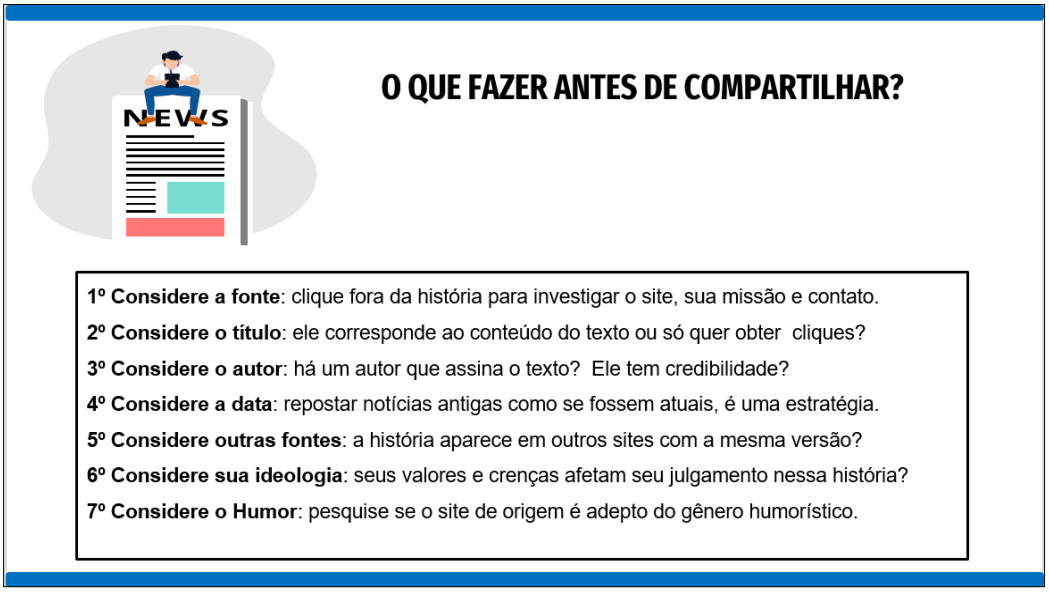
Figura 68 – Slide 12 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Nessa tarefa, chamamos atenção que aquele também poderia ser um exemplo de **sátira/paródia**, devido ao aspecto humorístico no título da postagem. Também aproveitamos para reforçar os cuidados que eles deveriam ter antes de compartilhar uma informação, para evitar propagação de desinformação. Sugerimos no último slide (Figura 69) apresentado neste encontro que considerassem: **a fonte,** clicando fora da história para investigar o site, sua missão e contato; **o título**: verificando se ele corresponde ao conteúdo do texto ou se foi colocado só para obter cliques; **o autor**: há um autor que assina o texto? Ele tem credibilidade?; **a data**: cuidado para não repostar notícias antigas como se fossem atuais, pois essa é uma estratégia muitas vezes utilizada por quem quer propagar desinformação; **outras fontes**: verifique se a história aparece em outros sites com a mesma versão; **sua ideologia**: verifique se seus valores e crenças afetam seu julgamento nesta história; **o Humor**: pesquise se o site de origem é adepto do gênero humorístico.

Figura 69 – Slide 13 da aula sobre sistemas de desinformação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

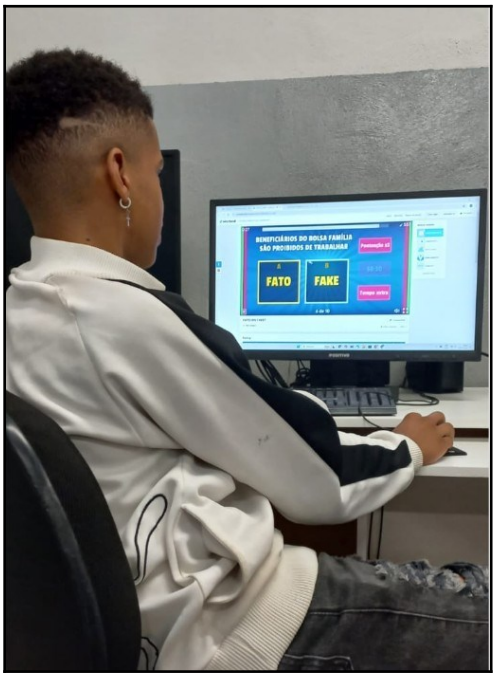
Depois, aproveitamos que a turma estava engajada na atividade e propusemos um exercício para verificar se a imagem que era postada era verdadeira ou falsa. Tratava-se de um ponto de ônibus em formato de biblioteca (Figura 70). A turma ficou bem dividida, pois muitos acreditaram que aquela imagem poderia ser verdadeira, mas foi-lhes revelado que, apesar da imagem ser bem realista, tratava- se de uma criação feita por Inteligência Artificial. Esse é outro ponto que exigia muita atenção de nossa parte, pois, com o desenvolvimento acelerado desse tipo de tecnologia, já estávamos presenciando muitos casos de desinformação, devido a montagem feitas pelas IA. Deixamos claro que o problema não era necessariamente a tecnologia, mas o mau uso que algumas pessoas fazem dela deliberadamente com o intuito de enganar.

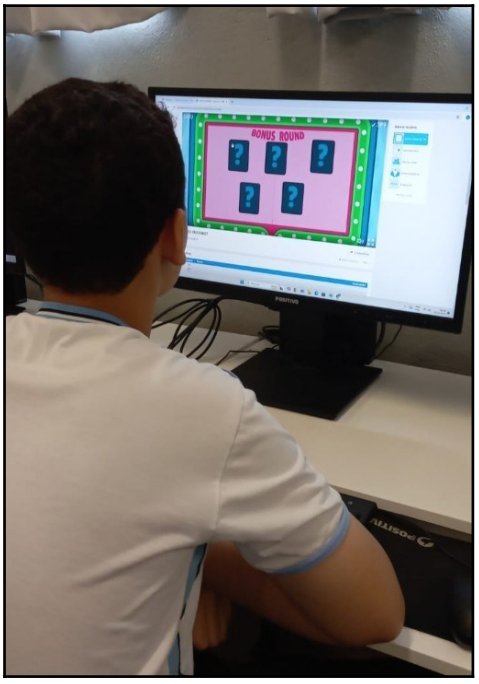
Figura 70 – Slide 14 da aula sobre sistemas de desinformação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para o fechamento desse encontro, os estudantes foram convidados a acessar o site do Wordwall[45] e participar dos jogos[46] sobre sistemas de desinformação, criados para testar e reforçar os conhecimentos adquiridos durante aquele processo. Todos da turma participaram das atividades propostas nos joguinhos (Figura 71). Foi um momento que uniu descontração e aprendizagem. Ressaltamos a importância dessa estratégia para trabalhar com os estudantes, uma vez que a tecnologia e a interatividade já fazem parte do cotidiano desses alunos. Também é uma forma de unir teoria e prática para a consolidação dos conceitos trabalhados anteriormente, além de os estudantes terem um retorno imediato sobre seus erros e acertos no que diz respeito ao conteúdo estudado.

Figura 71 – Alunos participando dos jogos sobre sistemas de desinformação





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A experiência desse encontro foi muito interessante e produtiva. Na finalização, observamos que os estudantes gostaram mais do jogo da forca. Foi possível observar que eles ajudavam uns aos outros para chegar à resposta correta. Certamente, seria

[45] A plataforma Wordwall é projetada para elaborar atividades interativas e imprimíveis; as interativas são reproduzidas “em qualquer dispositivo habilitado para a web”, já as atividades imprimíveis “podem ser impressas diretamente ou baixadas como arquivo em pdf” (Ciencinar, 2020).

[46] Link para acesso ao jogo do Combine os pares: https://wordwall.net/play/83206/694/311. Acesso em: 04 fev. 2025.
Link para acesso ao jogo da Forca: https://wordwall.net/play/83208/055/163. Acesso em: 04 fev. 2024.
Link para acesso ao jogo Game Show de TV: https://wordwall.net/play/83210/033/786. Acesso em: 04 fev. 2024.

ideal que tivéssemos mais tempo para desenvolver essas atividades e até mesmo propor aos estudantes que criassem outros jogos com os conhecimentos que haviam adquirido sobre os sistemas de desinformação, mas isso não foi possível devido à própria agenda pedagógica da escola, pois estávamos quase encerrando o ano letivo e os alunos ainda tinham de fazer as avaliações externas. Havia essa preocupação por parte da direção e também dos docentes. Assim, encerramos essa etapa de **pesquisa/análise** e nos preparamos para dar início ao próximo encontro já com vistas à etapa de **prática e produção**.

5.8 Da análise à ação: produzindo materiais contra a desinformação

> Toda informação retirada de seu contexto de origem e transportada para um outro é suscetível de sofrer modificações que podem transformá-la em desinformação. Toda informação é suscetível de produzir um efeito de rumor ou boato. (Charaudeau, p. 76)

Neste encontro, estávamos dando início à Etapa 3 da nossa proposta didática, denominada **Prática/produção.** Na verdade, na proposta original, essa etapa começava com os jogos interativos no *Wordall*, mas na prática, essa parte foi colocada no final da Etapa 2, pois fazia mais sentido que os alunos participassem dos jogos, depois de estudarmos os sete sistemas de desinformação. Assim, iniciamos fazendo com os estudantes um exercício de análise discursiva, por meio do estudo de capas de revistas.

Vale ressaltar que o objetivo dessa atividade não era de estudar os elementos de análise discursiva, pois o tempo disponibilizado para essa tarefa não seria suficiente para que os estudantes pudessem absorver esse conteúdo. Entretanto, nossa proposta era de propiciar a eles letramentos críticos midiático e digital e não poderíamos desenvolver essa prática sem antes oferecer a eles os mínimos elementos para a compreensão desses recursos linguísticos, discursivos e semióticos que estão presentes nas informações e são tão necessários para fazê-los compreender melhor as diferentes nuances que envolvem a produção de um texto.

Para isso, utilizamos algumas capas de revistas, que serviriam de suporte para a nossa análise, iniciamos projetando no quadro a edição nº 2059, de 29/04/2009 da Revista Istoé (Figura 72), que trazia na capa uma imagem do Congresso Nacional, todo cheio de fissuras e coberto por vegetação. Em letras garrafais estava escrito "**Palácio dos Horrores**" e no subtítulo a nota "um **festival** de **escândalos** contamina

deputados e senadores e leva o Congresso para o **fundo do poço moral,** o que é preciso para **restaurar a credibilidade** do parlamento".

A escolha daquela capa foi proposital, pois mesmo que os acontecimentos narrados ali estivessem bem distantes dos estudantes no que se refere ao tempo, já que boa parte da turma ainda nem tinha nascido, os recursos linguísticos, discursivos e semióticos eram facilmente entendidos. Isso porque não houve tanta alteração no cenário político do país no que diz respeito às denúncias de corrupção.

Figura 72 – Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 1

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A proposta era fazer uma análise básica desses recursos para que os estudantes compreendessem como a linguagem, fosse ela escrita ou imagética, contribuía para confirmar a degradação moral do Congresso Nacional, com políticos envolvidos em escândalos de corrupção (Figura 72). Chamamos primeiro a atenção deles para a imagem do Congresso, toda rachada (fissuras), coberto por vegetação, como se estivesse destruído, abandonado. Também pedimos especial atenção à manchete principal que trazia em letras maiores e destacadas a expressão "O Palácio dos HORRORES", sendo a palavra horrores toda escrita em letras maiúsculas, fazendo uma clara alusão ao Congresso, como em um filme de terror, ou seja, carregado de atrocidades.

Na sequência, solicitamos que os educandos prestassem atenção às palavras destacadas na descrição abaixo da manchete: "palácio dos horrores", "escândalos"; "contamina", "fundo poço moral"; "restaurar"; "credibilidade", lembrando que toda essa escolha lexical depreciativa tinha o objetivo de corroborar, ou seja, confirmar a imagem

degradante do Congresso todo rachado, abandonado. Também se falava em “como restaurar a credibilidade” dos congressistas, sugerindo que a população já não acreditava mais nos políticos.

À medida que a análise era feita, os estudantes iam fazendo pequenas participações, observando, por exemplo, a conotação negativa das palavras. Lembramos que, por trás daquela escolha linguística e imagética, também havia uma intencionalidade, um ponto de vista do enunciador para um receptor, que queria convencê-lo de que todos os políticos eram corruptos, que a política estava acabada, destruída. Era necessário, portanto, pensar quem havia produzido aquela mensagem, quais as intenções estavam escondidas nesse recorte, quais críticas estavam sendo feitas, para quem eram direcionadas e com quais intenções.

Em seguida, foi apresentada aos estudantes uma capa da edição 2839 da *Revista Veja* de 03 de maio de 2023. A capa fazia menção ao Projeto de lei de regulamentação das redes sociais. Diante de diversos fatos como o aumento da violência nas escolas, facilidade de articulação de grupos neonazistas e ataques à democracia, a revista sugeria em letras maiúsculas para dar ênfase ao problema de que “NEM TUDO É PERMITIDO” (Figura 73). Solicitamos à turma que fizessem uma leitura atenta das palavras (recursos linguísticos), inclusive da diagramação (dimensão e formato das palavras), das imagens, cores (recursos imagéticos) e também da intencionalidade presente no texto, ou seja, quem produziu aquele texto, qual era a mensagem, qual era o propósito, a intenção do texto, qual era o ponto de vista assumido pelo enunciador, a que público a mensagem estava sendo direcionada.

A atividade foi realizada oralmente e as respostas dadas pelos estudantes surpreenderam positivamente. Eles conseguiram associar a lixeira na imagem aos conteúdos que não deveriam ser publicados: *cyberbullying*, violência doméstica, racismo, ideias nazistas. Um dos estudantes chamou a atenção para o símbolo vermelho, que fazia uma referência à plataforma YouTube, outro disse que nessa linha poderiam considerar que o azul do fundo das imagens também era proposital e poderia se referir às redes sociais como Facebook ou Twitter. Na visão deles, aquela voz enunciativa demonstrava que era a favor da regulamentação das redes sociais, pois na manchete em destaque estava escrito que nem tudo era permitido.

Nesse momento, chamamos atenção para a escolha linguística e para o trecho “as redes sociais **sofrem** seu mais duro revés no país”, principalmente para a escolha do verbo “sofrer” e perguntamos o que a palavra sofrimento sugeria. Alguns disseram

“dor”, “tristeza”; perguntamos quem geralmente sofria: o algoz (pedimos para pesquisar o que significava “algoz”) ou a vítima? Eles responderam que era a vítima, ou seja, as redes estavam sendo responsabilizadas por violência, discurso de ódio e ataques à democracia, mas elas eram as vítimas. Perguntamos se concordavam que as redes eram vítimas e alguns estudantes responderam que na visão deles, elas também eram culpadas, pois na maioria das vezes permitiam que isso acontecesse.

Figura 73 – Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 2

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em seguida, projetamos no quadro da sala de informática, mais uma capa de revista, a edição nº 1245 de fevereiro de 2023 da Revista Carta Capital. A imagem central era de uma caveira dourada, com um cocar indígena na cabeça, o fundo da imagem em tons de marrom e a manchete escrita em letras maiúsculas na cor amarelo “CIRCUITO DA MORTE” (Figura 74). Na parte inferior à manchete os dizeres: “De mineradoras multinacionais a bancos e políticos, quem lucra com os negócios do garimpo ilegal”. Mais uma vez solicitamos aos estudantes que prestassem atenção aos recursos linguísticos, discursivos e semióticos e fizessem uma análise, interpretação da mensagem exposta na capa daquela revista.

Nesse momento, a participação também foi bem ativa: rapidamente os alunos associaram a imagem da caveira à morte da população indígena, devido à ação dos garimpeiros, já que a caveira era de ouro. Também sinalizaram que o fundo marrom poderia simbolizar as terras indígenas ou a própria morte, por ser mais sombrio. Não conseguiram relacionar imediatamente a expressão “circuito da morte” aos demais elementos. Solicitamos que pesquisassem o sentido da expressão “circuito” para

melhor compreensão do propósito daquele discurso em relação à linguagem, depois explicamos que o “circuito” poderia estar relacionado a um ciclo vicioso de exploração e violência, já que a situação do garimpo ilegal e a morte e invasão das terras indígenas se repete por séculos e muito pouco tem sido feito para reverter essa situação.

Figura 74 – Exercício de análise e leitura de capas de revistas – Slide 3

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Outro fator importante a ressaltar foi o apelo emocional da mensagem, pois a imagem central causa medo, pavor, era a imagem de uma caveira, símbolo da morte. Perguntamos aos estudantes se conseguiam identificar as intencionalidades por trás daquela mensagem. Eles responderam que tinha um tom de crítica ao garimpo ilegal e à morte dos indígenas, que a revista adotou um ponto de vista a favor dessa população. Esse retorno dos estudantes foi importante, porque percebemos que mesmo sem fazer uma análise mais aprofundada, eles foram capazes de identificar recursos que eram utilizados para persuadir ou convencer o leitor a tomar determinada postura, induzi-los a ter o mesmo ponto de vista.

Para finalizar essa parte teórica, sugerimos aos estudantes que abrissem o site *Caneta Desmanipuladora*[47] para verem alguns exemplos de como os veículos de informação constroem muitas vezes suas mensagens a fim de incutir no leitor determinados valores, crenças e pontos de vista nem sempre tão explícitos. Solicitamos que analisassem o exemplo de uma mulher australiana que havia sido

[47] Link para acesso ao site: https://www.instagram.com/canetadesmanipuladora/. Acesso em: 05 fev. 2025.

condenada a 20 anos de prisão por supostamente ter matado os quatro filhos (Figura 75). A justiça descobriu que ela era inocente, mas a manchete da folha manipulava a mensagem, tornando-a tendenciosa. Por isso, no site a manchete foi reescrita com a linguagem adequada, que traduzia o que realmente havia acontecido. Pedimos que abrissem outro canal que mostrava outras "correções" feitas pela equipe do *site*[48], para que os alunos compreendessem a importância da escolha lexical e os sentidos que podem causar no texto.

Figura 75 – Imagem de uma das postagens no *site* Caneta Desmanipuladora

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Dando sequência às atividades, propusemos aos estudantes um exercício de análise de recursos linguísticos, discursivos e semióticos. Eles foram convidados a entrar no e-mail criado especificamente para as atividades da proposta didática e analisar duas capas da revista Veja (Figura 76). A atividade era um formulário do Google Forms[49], intitulada como Atividade de Análise Linguística e Discursiva e apresentava o seguinte comando: Preste atenção às capas de revista a seguir e faça uma breve análise dos recursos linguísticos, discursivos e imagéticos, utilizados nos textos.

Figura 76 – Imagem das capas de revista do exercício de análise discursiva

[48] Link para acesso ao site: https://museudememes.com.br/collection/caneta-desmanipuladora
[49] Link para acesso ao formulário: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSek4lOdvVkhTIUNdBjqygl_YxFq2ELOqNIa4toF0T_RlZx6bw/viewform?usp=dialog

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A primeira imagem era uma publicação da revista Veja em 11 de outubro de 2024. Nela aparecia a imagem do então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, sentado em um divã, olhando atento e com ar de nostalgia para um retrato dele mesmo na presidência. Na imagem do quadro ele aparece ainda jovem e sorridente, mas o retrato está inclinado, como se estivesse pendurado e prestes a cair. A manchete em letras garrafais anuncia: “O RECADO DAS URNAS”, uma clara alusão ao pleito eleitoral de 2024 e aos resultados obtidos pelos partidos de esquerda, que apoiam o presidente. A linguagem também tem um apelo de advertência: “resultados frustram”; “novos problemas”; “reavaliarem estratégias”.

Na segunda imagem, apresentamos uma capa da mesma revista, datada de 22 de novembro de 2024. Nela, aparece o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro cercado por militares que parecem instruí-lo sobre algo. O ajudante de ordens, Mauro Cid, é retratado mais acima, com um olhar atento, à espera das ordens do presidente. A imagem toda forma um quebra-cabeça, com uma peça faltando. Essa peça que faltava é finalmente colocada por uma mão externa, completando o quebra-cabeça com a figura do ex-presidente. A linguagem também trazia palavras duras “trama golpista”, “radicalismo”, “assassinato”.

Solicitamos aos estudantes que fizessem a análise das duas capas de revista. Eles poderiam fazer individualmente ou em pequenos grupos e também era permitido trocar ideias com outras equipes para discutir as proposições que faziam. A atividade foi muito interessante. Obviamente, a temática escolhida era muito polêmica, pois envolvia dois personagens centrais da política brasileira, mas a proposta era que eles deixassem as emoções de lado, bem como suas convicções ideológicas e fizessem uma análise mais equilibrada, baseada nos elementos que havíamos estudado

anteriormente.

Figura 77 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 1

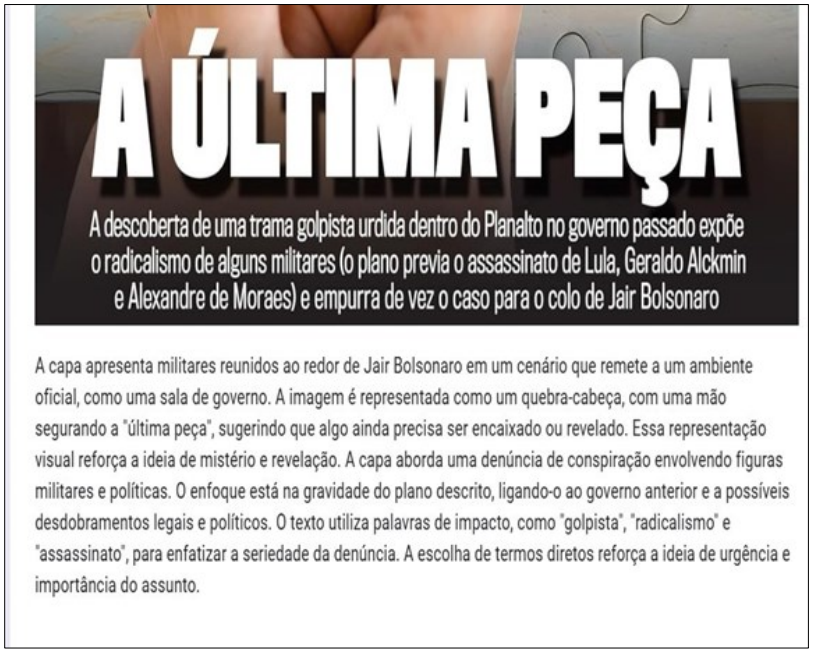
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Participaram desta atividade apenas dezesseis estudantes, pois infelizmente era a penúltima semana de aula e a outra metade já se considerava em férias. A seguir, vamos analisar algumas das respostas dadas pelos estudantes, no sentido de avaliar se eles conseguiram ou não executar a tarefa, identificando corretamente os recursos linguísticos, discursivos e semióticos que foram solicitados.

A primeira resposta foi de uma dupla de meninas (equipe 1), nas Figuras 77 e 78). Observamos que a análise delas está bem construída, pois elas conseguiram compreender a mensagem geral transmitida aos leitores. Elas conseguiram detalhar a cena e interpretar alguns recursos, como o Lula do presente, olhando para o Lula do passado, também fizeram observações quanto à escolha lexical. Embora não tenham apontado o sentido ou intenção que elas deram ao texto, elas conseguiram interpretar as dificuldades que serão enfrentadas pelo atual presidente nas próximas eleições.

Na segunda resposta da equipe, observamos que a dupla manteve o mesmo padrão: também conseguiu fazer a análise do cenário (oficial) em que os personagens estavam inseridos, captaram bem a ideia da “última peça” que faltava, relacionada ao ex-presidente e também fizeram uma boa análise dos recursos linguísticos. Avaliamos que essa dupla, apesar do pouco tempo que dedicamos ao estudo de recursos linguísticos discursivos, conseguiu completar a tarefa de forma positiva.

Figura 78 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise das respostas da equipe 2 (Figuras 79 e 80), também uma dupla, observamos que o texto poderia ter sido mais bem detalhado. Foram colocadas características gerais, sem atentar para o comando dado para a realização da atividade. Neste caso, as estudantes conseguiram relacionar a imagem do quadro caído, à queda da popularidade do atual presidente, o que foi positivo. Apontaram que ele estava no psicólogo, relatando isso, ou seja, poderiam ter explorado mais os recursos imagéticos, explicitado qual era a intencionalidade daquele texto, apresentado o vocabulário e os efeitos de sentido que ele provoca na mensagem.

Figura 79 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 2

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 80 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 2

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A segunda resposta dada pela equipe também seguiu o mesmo ritmo, pois também não houve uma avaliação mais aprofundada da dupla, que se limitou a descrever parte da imagem, ressaltando que a última peça completava o quebra-cabeças, resolvendo o enigma do “suposto”, segundo elas, plano de execução do atual presidente, do vice-presidente e do Ministro Alexandre de Moraes. A escolha delas pelo termo “suposto” pode indicar cautela, mas também pode significar que um determinado posicionamento ideológico fez com que elas não acreditassem nessa informação.

Figura 81 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 3

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise da resposta da equipe 3 (Figuras 81 e 82), formada por três estudantes, observamos que eles interpretaram corretamente os recursos linguísticos, discursivos e semióticos da capa da revista Veja. Eles conseguiram identificar o tom crítico da manchete, a frustração da esquerda e os desafios para o governo Lula, além

de analisar a imagem de forma coerente, associando o quadro inclinado à instabilidade e à necessidade de reflexão política. A análise, apesar de simples, está bem fundamentada e alinhada com os elementos presentes na capa.

Figura 82 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 3

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na segunda capa da revista Veja, os alunos também fizeram uma interpretação adequada do que foi solicitado na tarefa. Identificaram, por exemplo, que a imagem do quebra-cabeça cria o clima de mistério e intriga. Também captaram o tom alarmista e objetivo da linguagem e reconheceram o tema da conspiração e golpe, ou seja, a análise está simples, mas consistente. Isso demonstra que, embora os estudantes não tenham conhecimento específico sobre elementos discursivos, foram capazes de lançar um olhar mais atento aos detalhes das informações contidas nas capas das revistas, levantando questões sobre a intencionalidade de alguns daqueles recursos e seus possíveis sentidos dentro daquele texto.

As próximas respostas analisadas foram construídas por um aluno que executou a tarefa individualmente. Vamos chamá-lo, para dar sequência à nossa exposição, de equipe 4 (Figuras 83 e 84), ainda que ele tenha feito a análise sem parcerias. Observamos que ele foi bem sucinto na sua avaliação, não se preocupou muito em descrever os detalhes e relacioná-los ao sentido geral do texto, mas fez uma interpretação coerente com a mensagem geral transmitida para o leitor.

Figura 83 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 4

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 84 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 4

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Observamos que ele conseguiu captar tanto na imagem da primeira capa da revista, que traz a figura central do atual presidente, quanto na segunda imagem, centralizada na imagem do ex-presidente, a ideia central que o veículo de informação tentava transmitir aos seus leitores, a de que aquele estava com a imagem desgastada, sem popularidade, precisando refletir sobre o recado dado a ele nas urnas pela população. E ainda de que este último encontrava-se no centro de uma trama golpista, associando sua imagem ao radicalismo e a ilegalidade. Assim, avaliamos que embora o estudante não tenha detalhado os elementos que o levaram a chegar a essas conclusões, como era solicitado no comando da atividade, ele demonstrou fazer uma leitura adequada da mensagem transmitida.

A equipe 5 (Figuras 85 e 86) também foi composta por apenas um estudante. Na interpretação da mensagem da primeira capa, o estudante conseguiu relacionar a instabilidade do atual governo à imagem antiga no quadro pendurado, quase caindo. Ele cita o título da matéria, associando-o aos problemas da esquerda, e, embora não apresente a escolha lexical que o levou a essa interpretação, junta os recursos

imagéticos e linguísticos para afirmar a imagem de cansaço do atual governo. O estudante sugere que essa instabilidade pode ter uma superação, como aconteceu no último governo, em que, mesmo com denúncias de corrupção e lavagem de dinheiro que o levaram à prisão, houve uma reação.

Figura 85 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 5

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 86 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Equipe 5

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Observamos que o estudante vai além da mensagem posta neste caso e insere em sua análise um repertório anterior, certamente influenciado pelo senso comum e/ou pelos próprios veículos midiáticos, que sempre associaram a figura do atual presidente e sua prisão à corrupção. Esse dado é importante para que possamos compreender como os discursos ideológicos agem na percepção das pessoas e mesmo desses estudantes que, ainda que não tenham o discurso político como um

de seus principais assuntos, acabam sendo influenciados por outras vozes externas. Essa influência não vem apenas da família, mas também das diferentes mídias às quais estão expostos, o que reforça a necessidade de um trabalho crítico e reflexivo para desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão sobre os contextos políticos.

Charaudeau (2019) fala sobre a relação entre informação, comunicação e mídias como as palavras de ordem do discurso da modernidade. Nosso trabalho de letramentos críticos midiáticos e digitais, portanto, perpassa esse caminho, no intuito de promover atividades que levem os estudantes a refletir sobre esses discursos que os envolvem cotidianamente. Evidentemente essa proposta não tem a pretensão, como já foi dito, de torná-los especialistas na análise do discurso, pois nem mesmo essa professora-pesquisadora que escreve tem essa formação. Mas construir um caminho para que eles entendam que essa leitura de mundo exige que eles prestem um pouco mais de atenção a essas estratégias utilizadas pelas mídias, muitas vezes como forma de manipulação, pois, como afirmou Charaudeau (2019, p. 17):

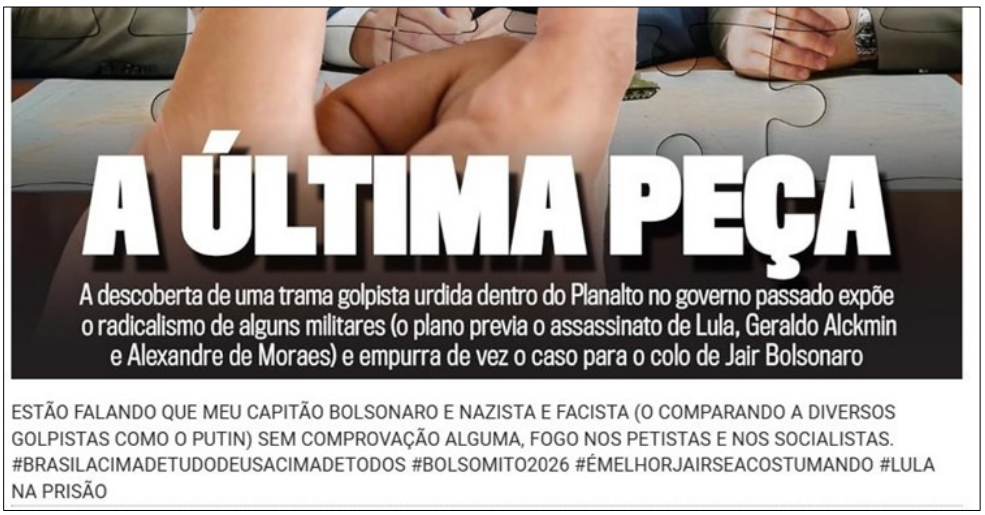
> Abordar as mídias para tentar analisar o discurso da informação não é uma tarefa fácil. É mesmo mais difícil do que abordar o discurso político. Isso porque, enquanto se admite no mundo político, de maneira geral, que o discurso aí manifestado está intimamente ligado ao poder e, por conseguinte, à manipulação, o mundo das mídias tem a pretensão de se definir contra o poder e contra a manipulação. Entretanto, as mídias são utilizadas pelos políticos como um meio de manipulação da opinião pública – ainda que o sejam para o bem- estar do cidadão; as mídias são criticadas por constituírem um quarto poder; entretanto o cidadão aparece com frequência como refém delas, tanto pela maneira como é representado, quanto pelos efeitos passionais provocados, efeitos que se acham muito distantes de qualquer pretensão à informação.

Enfim, diante de tantos desafios, são necessárias muitas mudanças, principalmente em relação à prática pedagógica. A BNCC, ao incluir o letramento midiático e digital como uma das competências essenciais para o século XXI, reforça a necessidade de trabalharmos com os estudantes a análise crítica dos discursos que circulam nas mídias, tal como propõe Charaudeau (2019). Nesse sentido, promover atividades que os levem a identificar as estratégias de persuasão, observar quais os interesses por trás das informações e como esses discursos podem influenciar na formação de opiniões, são fundamentais. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deixa de ser apenas um espaço de estudo gramatical ou literário para se tornar uma forma de reflexão sobre a linguagem como um dos instrumentos de poder e transformação social.

Figura 87 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Anônimo

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 88 – Resposta dada ao exercício de análise discursiva – Anônimo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Outra resposta dada ao exercício e que chamou a atenção foi a de estudantes que, no lugar da identificação, optaram pela palavra “anônimo” (Figuras 87 e 88). Certamente, a escolha pelo anonimato pode ter sido influenciada por diversos fatores, tais como: medo de julgamento (afinal o tema é político e ainda existe muita polarização quando envolve a figura do atual presidente e do ex-presidente), pode ter sido também insegurança, desconforto com a exposição ou até mesmo a influência do ambiente digital, já que nas redes sociais, muitos preferem o anonimato, por exemplo. A tarefa solicitava a identificação, mas não havia nenhuma obrigação de que isso acontecesse. O principal era que os alunos se expressassem de forma mais aberta e confiante possível.

Figura 89 – Aluna desenvolvendo atividade sobre análise discursiva

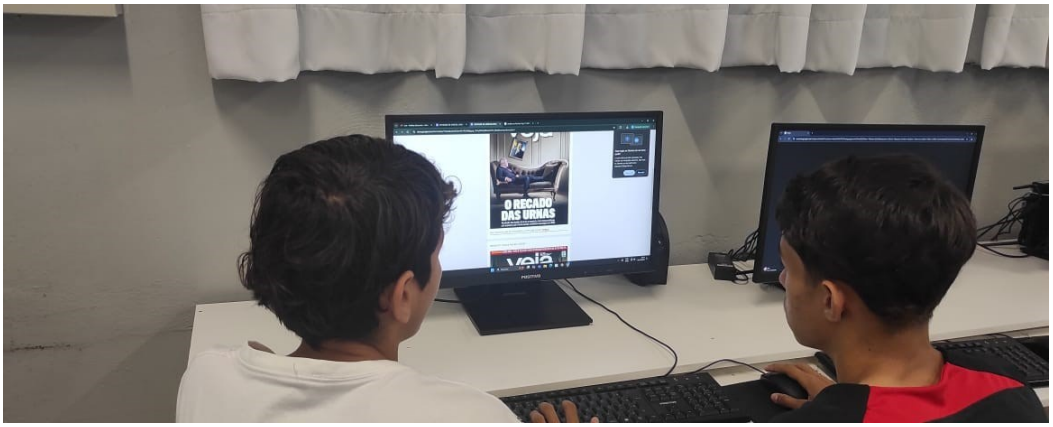
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise da primeira resposta à capa da revista, em que aparecia a figura do presidente Lula, observamos que quem respondeu interpretou corretamente o tom crítico da manchete, quando fala da frustração da esquerda e dos desafios para o governo Lula. No entanto, a matéria não fala nada sobre fraude nas eleições de 2022. Quem respondeu acrescentou a informação de acordo com suas convicções ideológicas. Isso, de certa forma limita a análise, pois o comentário reflete uma postura polarizada e emocional, na defesa do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro com frases como #TEVEFRAUDE e #LULIXO", típicas de debates políticos nas redes sociais. Essa combinação de discursos, um mais técnico, analítico e outro mais dentro do discurso da militância, comprova que a mesma imagem ou informação podem ser interpretadas de formas diferentes, dependendo da perspectiva do leitor e dos diferentes discursos aos quais ele está sujeito.

A segunda resposta dada ao exercício por esse(s) estudante(s) anônimos também tem um apelo emocional e defensivo, com frases curtas e extremamente impactantes, como: "FOGO NOS PETISTAS E NOS SOCIALISTAS". Mais uma vez, o uso de hashtags: #BRASILACIMADETUDODEUSACIMADETODOS e #BOLSOMIT02026 reflete uma linguagem típica das redes sociais, com apelo a *slogans* e frases de efeito, ou seja, do ponto de vista discursivo, o discurso é polarizado e agressivo, defendendo Bolsonaro e atacando seus opositores (petistas e socialistas). Além disso, a comparação de Bolsonaro a figuras como Putin e a negação das acusações de nazismo e fascismo sugerem uma postura de resistência às críticas que estão sendo feitas ao ex-presidente, que tem claramente a preferência desse (s) leitor(es). Igualmente chama a atenção o uso de maiúsculas e *hashtags* que criam um efeito visual que imita a linguagem das redes sociais, reforçando o tom de militância e engajamento, como se estivesse(m) “gritando” ou “enfurecidos”. Enfim, não houve

análise dos recursos discursivos, linguísticos e semióticos utilizados na capa da Revista, como foi proposto que fizessem no exercício. A resposta reflete apenas uma reação emocional ao contexto político sugerido pela manchete.

Figura 90 – Alunos desenvolvendo atividade sobre análise discursiva

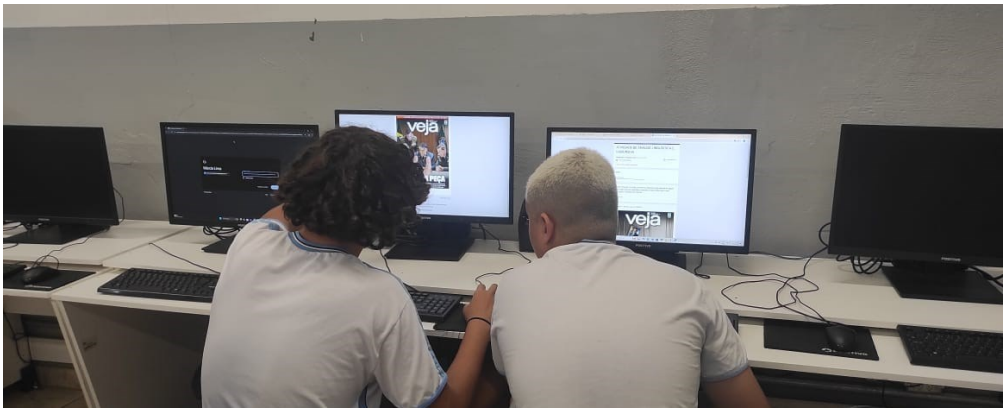


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

De modo geral, acreditamos que essa atividade atendeu às expectativas, pois nossa proposta didática propôs estratégias básicas que contribuíssem para o letramento crítico midiático e digital, sempre com foco no desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e autonomia dos estudantes. Para isso, utilizamos diferentes meios, como notícias, postagens, capas de revistas e outros materiais de estudo para que os educandos fossem capazes de identificar algumas estratégias de persuasão e vieses, aprendendo a refletir sobre as intenções por trás das mensagens. Além disso, proporcionamos atividades de checagem e verificação de fontes que têm sido fundamentais para combater a desinformação, também reforçamos a necessidade de sempre procurar fontes diversificadas para não ficarem “presos” às “bolhas” ideológicas.

Igualmente, propusemos análise e produção de conteúdo, como murais, vídeos, postagens em redes sociais e jogos, como forma de engajar os estudantes e incentivar a reflexão sobre a responsabilidade deles como produtores de informação. Além disso, fizemos debates e estudos de caso sobre manipulação midiática, campanhas de desinformação e uso de algoritmos nas redes sociais. Isso certamente ajudou a contextualizar esses conceitos e a entender quais impactos eles têm na sociedade. Também contamos com a participação de outras disciplinas, como História e Sociologia, para ampliar a compreensão dos alunos sobre os contextos sociais e políticos em que os discursos midiáticos estão inseridos e isso contribuiu também para esse letramento crítico.

Figura 91 – Alunos desenvolvendo atividade sobre análise discursiva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Apesar de algumas respostas (quatro em dezesseis) demonstrarem um perfil mais tendencioso politicamente, a maioria dos estudantes demonstrou compreender a proposta de realizar uma análise mais criteriosa dos discursos midiáticos, buscando desvendar as verdadeiras intenções por trás das mensagens. Essa compreensão, de certa forma, demonstra que as atividades práticas e interdisciplinares propostas surtiram algum efeito, pois ajudaram os estudantes na criação de campanhas de conscientização, como veremos mais adiante. Assim, entendemos que ao promover um ambiente de confiança e diálogo, os alunos têm se sentido mais seguros para expressar suas opiniões e dúvidas, desenvolvendo habilidades essenciais para interagir de forma consciente e responsável com as mídias. Dessa forma, no nosso entendimento, essa proposta didática não só cumpre as competências previstas na BNCC, mas também contribui para a formação de cidadãos mais informados, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

5.9 Produção de *cards*: dicas de segurança para redes sociais e combate à desinformação

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (Freire, 2022, p. 53)

Enfim, chegamos à última atividade desta proposta didática. Neste encontro, exploramos a produção de ***cards*** (uma espécie de cartão divulgado em formato quadrado em redes sociais, como Instagram) e **QR Codes** (código que permite acesso a várias informações por meio da câmera do celular) como ferramentas para promover

a segurança nas redes sociais e combater a desinformação. Esses recursos visuais e tecnológicos permitem transmitir informações de forma clara, objetiva, contribuindo para o desenvolvimento do letramento crítico midiático e digital dos estudantes. Ao criar *cards* e QR Codes com dicas de segurança, os alunos não apenas aprendem a se proteger *online*, mas também se tornam agentes ativos na propagação de informações seguras e conscientes.

Mais uma vez o local de encontro com a turma foi o laboratório de informática (Figura 92). Ao chegarem, a professora-pesquisadora deu as boas-vindas à turma e explicou que aquele seria o momento de fechamento de nossas atividades. Por isso, aquele seria o dia de colocar em prática aquilo que havíamos trabalhado ao longo do 2º semestre de 2024. A proposta de trabalho era a de produção de *cards* e QR Codes com dicas de segurança para navegar nas redes sociais e também contra os sistemas de desinformação. Para isso, naquele momento inicial usamos a plataforma Canva para criar os *cards* e QR Codes, que depois seriam compartilhados nas redes sociais da escola, para ajudar a comunidade escolar a se proteger contra as informações falsas, por exemplo.

Esse momento de produção não apenas consolidou as habilidades técnicas de letramento digital desenvolvidas ao longo do semestre, mas também representou uma oportunidade única para os estudantes exercerem sua função cidadã. Isso porque, ao criar materiais informativos que seriam compartilhados com a comunidade escolar, eles assumiram um papel ativo na promoção da segurança digital e no combate à desinformação. Essa prática, certamente, vai além do desenvolvimento de competências técnicas, pois permite que os alunos se tornem agentes de transformação, contribuindo para a conscientização coletiva sobre os perigos das redes sociais e a importância de uma navegação mais crítica, reflexiva, ética e segura. Assim, a atividade proposta não só reforça o aprendizado, mas também fortalece o compromisso desses estudantes com a construção de uma sociedade mais informada e responsável.

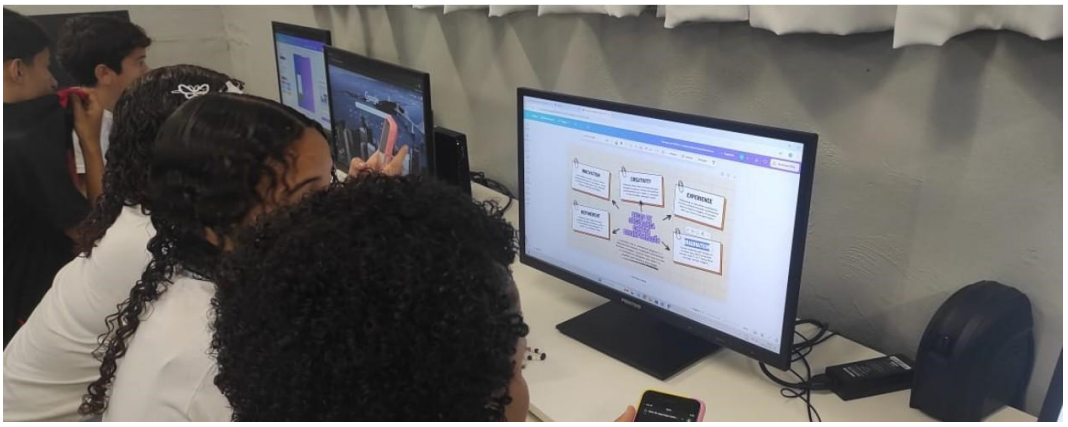
Figura 92 – Alunos desenvolvendo atividade sobre *cards* no Canva

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para dar início aos trabalhos, explicamos aos estudantes que faríamos o passo a passo da atividade juntos, ao menos em um primeiro momento, como, por exemplo: acessar a plataforma Canva, aprender como pesquisar um modelo de *card*, aprender como utilizar os recursos disponibilizados pela plataforma para a edição do material, aprender como criar um QR Code no próprio Canva ou no gerador de QR Code e também aprender como nos enviar o material finalizado e como ele seria, posteriormente, compartilhado com a comunidade escolar. Depois das explicações dadas, orientamos os alunos a se reunirem em pequenos grupos para dar início a produção do material solicitado.

Enquanto os estudantes realizavam a tarefa, circulávamos entre eles para acompanhar o andamento da atividade. Alguns alunos demonstraram mais dificuldade, principalmente por não terem muita intimidade com a plataforma, enquanto outros já dominavam melhor os recursos. Diante dessa diversidade, propusemos que os estudantes com mais experiência ajudassem os colegas, criando um ambiente de colaboração e aprendizagem mútua. Essa estratégia foi essencial, pois, mesmo com um número reduzido de alunos, a tarefa de criação de material em ambiente digital demandava atenção individualizada, e não conseguiríamos atender a todos ao mesmo tempo (Figura 92).

Figura 93 – Alunas desenvolvendo atividade sobre *cards* no Canva

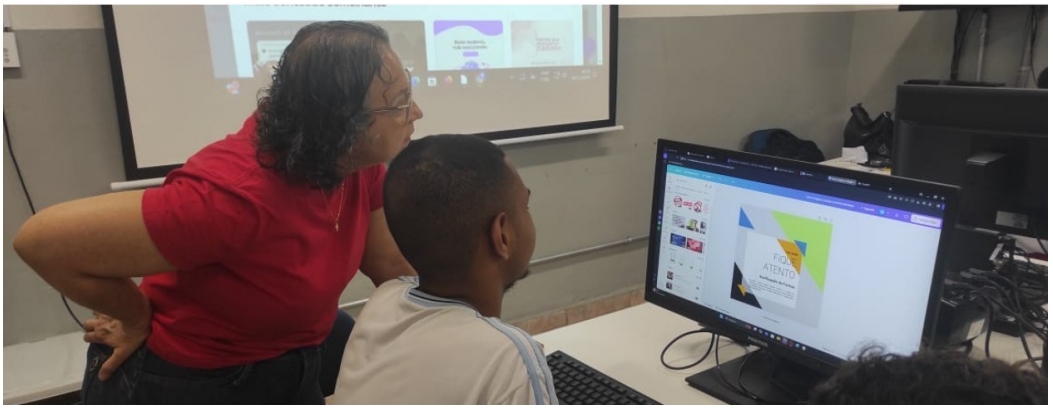


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Nesse momento de produção coletiva, observamos que os estudantes estavam reforçando não só suas habilidades técnicas, embora alguns apresentassem um pouco de dificuldade com o teclado e com a digitação, mas também cooperando e compartilhando conhecimentos. Além disso, nossa mediação também ajudou a garantir que todos os grupos avançassem na atividade, oferecendo suporte pontual e incentivando a autonomia dos alunos na resolução de problemas. Dessa forma, avaliamos que a atividade foi além do aspecto meramente técnico, pois propiciou aos educandos uma experiência significativa de aprendizagem colaborativa.

Na sequência, vamos analisar alguns *cards* produzidos pelos estudantes a fim de avaliar se compreenderam a proposta e conseguiram colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da aplicação da proposta didática. De modo geral, todos seguiram o comando de criar um material contra a desinformação. No entanto, nem todos os modelos escolhidos na plataforma Canva tinham a formatação de *cards* como foi solicitado. Algumas equipes, inclusive, optaram pela estrutura do mapa mental, em vez de *cards*. Essa diversidade de formatos pode ser compreendida como expressão da criatividade desses alunos e também da autonomia que foi dada a eles na produção desse material, pois foram orientados a utilizar todos os recursos disponíveis na plataforma para desenvolver as suas próprias ideias.

Figura 94 – Professora de Apoio orientando o aluno na atividade sobre *cards* no Canva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Apesar das diferenças na apresentação visual, o conteúdo produzido demonstrou que os alunos se apropriaram das discussões sobre os perigos da desinformação e a importância de combatê-la, demonstrando que o objetivo central da atividade foi alcançado. Na Figura 94, por exemplo, temos a imagem da professora de apoio que acompanhou os dois alunos da turma que possuem necessidades especiais e também participaram das atividades propostas com a nossa ajuda na parte teórica e de orientação e, na prática, com a professora de apoio na utilização das ferramentas digitais. A seguir, analisaremos alguns exemplos desses materiais para compreender melhor as escolhas feitas pelos estudantes e os aprendizados construídos ao longo do processo. Outra questão a ser analisada nesta tarefa foi a produção do QR Code: nenhum dos grupos que encaminhou o trabalho para o *e-mail* da professora conseguiu atender a esse comando.

Avaliamos que alguns fatores podem ter dificultado essa tarefa. Primeiro, a intimidade com a plataforma. Verificamos que alguns estudantes, embora já tivessem utilizado o Canva em outras oportunidades de aprendizagem, ainda demonstraram não conhecer as possibilidades de uso dos recursos disponíveis. Segundo, o tempo disponibilizado para o treinamento de uso da plataforma e depois a confecção do material foi insuficiente. Isso pode ter afetado a produção daqueles que demonstraram mais dificuldade.

Além disso, observamos uma certa dificuldade de alguns alunos em relação ao uso do teclado para redigir as dicas de segurança. Muitos não sabiam como inserir caracteres especiais, como o til (~) ou o símbolo da arroba (@), e também apresentavam dificuldades para utilizar comandos como Alt Gr[50] ou a tecla de

[50] A tecla Alt Gr é uma tecla modificadora do teclado que permite escrever caracteres especiais e que não estão no teclado normal. É semelhante à tecla Shift, e é usada pressionando-a ao mesmo tempo que outra tecla.

maiúsculas. Essas limitações técnicas acabaram por dificultar e atrasar a produção do material, evidenciando a necessidade de se trabalhar, de forma mais aprofundada, uma alfabetização digital com esse público. Essa lacuna no domínio de ferramentas básicas de edição de texto reforça a importância de integrar, ao letramento midiático e digital, não apenas a análise crítica dos discursos e conteúdos *online*, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas que permitam aos estudantes interagir de forma autônoma e eficiente com as tecnologias digitais.

Figura 95 – Material contra desinformação produzido por alunos – Modelo 1

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na avaliação do Modelo 1 (Figura 95), observamos que o grupo demonstrou compreensão do tema e criatividade ao abordar diferentes aspectos da desinformação, especialmente ao focar no público infantil. No entanto, o material poderia ser mais visual e atrativo, seguindo melhor o formato de card. Além disso, algumas dicas indicam a necessidade de maior atenção aos detalhes e à profundidade do conteúdo, como a referência ao *Google Lens*[51], por exemplo. Em geral, a produção atende à proposta, mas há espaço para melhorias no *design*, na clareza e na precisão das informações. Para melhorar a parte visual do *card* poderiam ter sido incluídos ícones, cores e imagens, que o tornassem mais atrativo. Também poderiam ter adicionado exemplos reais de desinformação e como as dicas podiam ser aplicadas no dia a dia.

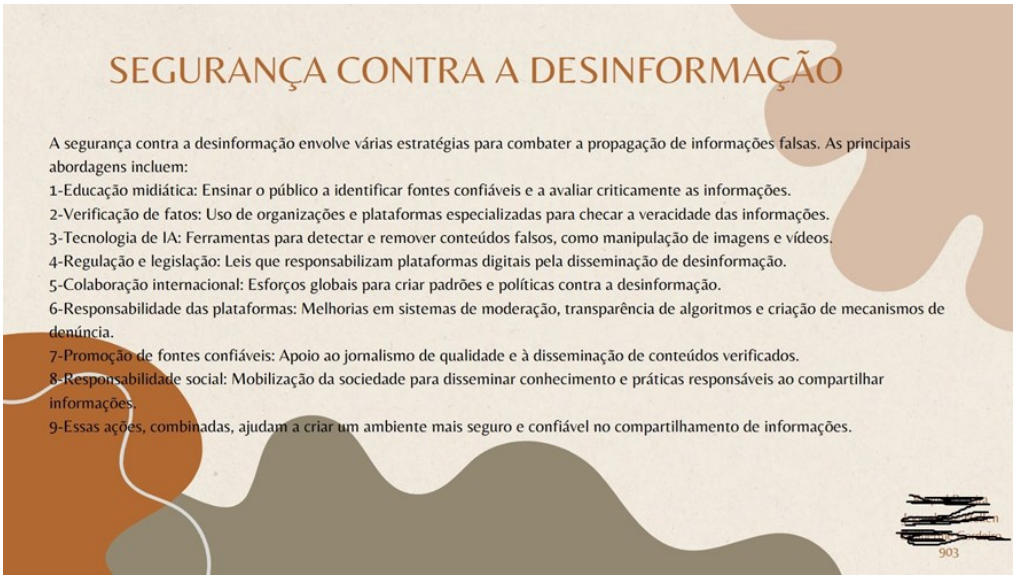
[51] Google Lens ou Lente do Google é um aplicativo de reconhecimento de imagem desenvolvido pela Google. Anunciado pela primeira vez durante o Google I/O 2017,[1] projetado para trazer informações relevantes usando análise visual. (Wikipédia)

Certamente, essa atividade, para que atendesse a todos esses critérios, deveria ter sido mais bem elaborada, deixando mais evidente quais recursos precisariam ser utilizados. Isso foi falado e apresentado como exemplo, mas se os estudantes tivessem um pequeno roteiro ou passo a passo do que fazer, sem dúvida nenhuma teriam entregado um produto mais completo. Essa reflexão nos faz pensar na necessidade de planejar melhor as atividades, com orientações mais claras, detalhadas e mais bem estruturadas, especialmente quando envolvem o uso de ferramentas digitais que podem ser desconhecidas por parte dos alunos.

Evidentemente, um guia claro, com exemplos práticos e etapas bem definidas, não só facilitaria a execução da tarefa, mas também garantiria que todos os estudantes, mesmo os que não tinham tanta familiaridade com essas ferramentas ou com tecnologia de um modo geral pudessem participar de forma mais autônoma e eficiente. Além disso, essa abordagem contribuiria para o desenvolvimento do letramento digital de maneira mais igualitária, permitindo que todos os alunos alcançassem os objetivos propostos com mais qualidade. Infelizmente, falhamos nesse ponto, mas fica a dica para quem quiser reproduzir essa atividade de forma mais eficiente.

Na análise do **Modelo 2** (Figura 96), observamos que a equipe demonstrou uma melhor compreensão do tema, pois teve uma abordagem bem abrangente, desde ações individuais até iniciativas internacionais. Apontou também diferentes estratégias relevantes e atuais para o combate à desinformação. No entanto, o *card* poderia ser, como já vimos no modelo 1, mais visual e atrativo, com a inserção de elementos gráficos e uma formatação mais espaçada, pois as informações ficaram muito juntas umas das outras. Além disso, a incorporação de exemplos práticos e dicas mais direcionadas ao público escolar, certamente tornaria o material mais interessante. Em geral, a produção atendeu à proposta, mas, como no primeiro modelo, há espaço para melhorias.

Figura 96 – Material contra desinformação produzido por alunos – Modelo 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

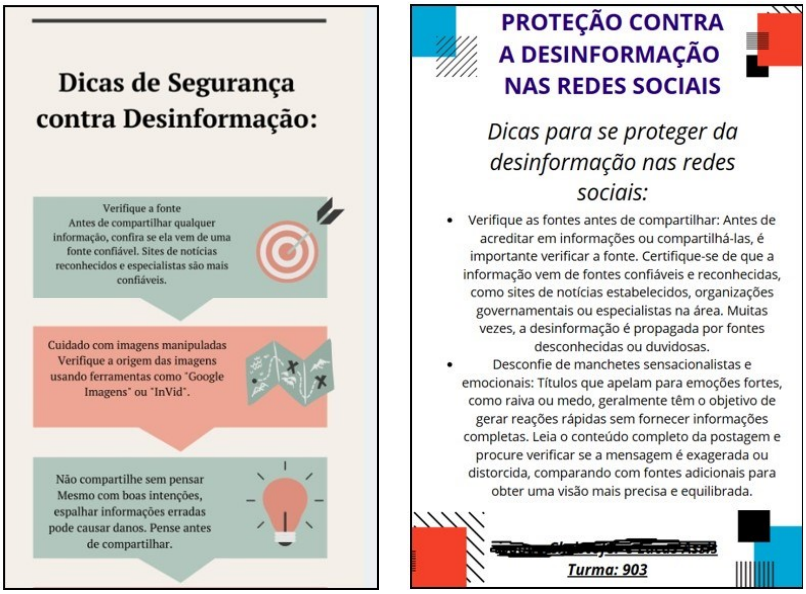
Figura 97 – Material contra desinformação produzido por alunos – Modelos 3 e 4

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na avaliação dos **Modelos 3 e 4** (Figura 97), observamos que os estudantes demonstraram uma compreensão clara do tema, indicando estratégias objetivas e atuais para o combate à desinformação. No entanto, os *cards* poderiam ser mais visuais e atrativos, ou seja, permanecem os mesmos problemas já identificados nos modelos anteriores. O lado positivo é que a estrutura se aproxima mais daquilo que foi solicitado na proposta, as dicas do modelo 3 também são práticas e úteis, o comando dos verbos também é mais apropriado a esse gênero textual: “verifique as fontes”; “Considere o contexto”; “Cheque os fatos”. Eles poderiam ter caprichado mais na apresentação visual, pois não há ícones, imagens, que sejam mais atrativas para

o leitor. No modelo 4, também houve compreensão da proposta, a enumeração das dicas facilita a compreensão e pode ser um ponto positivo na avaliação, mas as informações muito juntas umas das outras pode fazer com que o leitor se desinteresse pelo texto.

Figura 98 – Material contra desinformação produzido por alunos – Modelos 5 e 6



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Por fim, na análise dos Modelos 5 e 6 (Figura 98), avaliamos que ambos os grupos construíram *cards* que seguem a proposta de criar dicas de segurança contra a desinformação, apontar para a necessidade da verificação de fontes e desconfiança de sensacionalismos mostra que os grupos compreenderam a importância de ações que previnam a desinformação. Observamos que o modelo 5 focou em dicas práticas para verificar a confiabilidade de informações, como checar a fonte, identificar imagens manipuladas e evitar compartilhar informações sem pensar. Já o grupo que produziu o modelo 6 centralizou a informação na proteção contra a desinformação nas redes sociais, apresentando dicas de como verificar fontes, desconfiar de manchetes sensacionalistas e buscar informações completas. Nestes dois casos, como nos outros, avaliamos que faltou inserir mais elementos visuais para tornar o *card* mais atrativo para quem vai ler.

Para fechar essa etapa denominada de **Prática/ produção**, avaliamos que o trabalho com a produção de *cards*, executada pelos estudantes, como parte da proposta de letramentos críticos midiáticos e digitais, demonstrou-se uma atividade significativa para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI. Infelizmente, como já foi apontado anteriormente, faltou mais tempo e um melhor

planejamento e organização da atividade para que os estudantes pudessem desenvolver todo o material idealizado na proposta didática, como a produção do QR Code, por exemplo, que acabou não se concretizando.

No entanto, ao criar materiais informativos sobre segurança nas redes sociais e combate à desinformação, os alunos não só exercitaram sua capacidade de análise crítica dos discursos midiáticos, mas também colocaram em prática competências como criatividade, colaboração e uso responsável das tecnologias digitais. É verdade que nos confrontamos com algumas dificuldades técnicas e com a necessidade de maior aprofundamento em alguns aspectos, como a profundidade das informações dadas, a explicitação das dicas por meio de exemplos práticos, mas de um modo geral a atividade permitiu que os estudantes refletissem um pouco sobre o impacto da desinformação. Mais que isso, a atividade proporcionou que assumissem um papel de protagonistas na produção de um material de conscientização voltado para a comunidade escolar, favorecendo a prática de uma cultura digital mais segura e consciente.

Além disso, essa experiência também demonstrou a importância de integrar os letramentos críticos midiático e digital ao currículo escolar, alinhando-se ao que já está previsto na Competência 6 da BNCC, que prevê a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais (incluindo as escolares), além do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de resolver problemas. Assim, ao produzir *cards* que seriam compartilhados com a comunidade escolar, os estudantes exerceram também sua cidadania, contribuindo para a conscientização coletiva sobre os perigos das redes sociais e a importância de uma navegação crítica para que, como afirmava Freire (2022), a presença desses estudantes no mundo não seja a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, na posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

5.10 Questionário de autoavaliação: reflexão dos estudantes sobre participação e aprendizado no projeto

> Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente

> aprendido pelo aprendiz.
> (Freire, 2022, p. 26)

Este último encontro iniciou o fechamento das atividades na **Etapa 4 Socialização/compartilhamento**. Na proposta didática, esse seria um momento dedicado à revisão do material produzido pelos educandos com a nossa devolutiva da apresentação dos *cards* e QR Codes de cada grupo para o restante da turma, além das estratégias de compartilhamento desse material com a comunidade.

No entanto, tanto a apresentação dos grupos quanto o compartilhamento dos materiais, naquele momento, não foi possível, infelizmente a aplicação da proposta didática foi prejudicada, porque além das atividades programadas pela escola (avaliações internas: bimestral, atividades de intervenção, recuperação bimestral, recuperação final), também tivemos um cronograma de atividades da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais com a aplicação de Avaliações Externas (PROEB) para essa e as demais turmas dos 9ºs anos, que acabou interferindo no desenvolvimento das atividades.

Diante desses entraves, tivemos de fazer uma opção por qual sequência iríamos adotar. Como já não tínhamos conseguido executar a produção dos QR Codes, apenas dos *cards*, avaliamos que o melhor naquele momento seria fazer o questionário de autoavaliação da participação dos estudantes no projeto, pois essa devolutiva era muito importante para que pudéssemos avaliar se as estratégias empregadas até ali haviam ou não surtido os efeitos desejados.

Assim, combinamos com os estudantes que apenas apresentaríamos os trabalhos, projetando-os no quadro do laboratório de informática, que faríamos uma devolutiva geral para a turma de forma oral, para ganharmos tempo; e que os materiais seriam disponibilizados para a gestão da escola, para que pudessem ser divulgados nos canais oficiais da escola, em um momento mais oportuno, já que estávamos encerrando o ano letivo de 2024 e daríamos início às férias escolares.

Certamente, ter de adotar essa estratégia nos deixou um tanto quanto frustrados, porque, quando idealizamos a proposta, a quantidade de aulas que seriam utilizadas seria suficiente. No entanto, outros acontecimentos tanto de ordem pessoal quanto de organização da agenda da escola modificaram esses planos que acabaram interferindo não só na organização, mas também nos prazos de que dispunhamos para colocar em prática todas as etapas da proposta.

Assim, aproveitamos esse último encontro para focar mais no questionário de

autoavaliação, mas primeiro foi feita a avaliação oral dos trabalhos de produção de *cards.* Iniciamos agradecendo a participação de todos, elogiamos os trabalhos e tecemos algumas considerações a respeito da produção dos estudantes. No que diz respeito à utilização dos recursos visuais, como ícones e imagens, que poderiam ter sido mais explorados, por tratar-se de *cards*, a diagramação das letras e o espaçamentos entre as frases, que também podiam ter melhorias, para facilitar a leitura, além dos exemplos práticos que teriam sido eficientes para aquele material.

De modo geral, parabenizamos os estudantes, pois todos os trabalhos apresentados atenderam à proposta de criar dicas de segurança no uso das redes sociais e de combate aos sistemas de desinformação em ambientes digitais. Salientamos que as dicas foram claras e objetivas, especialmente no que diz respeito à verificação das fontes, o que foi particularmente gratificante. Isso porque, no exercício de identificação de fontes realizado durante a análise de notícias, esse havia sido um ponto de atenção, já que a maioria dos alunos não havia conseguido identificar as fontes que produziram o material analisado. Portanto, o trabalho produzido por eles demonstrou que alcançamos esse objetivo.

Na sequência, solicitamos aos estudantes que respondessem ao questionário de autoavaliação da participação deles nas atividades da proposta didática. Solicitamos que abrissem o *e-mail* disponibilizado para as atividades do projeto e clicassem no *link* do formulário para respondê-lo. O questionário foi dividido em quatro seções a saber: Seção 1: Participação no projeto, questões de 1 a 5; Seção 2: Aprendizado e desenvolvimento de habilidades, questões de 06 a 10; Seção 3: Reflexão sobre o Projeto, questões de 11 a 15; Seção 4: Autoavaliação de desempenho, questões de 16 a 22.

Nesse material, o comando para as respostas solicitava que os discentes marcassem de 1 a 5 para cada resposta, considerando os seguintes códigos: 1. (Discordar totalmente); 2. (Discordo); 3. (Neutro); 4. (Concordo); 5. (Concordo totalmente). Esses critérios foram utilizados para responder às questões de 1 a 18. Já as questões de 19 a 21 foram discursivas. Responderam ao questionário apenas 18 estudantes que estavam presentes no dia da aplicação. Como já explicamos anteriormente, estávamos na última semana de aula e muitos estudantes, infelizmente, já não estavam frequentando as aulas, pois já se consideravam em férias escolares.

5.10.1 Seção 1 – Participação no Projeto

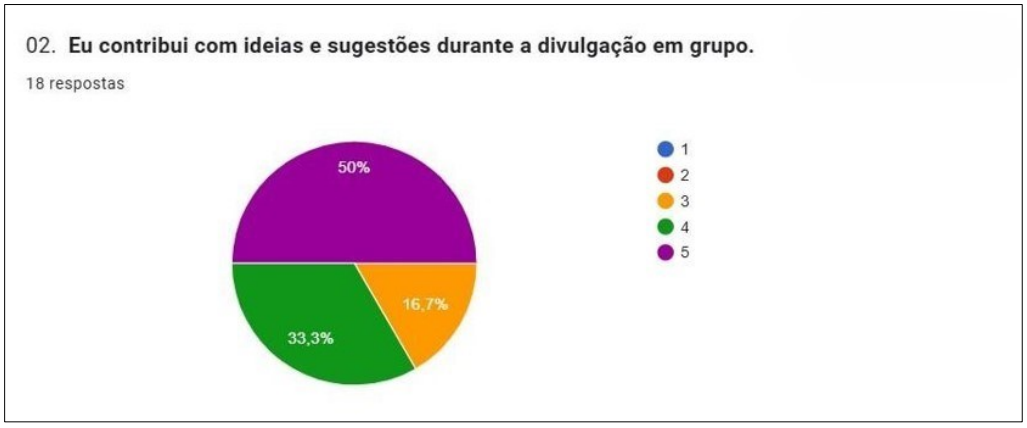
A seguir, procederemos à apresentação e análise dos dados coletados por meio do questionário, em que o objetivo central consistiu em identificar os aspectos positivos e negativos da atividade, a partir da perspectiva dos estudantes, com forma de subsidiar o aprimoramento de futuros projetos de ensino. Além disso, a proposta visava promover uma autoavaliação individual por parte dos estudantes a respeito de sua participação e do desenvolvimento de suas habilidades em leitura, análise e produção de textos multissemióticos. Assim, o questionário de autoavaliação, aplicado pela professora-pesquisadora, serviu como um instrumento para nortear a reflexão dos alunos sobre seu desempenho e progresso nas atividades propostas.

Ao analisarmos os resultados da questão 1 (Figura 99), que aborda a participação ativa nas atividades do projeto, os dados revelam que a maioria dos que responderam à pergunta, representada por 83,3%, escolheu a opção 5 (Concordo totalmente), indicando um alto nível de engajamento e envolvimento nas atividades propostas. Por outro lado, 16,7% dos participantes, 03 estudantes, optaram pela opção 4 (Concordo), sugerindo que a maior parte dos estudantes se sentiram ativamente participantes das atividades, o que é um ponto positivo, pois demonstra que as estratégias utilizadas foram bem aceitas pelos educandos.

Figura 99 – Gráfico da questão 1 do questionário de autoavaliação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

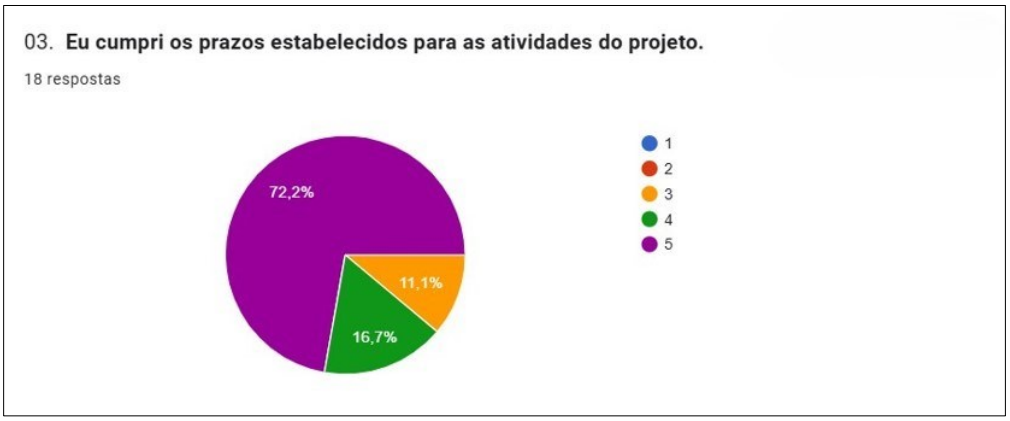
Figura 100 – Gráfico da questão 2 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise da questão 2 (Figura 100), levando em consideração a legenda dada e a partir da afirmação: "Eu contribuí com ideias e sugestões durante a discussão em grupo", os dados revelaram que 83,3% dos estudantes escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), indicando que a grande maioria dos participantes concorda que contribuiu ativamente com ideias e sugestões durante as discussões em grupo. No entanto, 16,7% dos escolheu a opção 3 (Neutro), sugerindo que essa minoria manteve uma postura neutra em relação à sua contribuição durante as discussões. Esses resultados demonstraram que, embora a maior parte da turma tenha se sentido engajada nas atividades, ainda havia espaço para incentivar uma participação ainda mais ativa daqueles que se mantiveram neutros, talvez utilizando estratégias mais interativas, com jogos, tarefas relâmpagos, algo que fosse mais prático e os envolvesse de forma mais efetiva.

Figura 101 – Gráfico da questão 3 do questionário deautoavaliação



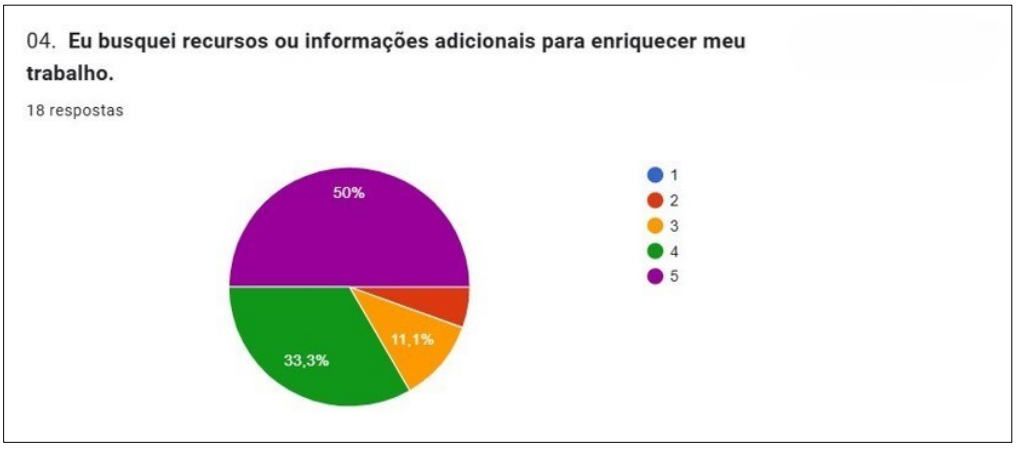
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na questão 3 (Figura 101): "Eu cumpri os prazos estabelecidos para as atividades do projeto", 88,9% dos estudantes consideraram que cumpriram os prazos estabelecidos, pois escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo plenamente),

o que demonstrou um alto índice de participação e responsabilidade dos estudantes na realização tempestiva das tarefas dadas. Observamos que apenas 11,1%, ou seja dois estudantes, optou pela opção 3 (Neutro), sugerindo que uma pequena parcela dos alunos teve dificuldade para cumprir as tarefas dentro dos prazos estabelecidos; essa dificuldade pode estar relacionada às questões técnicas de uso dos equipamentos (teclado, mouse, digitação) ou até mesmo a pouca familiaridade com as plataformas utilizadas para a execução dos trabalhos, o que nos faz refletir sobre a necessidade de uma melhor preparação desses ambientes e/ou atividades para que todos se sintam em condições de realizar as atividades propostas.

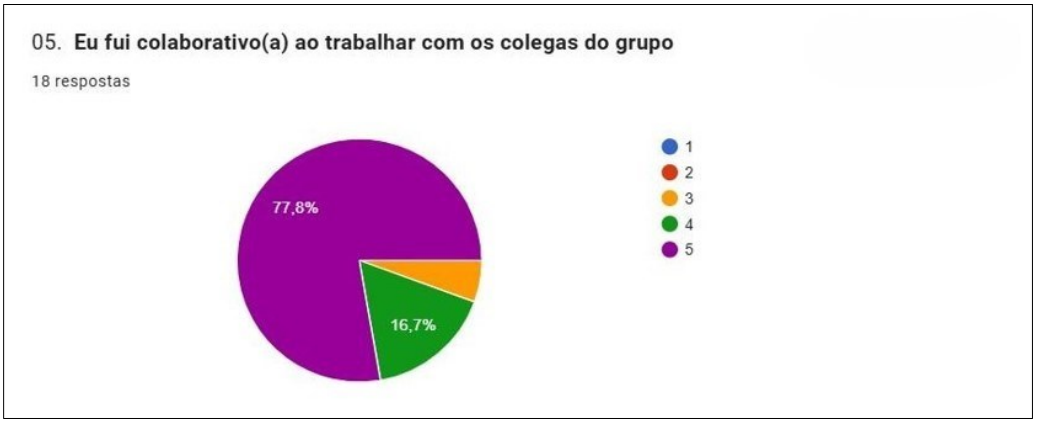
Nos resultados da questão 4 (Figura 102), "Eu busquei recursos ou informações adicionais para enriquecer meu trabalho", obtivemos 83,3% dos estudantes escolhendo as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), 11,1% (dois alunos) escolhendo a opção 3 (Neutro), e 5,6% (01 aluno) que escolheu a opção 2 (Discordo). Esses dados mostraram que a maioria dos participantes se esforçou para buscar recursos e informações adicionais, demonstrando boa iniciativa e engajamento dos discentes nas atividades. Mais uma vez, houve uma pequena parcela que manteve uma postura neutra ou discordou, o que pode indicar a necessidade de oferecer mais orientação e suporte para garantir que todos os estudantes se sintam mais capacitados e/ou motivados a buscar recursos que possam enriquecer seus trabalhos.

Figura 102 – Gráfico da questão 4 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 103 – Gráfico da questão 5 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

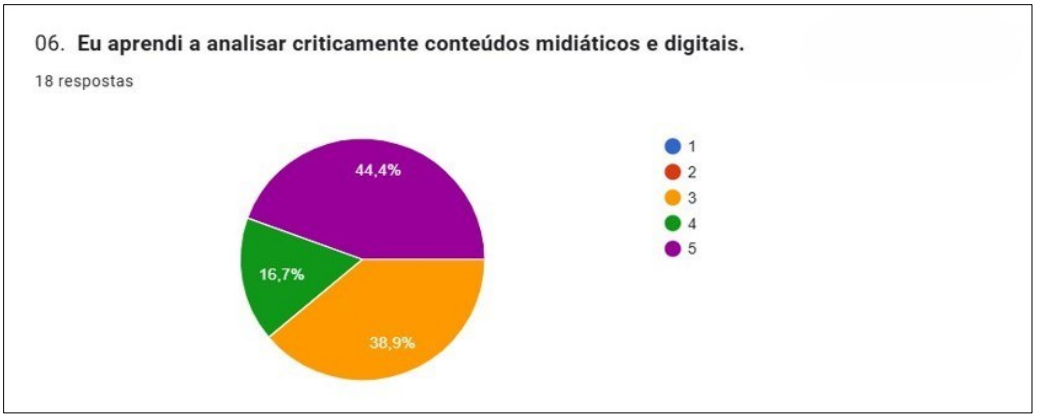
Os dados da questão 5 (Figura 103) "Eu fui colaborativo(a) ao trabalhar com os colegas do grupo", também surpreendeu positivamente, já que 94,5% dos respondentes escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), indicando que a grande maioria dos participantes concorda que foi colaborativa ao trabalhar com os colegas do grupo, apenas 5,6% (01 aluno) escolheu a opção 3 (Neutro), sugerindo que uma pequena minoria manteve uma postura neutra em relação à sua colaboração com os colegas, ou seja, os resultados demonstraram que praticamente todos que responderam ao questionário e participaram das atividades propostas, consideraram que fizeram um trabalho colaborativo, e isso realmente se evidenciou durante a aplicação da proposta, inclusive com alguns estudantes ajudando como monitores alguns outros colegas com mais dificuldade.

Na avaliação geral dessa primeira parte da pesquisa, baseada nos dados coletados, observamos que na avaliação da maioria dos estudantes, eles estiveram engajados e mantiveram-se colaborativos ao longo da aplicação e realização das atividades. Avaliamos positivamente esses resultados, pois eles de certa forma refletem um ambiente de aprendizado cooperativo e comprometido, em que os estudantes se envolveram e foram proativos. No entanto, houve uma pequena parcela dos que responderam ao questionário que sinalizou uma postura neutra ou de discordância em algumas questões, sugerindo que precisamos aperfeiçoar determinadas estratégias utilizadas durante a aplicação do projeto para que todos possam se sentir envolvidos e igualmente motivados a participar do projeto. Enfim, de modo geral, entendemos que a primeira etapa do projeto alcançou seus objetivos, pois possibilitou a participação e a colaboração da grande maioria dos estudantes.

5.10.2 Seção 2 – Aprendizado e desenvolvimento de habilidades

Na seção 2, as questões foram direcionadas para saber como os estudantes avaliavam o seu aprendizado em relação às atividades que foram propostas, que a partir daquele trabalho eles se sentiam mais seguros e confiantes para “navegar” pelas redes sociais, se sentiam que tinham mais conhecimento para identificar os sistemas de desinformação e se haviam desenvolvido habilidades que os capacitasse para criação de conteúdo digital de forma crítica, reflexiva, ética e responsável.

Figura 104 – Gráfico da questão 6 do questionário de autoavaliação



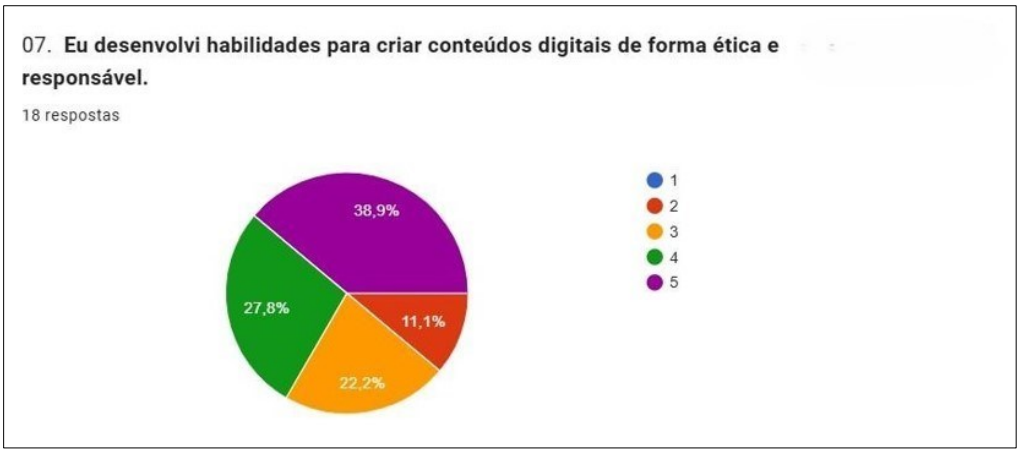
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na interpretação dos dados obtidos na questão 6 (Figura 104), "Eu aprendi a analisar criticamente conteúdos midiáticos e digitais", observamos que 61,1% dos estudantes escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), e 38,9% deles escolheram a opção 3 (Neutro). Avaliamos que embora a maior parte dos estudantes tenha se considerado apta a analisar criticamente conteúdos midiáticos e digitais, o que é muito positivo, uma parte ainda bem expressiva da turma, 38,9%, 07 dos 18 estudantes que responderam ao questionário, escolheram a opção 3 (Neutro), o que pode sugerir que ainda não se sentem totalmente capacitados para essa tarefa. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de aprimorar nossas estratégias de ensino-aprendizagem, propiciando aos educandos mais atividades práticas, debates, atendimento mais personalizado para que possam desenvolver de forma mais efetiva essa habilidade crítica.

Na questão 7 (Figura 105), "Eu desenvolvi habilidades para criar conteúdos digitais de forma ética e responsável", obtivemos os seguintes dados: 76,7% escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), 22,2% escolheram a opção 3 (Neutro) e 11,1% escolheram a opção 2 (Discordo). Esses resultados demonstraram que a maioria dos estudantes entendeu que adquiriu competências

para criar conteúdos digitais de maneira ética e responsável, o que consideramos não só importante, mas muito positivo, já que usar as redes de forma ética tem sido um dos grandes desafios da sociedade atual. Entretanto, 33,3% no total respondeu estar neutro ou discordou, o que nos mostra que alguns ainda não se sentem totalmente preparados para lidar de forma ética e responsável com as redes sociais, por exemplo. Certamente, o trabalho que fizemos sobre as consequências de algumas postagens nas redes sociais, como o caso da dona de casa linchada pela população por ter sido confundida com uma suposta sequestradora de crianças, não foi tão efetivo. Poderíamos ter pensado em uma estratégia mais específica para esse tópico ou dispensado um tempo maior para o estudo de diferentes casos, a fim de que eles compreendessem melhor os danos que uma postura antiética pode causar na vida de outra pessoa.

Figura 105 – Gráfico da questão 7 do questionário de autoavaliação



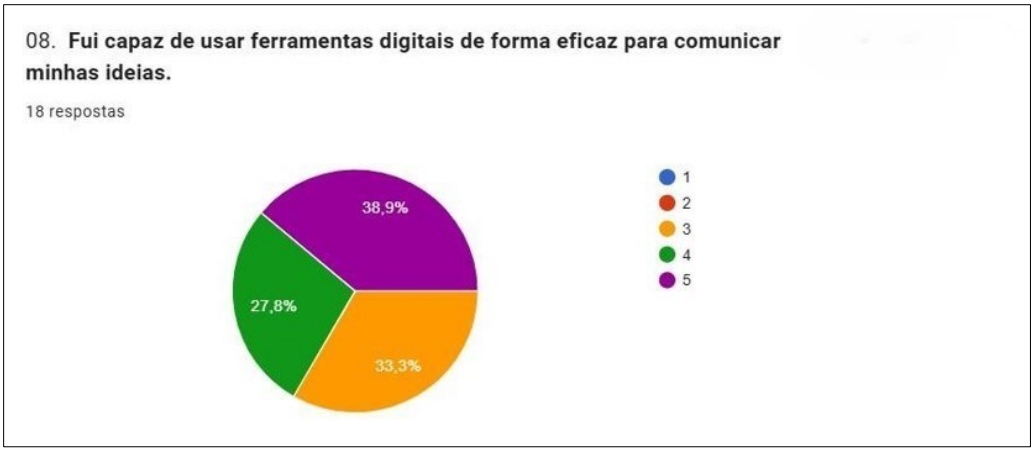
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise dos dados da questão 8 (Figura 106) "Fui capaz de usar ferramentas digitais de forma eficaz para comunicar minhas ideias", obtivemos 66,7% dos estudantes que escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente) e 33,3% dos estudantes que escolheram a opção 3 (Neutro). Esses resultados revelaram aquilo que já havíamos presenciado na aplicação das atividades propostas, a de que a maioria dos estudantes conseguiu utilizar as ferramentas digitais de maneira efetiva para expressar suas ideias, pois demonstraram ter habilidades técnicas e comunicativas e isso foi muito positivo.

No entanto, parte considerável da turma optou pela opção 3 (Neutro), o que pode sugerir que nem todos tinham esse mesmo domínio, ou se sentiram totalmente seguros para utilizar as ferramentas que propusemos para as atividades. Aqui cabe

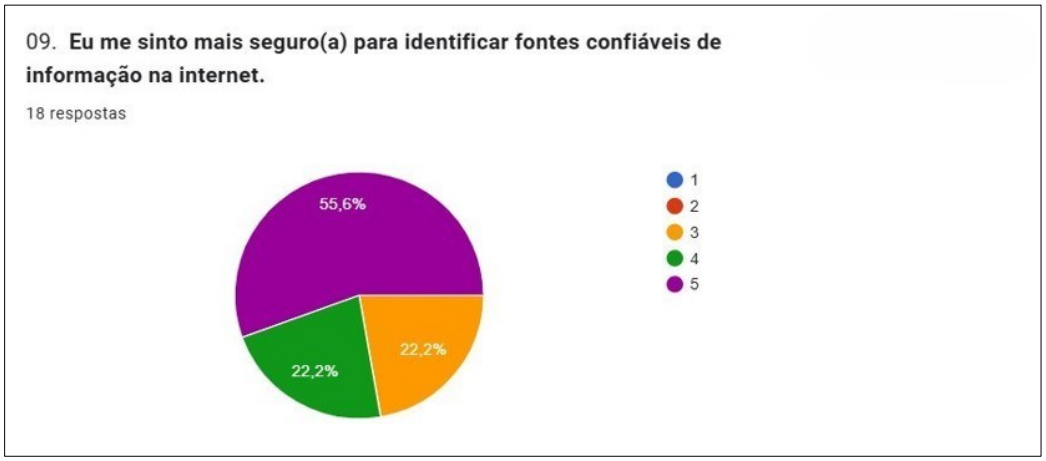
uma reflexão também já feita anteriormente sobre a necessidade de um planejamento e uma melhor organização das atividades, acreditamos que faltou preparar um roteiro mais específico para conduzir os alunos no uso dessas ferramentas, salientamos que esse roteiro (passo a passo) estava até previsto na proposta, mas não foi produzido, porque entendemos que os estudantes já tinham um certo domínio e não seria necessário, mas erramos, no geral, muitos ainda demonstraram dificuldade e seria preciso repensar essa estratégia.

Figura 106 – Gráfico da questão 8 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 107 – Gráfico da questão 9 do questionário de autoavaliação

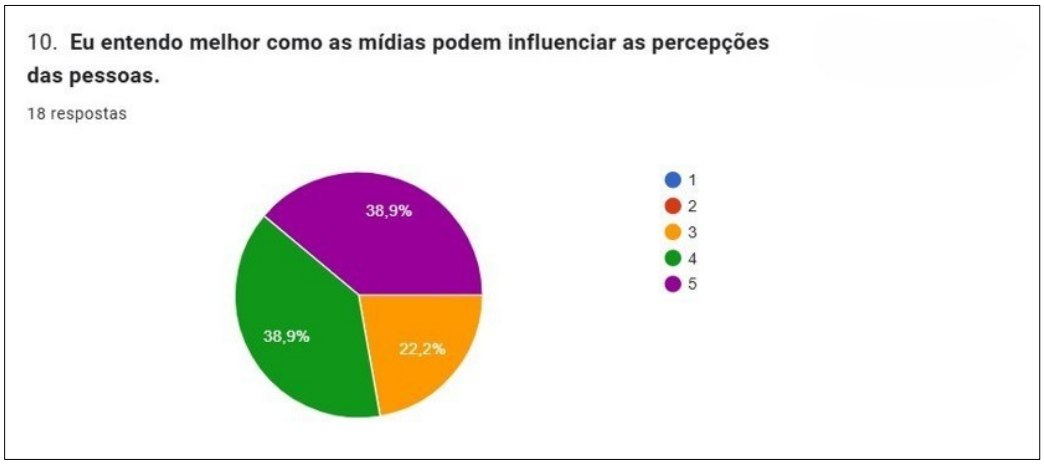


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na interpretação dos resultados da questão 9 (Figura 107), "Eu me sinto mais seguro (a) para identificar fontes confiáveis de informação na internet", em que 77,8% dos estudantes escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente) e 22,2% deles escolheram a opção 3 (Neutro), avaliamos que os resultados mostraram que a maioria dos estudantes entenderam que são capazes de diferenciar fontes confiáveis de informação online de outras suspeitas, duvidosas, o que é um aspecto

positivo. Mas, como nas outras análises, um percentual de 22,2% dos alunos mantiveram-se neutros, o que sugere que o projeto pode ter melhorias, tais como: incluir mais atividades práticas, discussões sobre como identificar se uma fonte é confiável ou não, ou utilizar mais exemplos concretos de desinformação para reforçar a compreensão dos estudantes para que eles se sintam mais confiantes para identificar a veracidade das informações.

Figura 108 – Gráfico da questão 10 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Por fim, para fechar a análise desta seção, analisamos os dados da questão 10 (Figura 108) “Eu entendo melhor como as mídias podem influenciar as percepções das pessoas.” Nele 78,8% dos estudantes escolheram as opções 4 e 5, enquanto 22,2% escolheu a opção 3. Esses resultados mostraram que a maioria dos estudantes teve como percepção que desenvolveram uma compreensão mais clara sobre a influência das mídias no comportamentos das pessoas, e isso foi muito positivo, porque a proposta era que desenvolvêssemos junto aos estudantes, estratégias para que eles pudessem perceber os recursos linguísticos, discursivos e semióticos presentes nas informações que circulam nas redes sociais, por exemplo. No entanto, houve, como em outras questões, uma porcentagem de participantes que se manteve neutra (22,2%) e que, como já foi explicitado sugere que ainda temos espaço para melhorar a proposta aplicada, garantindo que todos os alunos se sintam mais confiantes e capacitados nessa área.

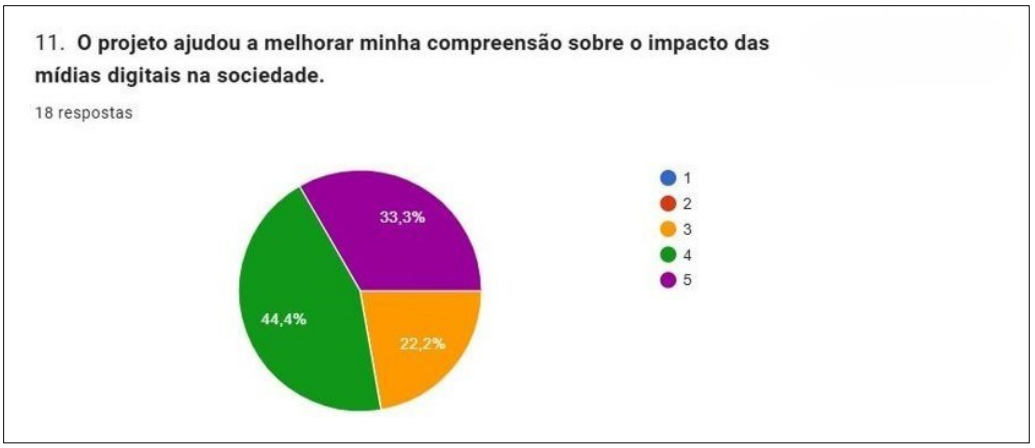
Assim, esses resultados, de certa forma, indicaram que a proposta didática foi bem-sucedida, ao menos no que se referia ao desenvolvimento de competências essenciais de análise e interpretação de textos em ambientes digitais. Evidentemente, também será preciso repensar algumas estratégias, tornando-as mais práticas e

acessíveis para que outra parcela da turma, que se manteve neutra na avaliação, sinta-se mais capacitada e confiante no desenvolvimento dessas habilidades. Enfim, ainda que a maioria dos estudantes tenham demonstrado um avanço considerável, é sempre importante continuar repensando as estratégias pedagógicas adotadas para alcançar um engajamento e compreensão ainda mais significativos.

5.10.3 Seção 3 – Reflexão sobre o projeto

Na Seção 3, as questões estavam voltadas para uma reflexão sobre a participação dos estudantes no projeto e também sobre a percepção deles em relação aos conhecimentos adquiridos para “navegar” na internet com mais segurança, além de refletir sobre a importância do trabalho colaborativo em equipe.

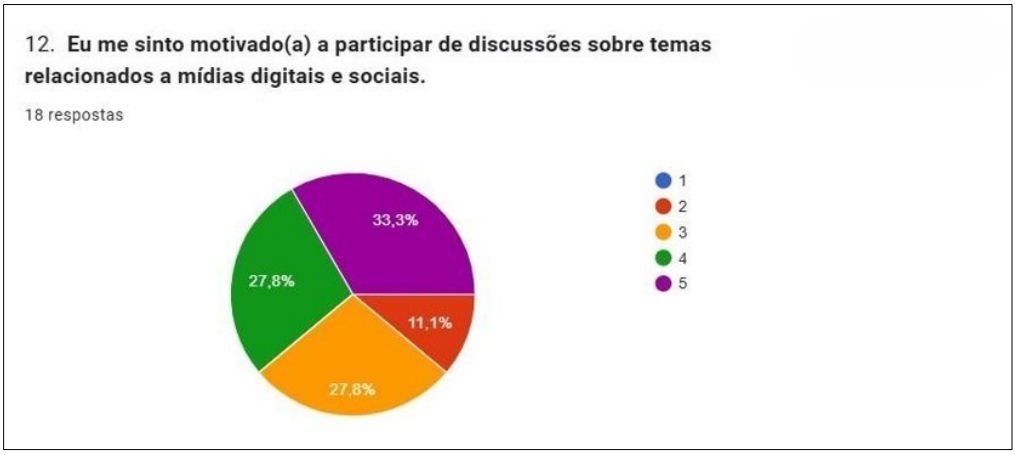
Figura 109 – Gráfico da questão 11 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise da questão 11 (Figura 109), observamos que 77,7% dos estudantes marcou opções 4 e 5 e apenas 22,2 %, marcou opção 3, o que demonstra que a maioria dos estudantes sente que o projeto foi eficaz em ampliar a compreensão deles sobre o impacto das mídias digitais na sociedade, de modo geral, acreditamos que essa parte que falava dos impactos das redes sociais na vida deles foi bem explorado, principalmente na roda de conversa que fizemos sobre o documentário o dilema das redes, ainda que 22,2% não tenha tido a mesma percepção, o que nos faz refletir mais uma vez sobre a necessidade de melhorar as estratégias pedagógicas adotadas, para que todos possam ter a mesma segurança quanto à aprendizagem.

Figura 110 – Gráfico da questão 12 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

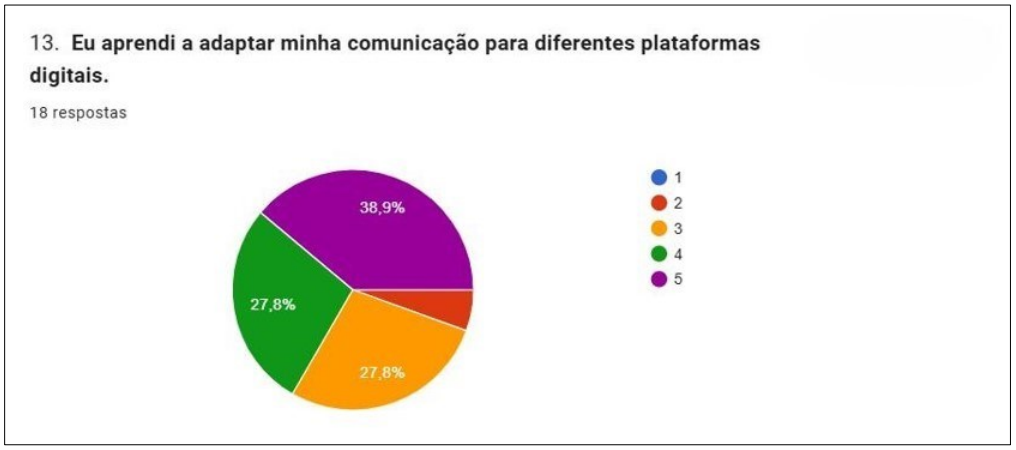
Os dados fornecidos pela questão 12 (Figura 110), "Eu me sinto motivado(a) a participar de discussões sobre temas relacionados a mídias digitais e sociais", são bem interessantes, neles obtivemos 61,1% dos alunos que escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente), 27,8% (5 estudantes) que escolheram a opção 3 (Neutro) e 11,1% (02 alunos) que escolheram a opção 2 (Discordo). Evidentemente, esses resultados mostraram que a maioria dos estudantes se sentiu motivada a engajar-se em discussões sobre mídias digitais e sociais, embora uma porcentagem significativa 38,9% tenha optado por ficar neutro ou discordar.

Avaliamos que isso pode, além de uma necessidade de planejar atividades mais adequadas, também estar relacionado com a própria faixa etária dos educandos, pois nessa fase entre os 14 e 16, os adolescentes encontram-se ainda em desenvolvimento, muitos são tímidos ou preferem não participar de discussões, porque sentem-se inseguros, com receio da reação dos colegas, que envolve diferentes fatores como maturidade, interesses pessoais, por exemplo, o que sugere que talvez trabalhar com temas relacionados à realidade deles pode ser mais atrativo e incentive-os a uma maior participação na discussão dos temas.

A questão 13 (Figura 111) “Eu aprendi a adaptar minha comunicação para diferentes plataformas digitais”, também demonstrou a necessidade de realizar mais atividades voltadas para esse tipo de alfabetização / letramento digital. Dos que responderam, 66,7 % marcaram opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo plenamente), enquanto 27,8% marcou opção 3 (Neutro), apenas 5,6 % (01 aluno) marcou opção 2 (Discordo). Avaliamos que o resultado está bem coerente com o que presenciamos durante a aplicação da proposta didática, pois uma parcela de aproximadamente 30% da turma demonstrou dificuldades para acessar, manusear ou utilizar recursos de

diferentes plataformas digitais, vimos que alguns alunos ainda têm dificuldade para acessar um e-mail, digitar, criar conteúdo digital, por exemplo. O que nos faz refletir sobre a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas para preparar efetivamente esses educandos para o uso de tecnologias da comunicação.

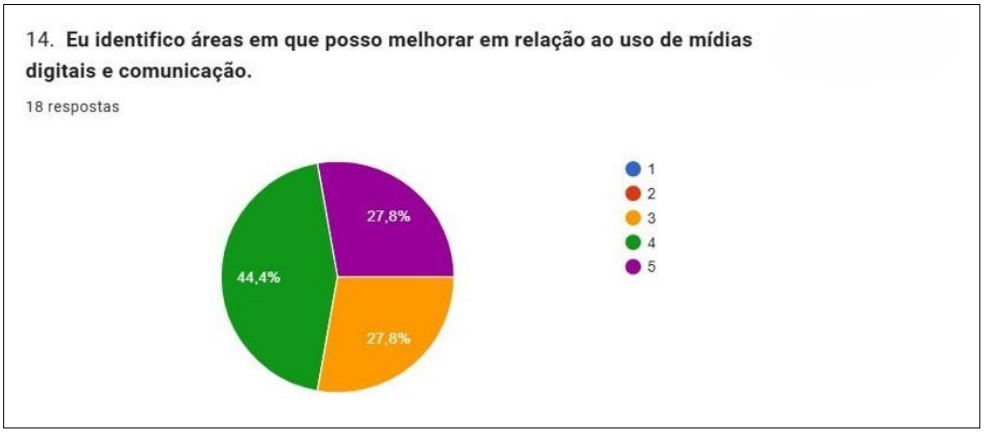
Figura 111 – Gráfico da questão 13 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Com relação aos dados da questão 14 (Figura 112) “Eu identifico áreas em que posso melhorar em relação ao uso de mídias digitais e comunicação", obtivemos 72,2% que marcaram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente) e 27,8% que escolheram a opção 3 (Neutro), ou seja, ainda que a maioria tenha feito uma autocrítica sobre suas habilidades, reconhecendo que ainda há aspectos que podem ser aprimorados, uma parcela significativa 27,8% demonstraram que podem não ter entendido a questão ou não ter clareza sobre o que eles precisariam melhorar, ou não se sentiram confortáveis para falar sobre essas limitações, o que pode ser mais bem trabalhado em atividades de autoavaliação, percebemos que os estudantes não tinham o hábito de realizar esse tipo de atividade e isso pode ser um dado importante para aprimorar as próximas atividades no intuito de desenvolver essas habilidades de forma mais eficiente.

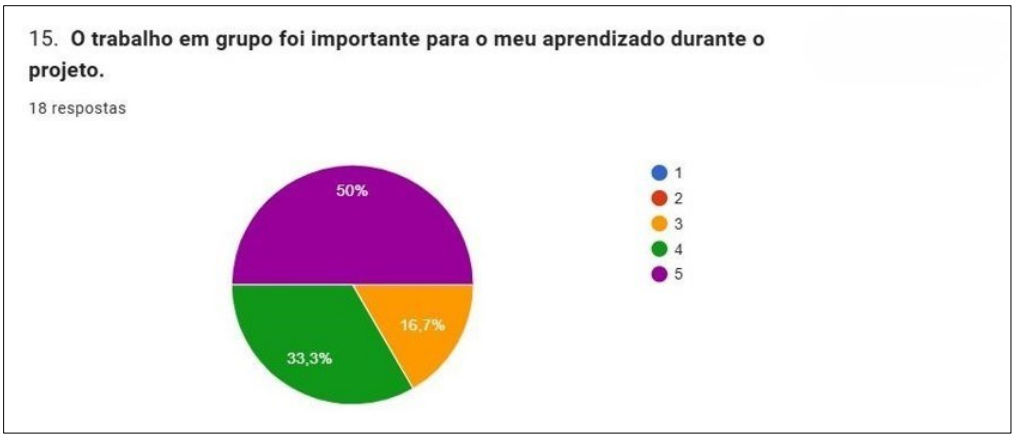
Figura 112 – Gráfico da questão 14 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Para a interpretação dos dados da questão 15 (Figura 113) "O trabalho em grupo foi importante para o meu aprendizado durante o projeto", consideramos os seguintes dados: 83,3% dos estudantes escolheram as opções 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente) e 16,7% escolheram a opção 3 (Neutro); avaliamos que esses resultados demonstraram aquilo que já havíamos presenciado durante a aplicação das atividades, ou seja, a maioria dos estudantes valoriza o trabalho em grupo na construção do processo de aprendizado, pois entendem que trabalhar de forma colaborativa ajuda-os a desenvolver novas habilidades e ampliar seus conhecimentos. Apenas 03 estudantes não reconheceram a importância do trabalho em equipe, preferiram manter-se neutros, talvez porque já tenham mais conhecimento das ferramentas e não viram, nas atividades aplicadas, a oportunidade nessa colaboração. Certamente promover dinâmicas de interação podem contribuir para que eles consigam ver o lado positivo do trabalho em equipe.

Figura 113 – Gráfico da questão 15 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise da seção 3, que aborda a reflexão sobre o projeto, avaliamos que, de modo geral, a experiência foi positiva para a maioria dos estudantes, já que 77,7%

dos que responderam, concordaram que o projeto ajudou a melhorar sua compreensão sobre o impacto das mídias digitais na sociedade, 83,3% consideraram que o trabalho em grupo contribuiu para a melhoria do aprendizado e, além disso, 72,2% conseguiu identificar áreas em que pudessem melhorar em relação ao uso de mídias digitais e comunicação. Esses resultados indicam que o projeto não só alcançou seus objetivos de promover uma maior conscientização no uso das redes sociais, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades digitais. Evidente que houve também quem se mantivesse neutro ou discordasse das questões, o que nos dá oportunidade para repensar as práticas adotadas para intensificar o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas.

5.10.4 Seção 4 – Autoavaliação do desempenho

A Seção 4 foi construída para que o estudante avaliasse sua participação no projeto, suas descobertas e também aquilo que, na visão de cada um deles, contribuiu ou não para aperfeiçoar a leitura e análise de textos em ambientes digitais, bem como a utilização de recursos digitais para produção de conteúdo de forma crítica, reflexiva, ética e responsável. Além disso, essa seção ofereceu espaço para que os estudantes pudessem deixar suas considerações a respeito da proposta, sugestões de melhoria e de temas que gostariam de trabalhar em atividades futuras.

Na abertura da Seção 4 do questionário, analisamos os dados da questão 16 (Figura 114), "De maneira geral, como você avalia sua participação no projeto?". Nessa questão obtivemos 44,4% dos alunos escolheram a opção "Muito satisfatória", 38,9% marcaram a opção "Satisfatória" e apenas 16,7% dos que responderam, escolheram a opção "Regular". Esses resultados mostraram que a grande maioria dos estudantes (83,3% no total) avaliou que teve uma participação efetiva nas atividades propostas, o que realmente aconteceu, a turma foi muito receptiva o tempo todo, foram raros os momentos em que um ou outro demonstrou desinteresse em participar; o engajamento deles foi muito efetivo, o que avaliamos como positivo no impacto geral que a proposta causou.

No entanto, vimos que alguns estudantes reconheceram que poderiam ter se dedicado mais ao projeto, pois consideraram sua participação regular, isso sugere que talvez as atividades propostas não tenham sido tão atrativas para esses educandos e que precisamos pensar em estratégias que façam com que eles se envolvam mais

com as atividades, tais como: direcionar a eles uma tarefa mais específica em que possam participar diretamente da construção do conhecimento, talvez atuando como monitores, por exemplo, se sintam mais envolvidos no processo.

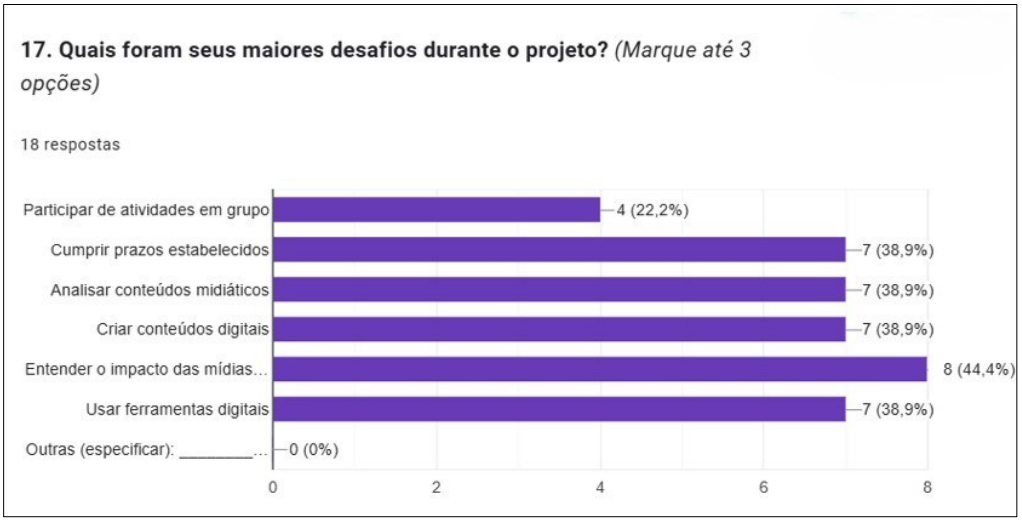
Figura 114 – Gráfico da questão 16 do questionário de autoavaliação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A interpretação dos resultados da questão 17 (Figura 115), "Quais foram seus maiores desafios durante o projeto?", nos ajudou a compreender melhor o que, na visão dos estudantes, foram considerados seus maiores desafios durante a participação no projeto. De acordo com os dados, 44,4% dos estudantes assinalou que entender o impacto das mídias foi um grande desafio, vimos que em respostas anteriores eles sinalizaram que agora conseguem compreender um pouco mais desses impactos, mas ainda possuem dificuldade, o que sugere que devemos intensificar o trabalho com esse aspecto da proposta didática.

Além do impacto das redes, outro ponto que necessita de atenção diz respeito ao cumprimento dos prazos, 38,9 % dos estudantes afirmou que tiveram dificuldade para cumprir as tarefas dentro dos prazos estabelecidos; essa sem dúvida foi uma das maiores reclamações, o tempo disponibilizado para as tarefas muitas vezes não era suficiente para que eles pudessem pesquisar, absorver e depois aplicar o conhecimento, infelizmente com a agenda da escola com outras atividades, além das atividades externas propostas pela Secretaria de Educação, ficamos reféms de um tempo determinado, que não era o tempo de aprendizagem do aluno e eles perceberam isso muito bem, consideramos isso muito positivo, pois demonstra senso crítico.

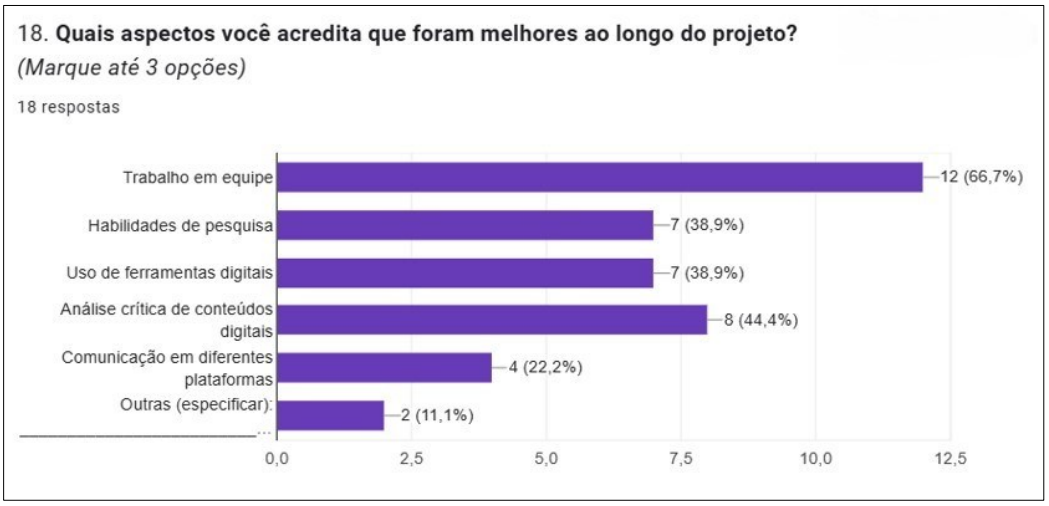
Figura 115 – Gráfico da questão 17 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Participar de atividades em grupo obteve 22,2%, o que comprova que a maioria não teve dificuldades para desenvolver as atividades em equipe, o que é muito positivo, pois isso favorece a colaboração entre eles e a troca de experiências certamente enriquece a aprendizagem. Certamente, para futuras aplicações do projeto, seria útil oferecer além de mais tempo para a execução das tarefas, também oficinas para uso de ferramentas digitais e tutoriais de criação de conteúdo, que facilitariam a organização e gestão do tempo na execução das tarefas.

Figura 116 – Gráfico da questão 18 do questionário de autoavaliação



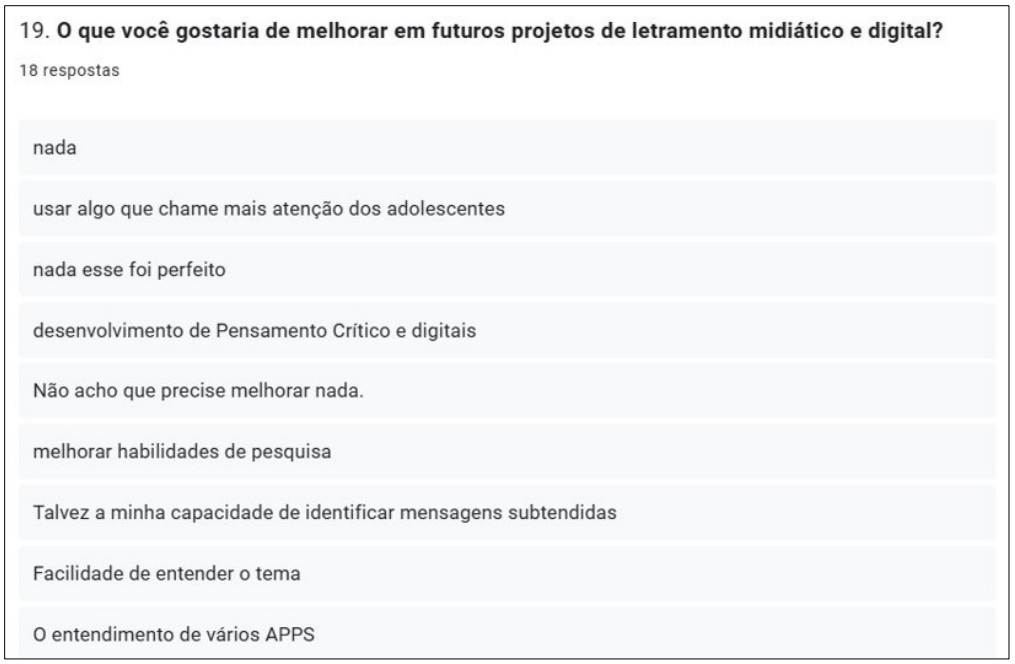
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Nos resultados da questão 18 (Figura 116), "Quais aspectos você acredita que foram melhores ao longo do projeto?", observamos que o trabalho em equipe foi o aspecto mais citado, com 66,7% dos estudantes selecionando essa opção; já 44,4% escolheu a análise crítica de conteúdos digitais como um dos aspectos mais interessantes do projeto. No decorrer da aplicação das atividades, realmente a análise

dos recursos linguísticos, discursivos e semióticos das capas de revista foi o que mais atraiu a atenção dos estudantes, eles demonstraram surpresa em descobrir os detalhes, como se tivesse sido descortinado para eles um novo sentido das coisas.

Em terceiro lugar ficaram as habilidades de pesquisa e uso de ferramentas digitais, com 22,2 %, indicando que uma parcela menor dos alunos percebeu uma melhoria nesses aspectos. Esses resultados mostraram que o projeto foi eficiente no que diz respeito à promoção das atividades em equipe e na análise crítica de conteúdos digitais, que foram os aspectos mais valorizados pelos alunos. certamente, há espaço para melhorar as estratégias utilizadas em relação às habilidades de pesquisa e ao uso de ferramentas digitais, para que os estudantes se sintam mais seguros e capacitados para utilizar esses recursos, garantindo a efetividade desses letramentos crítico e digital.

Figura 117 – Gráfico da questão 19 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A análise da questão 19 (Figura 117), "O que você gostaria de melhorar em futuros projetos de letramento midiático e digital?", observamos que há uma série de sugestões e percepções dadas pelos alunos que podem contribuir muito para o aperfeiçoamento da proposta didática. Avaliamos, por exemplo, que de modo geral, os estudantes ficaram satisfeitos com as atividades, pois utilizaram “nada”, para dizer que não precisaria de melhorias, outro disse "nada esse foi perfeito" ou "Não acho que precise melhorar nada", certamente isso comprova que a experiência deles com o

projeto foi positiva.

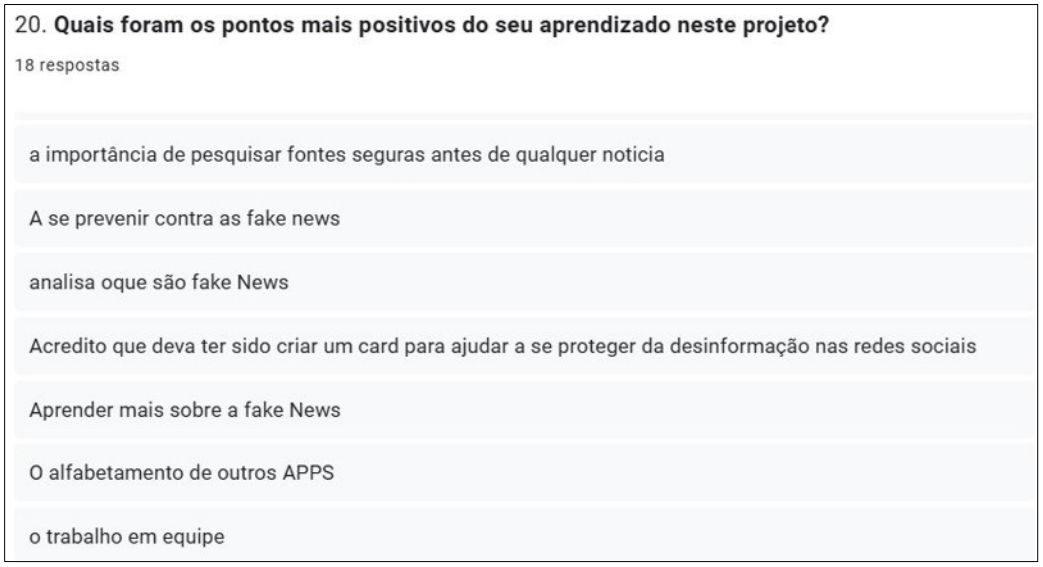
No entanto algumas sugestões chamaram a atenção para fatores que merecem mais atenção da professora-pesquisadora e diz respeito às estratégias utilizadas, pois alguns estudantes sugeriram "usar algo que chame mais atenção dos adolescentes", o que sugere que algumas atividades poderiam ser mais interativas e não tão teóricas, pois talvez não tenham sido tão atraentes para essa faixa etária por exemplo.

Além disso, algumas respostas indicaram que será preciso melhorar as estratégias quanto às habilidades de pesquisa, de uso de recursos digitais, como se vê em "desenvolvimento de Pensamento Crítico e digitais", "melhorar habilidades de pesquisa" e "Talvez a minha capacidade de identificar mensagens subentendidas". Isso demonstra que os alunos aprovaram as atividades e têm interesse em aprofundar o assunto e a capacidade de análise e interpretação deles.

Alguns também apontaram a necessidade de exposição do conteúdo com mais clareza ou com atividades mais simples, como em "Facilidade de entender o tema", pois tiveram dificuldade em entender o tema ou os conceitos trabalhados, acredito que isso tenha relação com a identificação dos sistemas de desinformação, falso contexto, falsa conexão etc. Realmente não é uma tarefa fácil e exige bastante treinamento até mesmo para os professores, imagine para os estudantes. Além disso, a resposta "O entendimento de vários APPS" sugere que alguns alunos gostariam de ter mais familiaridade e treinamento no uso de diferentes aplicativos e ferramentas digitais, o que pode ser proporcionado em oficinas específicas para desenvolver essas habilidades.

Na análise da questão 20 (Figura 118), "Quais foram os pontos mais positivos do seu aprendizado neste projeto?", também consideramos que a avaliação geral foi positiva, pois a maior parte das respostas apresentou a importância de aprender a identificar Fake News; porém incomodou que eles tenham utilizado o termo “fake news”, porque ao longo de todo o projeto, falamos que a notícia por princípio tem compromisso com a verdade, portanto não poderia ser falsa, o que havia era um sistema de desinformação, mas enfim parece que o termo foi internalizado pelas pessoas de modo geral e desconstruir esse conceito leva tempo.

Figura 118 – Gráfico da questão 20 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

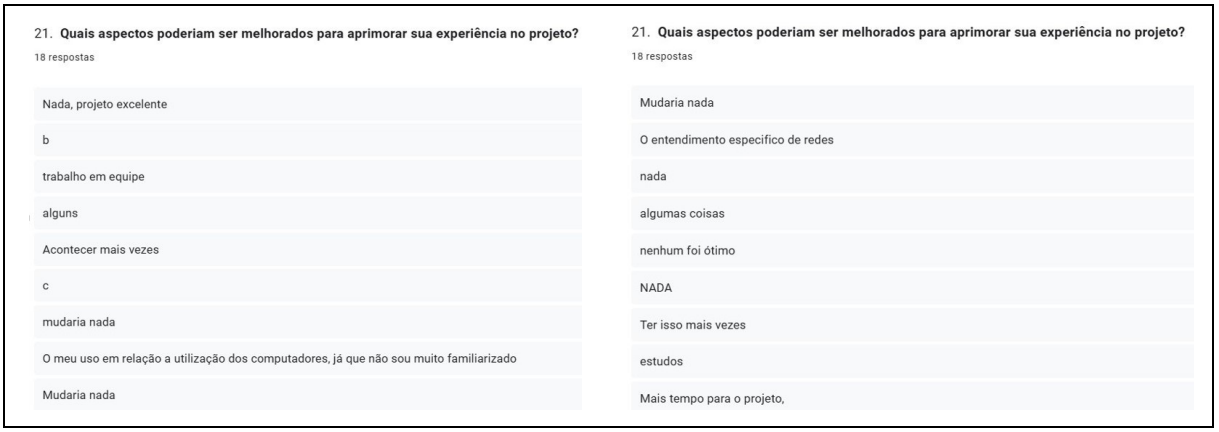
Outro ponto positivo observado a partir das respostas dadas foi o da conscientização contra a desinformação, porque eles mencionaram como se proteger em frases como "a importância de pesquisar fontes seguras antes de qualquer notícia", "A se prevenir contra as fake news", "analisar o que são fake News" e "Aprender mais sobre a fake News". Isso demonstrou que eles valorizam a veracidade dos fatos, compreenderam a necessidade de checar a informação em fontes confiáveis.

Também houve quem considerasse a criação dos cards um dos pontos mais positivos da atividade, o que demonstra que eles gostam de atividades práticas e da produção de conteúdos digitais. Teve quem pedisse "O alfabetamento de outros APPS", o que demonstra que eles têm desejo de aprender mais sobre o uso de ferramentas digitais. E, por fim, o trabalho em equipe que aqui também obteve destaque, comprovando que os estudantes dessa geração se desenvolvem melhor em ambientes colaborativos.

Na análise da questão 21 (Figura 119), "Quais aspectos poderiam ser melhorados para aprimorar sua experiência no projeto?", observamos que de modo geral os estudantes ficaram satisfeitos com a proposta didática, pois escreveram que não "Mudaria nada", "nada", "nenhum foi ótimo" e "NADA". Outros demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as redes "O entendimento específico de redes", outros responderam que seria interessante ter mais atividades como as que eles "Ter isso mais vezes", já outro apontou o problema do pouco tempo para a execução das tarefas e pesquisas "Mais tempo para o projeto", indicando que

o tempo trabalhado não foi suficiente para explorar todos os aspectos que envolvem os letramentos críticos midiáticos e digitais. Enfim, há sugestões valiosas que podem ser utilizadas para o aperfeiçoamento da proposta, no sentido de ajudar futuros projetos a serem mais eficientes, no que diz respeito à aprendizagem e ao envolvimento dos estudantes.

Figura 119 – Gráfico da questão 21 do questionário de autoavaliação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na análise geral das respostas dadas na Seção 4, intitulada “Autoavaliação e conhecimento”, consideramos que a proposta didática aplicada aos discentes foi bem-sucedida, pois a maior parte dos que responderam ao questionário demonstraram satisfação com essa experiência. Alguns aspectos demonstraram ter tido mais relevância para os estudantes e foram avaliados positivamente, tais como: o trabalho em equipe, a proposta de conscientização contra sistemas de desinformação, o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e reflexiva, além do uso de ferramentas digitais na produção de conteúdo. Além disso, muitos alunos avaliaram a participação deles como "satisfatória" ou "muito satisfatória", demonstrando que o projeto cumpriu seus objetivos de propiciar aos estudantes um letramento crítico midiático e digital de forma significativa.

É verdade também que alguns pontos, observados pelos estudantes, precisam de melhorias, pois os estudantes sugeriram a necessidade de um maior aprofundamento no entendimento de redes sociais, mais tempo para o projeto e atividades que lhes chamem mais a atenção. Alguns alunos também atentaram para o pouco prazo para cumprimento das tarefas e a falta de um treinamento específico para utilização de ferramentas digitais, demonstrando que esses aspectos podem ser melhorados, com mais atividades práticas, debates, oficinas, melhor planejamento e organização do tempo e do material que serão trabalhados com os alunos, para que

todos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Umas das coisas mais lastimáveis para um ser humano é não pertencer ao seu tempo…
> (Freire, 2021, p. 35)

Em um mundo marcado pela rápida disseminação de informações e pela crescente influência das mídias digitais, a luta contra a desinformação se tornou um dos maiores desafios da nossa era. Assim, esta proposta didática, ao abordar os letramentos críticos midiáticos e digitais, propõe-se a buscar alternativas para o enfrentamento desse fenômeno, ainda que ele seja muito complexo, no intuito de promover a conscientização, o pensamento crítico e a responsabilidade no consumo e produção de conteúdos digitais. Ao longo desta pesquisa, foi possível explorar estratégias e ferramentas que pudessem ajudar os educandos e a comunidade escolar como um todo a identificar e combater informações falsas, contribuindo para uma sociedade mais informada e democrática.

Evidentemente, ainda há muito que pesquisar sobre o tema, porque a cada passo que damos no sentido de compreender o funcionamento dessas redes e suas estratégias, nascem novas tecnologias tão ou mais sofisticadas em relação às que já conhecíamos e novos desafios vão sendo descortinados. Isso nos faz pensar que a metodologia do ensino de Língua Portuguesa precisa acompanhar essas mudanças e tornar a aprendizagem mais significativa para esses estudantes, precisamos pertencer ao nosso tempo, como afirmou Freire (2021) e isso significa oferecer uma educação que os prepare para lidar eficientemente com as tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética como prevê a Competência 6 da BNCC (Brasil, 2018b) para o ensino da língua materna.

Diante desse cenário, surgiu a ideia de criar essa proposta, em que o objetivo central fosse o de preparar os estudantes com mecanismos linguísticos, discursivos e semióticos que lhes permitisse compreender, de maneira crítica e objetiva, os sistemas de desinformação empregados na manipulação de dados, imagens, palavras e discursos. Essa iniciativa parte do pressuposto de que a desinformação exige um olhar mais aprofundado, para além da superfície, capaz de explicitar as estratégias que sustentam sua disseminação. Assim, a motivação para esta pesquisa surgiu da nossa percepção de que as práticas pedagógicas tradicionais no ensino de Língua Portuguesa, centradas em aspectos técnicos ou conteudistas, já não respondem

adequadamente às demandas de uma sociedade profundamente imersa nas tecnologias digitais.

No entanto, observa-se que os estudantes, embora passem a maior parte do tempo navegando pelas redes sociais, demonstram dificuldades em identificar e compreender os mecanismos utilizados para capturar a atenção deles. Além disso, raramente refletem sobre as causas e consequências desse fenômeno. Sabemos que a exposição excessiva e desprovida de criticidade ou responsabilidade pode gerar impactos significativos a curto, médio e longo prazo, não apenas em suas vidas pessoais, mas também em sua visão de mundo, comportamento e até mesmo na construção de suas identidades. Diante disso, tornou-se urgente promover letramentos críticos midiáticos e digitais que os preparasse para lidar de forma consciente e crítica com os desafios impostos pela era digital.

Charaudeau (2019, p. 36) afirma que

> A informação é pura enunciação. Ela constrói saber e, como todo saber depende ao mesmo tempo do campo de conhecimentos que o circunscreve, da situação de enunciação na qual se insere e do dispositivo no qual é posta em funcionamento.

Isso significa que, mais que definir informação, precisamos atentar para os problemas que ela suscita em relação à fonte, ao interlocutor e ao tratamento que é dado a ela. Igualmente precisamos refletir sobre a desinformação e os impactos que ela tem causado na nossa sociedade.

Assim, para promover o desenvolvimento dos letramentos críticos midiático e digital, torna-se imprescindível a realização de intervenções pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos. Nesse sentido, esta proposta tem o objetivo de oferecer uma contribuição à educação pública, ao propor um ensino de Língua Portuguesa que dialogue com a realidade cotidiana dos estudantes, os quais passam, muitas vezes, mais de seis horas diárias imersos em plataformas digitais, expostos a diversos tipos de desinformação. É preocupante observar que a maioria desses alunos apresenta dificuldades significativas em leitura, compreensão e interpretação de textos, além de não distinguirem adequadamente fatos de opiniões, por exemplo, mesmo estando na fase final do ensino fundamental. Diante disso, evidencia-se a importância de fomentar reflexões sobre o uso e o consumo das tecnologias digitais, com um olhar atento às estratégias persuasivas que buscam influenciar suas emoções, ideias e desejos, muitas vezes baseadas em

construções que se distanciam da realidade. Dessa forma, o objetivo é capacitá-los a reconhecer e questionar tais mecanismos, fortalecendo sua autonomia e criticidade.

Nessa perspectiva, a proposta didática alcançou resultados satisfatórios, demonstrando efetividade no engajamento dos educandos ao longo de todo o processo. Por meio de atividades como comentários orais, debates, rodas de conversa e produções escritas e digitais, os estudantes puderam compreender de forma clara e objetiva como funcionam os sistemas de desinformação. Além disso, a iniciativa contribuiu para o desenvolvimento da alfabetização digital, ao ensiná-los a utilizar diferentes ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento. Muitos deles, por exemplo, desconheciam os mecanismos empregados pelas plataformas digitais para captar e reter sua atenção, não tinham familiaridade com recursos que monitoram o tempo de uso nas redes e tampouco compreendiam as estratégias utilizadas para disseminar desinformação. A proposta, portanto, possibilitou que esses alunos identificassem meios de verificar e garantir maior segurança no trato com as informações, fortalecendo sua capacidade crítica e autônoma no ambiente digital.

Além disso, o trabalho com a análise dos recursos linguísticos, discursivos e semióticos mostrou-se fundamental para que os estudantes compreendessem a necessidade de observar com maior atenção os diferentes gêneros textuais – sejam escritos, imagéticos ou, principalmente, multimodais. Cada elemento visual, escolha lexical, diagramação e estrutura textual pode revelar o posicionamento do veículo que circula a informação, destacando a importância de refletir sobre quem informa, quem é o público-alvo, qual é o propósito e qual a intencionalidade por trás da mensagem. A interpretação desses elementos, como evidenciado na análise das capas de revista, demonstrou que os estudantes foram capazes de assimilar não apenas as informações explícitas, mas também aquelas subentendidas. Esse avanço, sem dúvida, representa um passo significativo no desenvolvimento de suas habilidades críticas e analíticas.

Certamente, não poderíamos deixar de considerar os desafios que se apresentaram durante a pesquisa. O fato de não estarmos mais à frente da turma no momento da aplicação da proposta didática trouxe algumas dificuldades, uma vez que o tempo disponível para a execução da proposta foi reduzido. Sem dúvida, se estivéssemos em sala de aula com os cinco horários semanais, poderíamos desenvolver um trabalho mais minucioso e bem planejado, permitindo a criação de atividades mais eficientes. Além disso, embora a proposta tenha alcançado seu

objetivo, como evidenciado pelos materiais produzidos, ainda há espaço para aprimorar as atividades aplicadas. A criação de roteiros para o uso de ferramentas digitais, bem como a realização de uma ou mais oficinas específicas, poderia contribuir significativamente para melhorar a qualidade da produção dos educandos.

Entretanto, o fato de envolver os alunos de forma mais ativa e colaborativa acabou compensando, em parte, as deficiências da proposta didática. Isso porque eles se sentiram parte integrante do processo de construção do conhecimento. Como afirma Freire (2022, p. 40):

> quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Ou seja, os estudantes passaram a se interessar por novas fontes de conhecimento, chegando a sugerir novas ideias. As postagens no Padlet e as produções nos *cards* demonstraram que alguns alunos foram além do conteúdo estudado, propondo até mesmo outras formas de verificação e checagem de informações, como a pesquisa reversa no Google Imagens. Dessa forma, a proposta contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Por fim, consideramos que essa proposta didática, ainda que tenha alcançado seus objetivos, pode ser aprimorada em projetos futuros, especialmente no que se refere à abordagem dos letramentos críticos midiáticos e digitais. Primeiramente, é essencial considerar a necessidade de roteiros para o uso das ferramentas digitais. O que parece óbvio para alguns pode não ser para outros, e, embora essa geração tenha nascido na era digital, isso não significa que possua todas as habilidades técnicas necessárias para utilizar esses ambientes de forma eficiente. É preciso ensinar aspectos básicos, como acessar o e-mail, utilizar corretamente as funções do teclado ou explorar os recursos disponíveis nas plataformas. Para isso, o professor pode contar com a colaboração de alunos que já dominam esses mecanismos, além de se apoiar em um planejamento organizado e estratégico. Muitas plataformas digitais, como o *EducaMídia*[52]*,* por exemplo, oferecem materiais específicos para o público docente, incluindo recursos prontos para serem utilizados em sala de aula, o que pode facilitar esse processo de preparação.

[52] Link de acesso à plataforma do Educa Mídia: https://educamidia.org.br/

Em síntese, a temática dos letramentos críticos midiáticos e digitais apresenta grande relevância para a educação do século XXI, especialmente quando consideramos a necessidade de preparar os educandos para exercer sua cidadania plena em um mundo cada vez mais midiatizado e digital. Embora o assunto seja amplo e esta pesquisa, assim como outras que abordam temas semelhantes, não tenham esgotado todas as possibilidades de contribuição para essa formação cidadã, ela reforça a importância de integrar os estudantes como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve uma educação voltada para a análise crítica, significativa, reflexiva, ética e responsável, conforme destacamos desde a introdução deste trabalho.

Sem dúvida, as reflexões aqui apresentadas podem e devem ser ampliadas para estudantes do Ensino Médio e da EJA, que também utilizam as redes sociais de forma rotineira. Além disso, é possível desenvolver materiais diversos para serem compartilhados com a comunidade escolar e local, ampliando as vozes desses estudantes na desconstrução dos processos de desinformação. Outras áreas do conhecimento também podem contribuir de forma interdisciplinar, enriquecendo o debate e a construção de novos saberes em torno dessa temática essencial.

Freire (2021) nos lembra que uma das coisas mais terríveis para um ser humano é não pertencer ao seu tempo. Essa afirmação nos faz refletir profundamente quando pensamos no papel da educação na atualidade, especialmente no contexto da cultura digital,pois pertencer ao seu tempo significa, não só compreender as transformações sociais e tecnológicas, mas também se posicionar criticamente diante delas. A educação, como espaço de diálogo e reflexão, tem o poder de nos ajudar a não sermos meros espectadores do mundo, mas nos permite participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, ao finalizar esta pesquisa, reafirmamos o compromisso com uma educação que nos ajude a pertencer ao nosso tempo, não passivamente, mas como agentes de mudança e transformação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 1. ed. São Paulo, Editora Parábola, 2007. 165 p.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros discursivos. *In:* **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros discursivos. *In:* **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.285.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2016. 176p.

BORGES, Jorge Luis. A casa de Astérion. *In:* BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Tradução de Flávio José Cardozo. Rio de Janeiro, Editora Globo,1998. p. 71-75.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, Diário Oficial da União nº 98, 24 de maio de 2016 – seção 1, p. 44-46. Disponível em https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view.

BRASIL. **Lei n.º 13.709 de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, Diário Oficial da União, 15 de agosto de 2018. 2018a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2021. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2019. 285 p.

CHOMSKY, Noam. **Mídia**: propaganda política e manipulação. Tradução: Fernando Santos. 1. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013. 112 p.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital** – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. (org). Belo Horizonte: Autêntica – Editora

Ceale – UFMG, 2023.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas n. 45, p. 57-67, 2013. https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. 352 p.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da educação midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. 161 p.

FIGUEIREDO, Suely; FERRARI, Luís Carlos; LIMA, Davino. **Desinformação, ingrediente da desordem** – um resgate crítico de fake news. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. 228 p.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo. Editora Contexto, 2022. 128 p.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de janeiro, Editora Paz & Terra, 2021. 240 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Editora Paz & Terra, 2022.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 11, n. 7, 2011. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira. Acesso em 30/03/2025

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, fake news & desinformação:** manual para educação e treinamento em jornalismo. Tradução: Sarah Rebouças Reedman. 2019. UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647. Acesso em: 03 jun. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2023. 408 p.

KAUFMAN, Dora; SANTAELLA, Lucia. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista FAMECOS**, v. 27, n. 1, p. 1-10, e34074, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.34074.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** – Teoria e Prática. 17. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. 156 p.

LÉ, Jaqueline Barreto; ANECLETO, Úrsula Cunha; RIBEIRO, Ana Elisa. Saindo das bolhas de pós-verdade: ética da informação para fluência digital e combate às fake news. **Revista Linguagem em Foco**, v.14, n. 2, p. 29-48, 2022.

https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-9292.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. (PISA). **OECD Publishing**, 2021, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en. Acesso em: 25 jan. 2024.

OLIVEIRA, Carla Conforto de; ALMEIDA, Carlos Cândido de. Informação, pós-verdade e fake news: estratégias para combater as notícias falsas**.** CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 29, 2021. **Anais eletrônicos…** Unicamp, 2021, p. 1-5. Disponível em: https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2021P19100A36553O5738.pdf Acesso em 03 jun. 2024.

PAIVA, Francis Arthuso; APARECIDA GOMES, Valdiene. Proposta de matriz de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do canva.com. **Revista do Sell**, v. 10, n. 2, p. 1-26, 2021. https://doi.org/10.18554/rs.v10i2.5895. Acesso em: 7 mar. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editoral, 2020. 184 p.

ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICS. 1. ed. São Paulo, Parábola Editoral, 2013. 216 p.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editoral, 2022. 152 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo, Parábola Editoral, 2019. 224 p.

SILVERMAN, Craig. I Helped Popularize The Term “Fake News” And Now I Cringe Every Time I Hear It. **BuzzFeedNews**, Toronto. 31.dez.2017. Disponível em: https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/i-helped-popularize-the-term-fake-news-and-now-i-cringe. Acesso em: 07 março 2025.

SOARES, Magda. Letramento em verbete. *In:* SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica – Editora Ceale – UFMG, 2009, p. 7-25.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023. 124 p.

SOUSA, Diego. 62% dos brasileiros não sabem reconhecer fake news, diz pesquisa. **Canaltech**. Publicado em 13 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://canaltech.com.br/seguranca/brasileiros- nao-sabem-reconhecer-fake-news-diz-pesquisa-160415/. Acesso em: 25 jan. 2024.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no

desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo. Editora Parábola, 2014. 216 p.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). Tecnologias para aprender. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15.