

Letramento digital, adolescentes e eleições: relato de uma prática pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental

Guilherme Carvalho Franco da Silveira

(Centro Pedagógico/UFMG)

Júlia Ruiz Gomes Ferreira

(Graduanda em Pedagogia/UFMG; Bolsista FAPEMIG)

Maria Luiza Zeferino

(Graduanda em Ciências Sociais/UFMG; Bolsista FAPEMIG)

Sofia Rodrigues Guedes

(Graduanda em Psicologia/UFMG)

Resumo: O recente movimento de proibição de celulares em escolas, nos cenários nacional e internacional, reacendeu o debate sobre o lugar do digital (LIVINGSTONE, 2024) na educação. Nesse contexto, para além da proibição, é urgente entender possibilidades de enfrentar os desafios do uso das tecnologias digitais (ODGERS, 2024), investigando estratégias de mediação do uso e de letramento digital (funcional, crítico e criativo) (BUCKINGHAM, 2015). Este relato de experiência é fruto de projeto de pesquisa que tem como um dos objetivos investigar possibilidades de letramento digital de adolescentes nos anos finais do ensino fundamental. A metodologia de pesquisa envolve a pesquisa-ensino (PENTEADO; GARRIDO, 2010), em sala de aula, e a observação participante (MAGNANI, 2015) nos tempos de recreio de uma escola pública de tempo integral. Uma das hipóteses é a de que estratégias que se afastam tanto da proibição completa quanto da indiscriminada liberdade de uso e que se aproximam da perspectiva do letramento digital têm maior possibilidade de contribuição para a formação acadêmica e humana dos adolescentes. Neste texto, apresentamos reflexões sobre uma proposta de letramento digital desenvolvida com doze adolescentes de 12 a 14 anos, que envolveu: a experimentação de estratégias de checagem de notícias na internet e de postagens em redes sociais sobre as eleições municipais de 2024; a criação de selos de identificação dos diferentes tipos de fake news; a criação de um projeto de lei; a divulgação das ações em variados formatos, no interior e no entorno da escola (eventos no recreio, comunicação em outras turmas, cartazes nas salas de professores, consulta à comunidade) e em diferentes mídias (Instagram, rádio, TV, formulários on-line). Alguns adolescentes apresentaram dificuldades iniciais em estabelecer uma relação crítica com as informações sobre as eleições e estranharam certas práticas digitais (como a edição de texto em computadores). Entretanto, demonstraram interesse na aprendizagem de estratégias de

checagem e começaram a construir habilidades que indicam a possibilidade de produção de um olhar mais cuidadoso para o consumo e o compartilhamento de informações e para o exercício crítico dos direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2004), na direção da educação para uma cidadania (digital) plena.

Palavras-chave: Letramento digital; Adolescentes; Ensino fundamental; Eleições.

Introdução

Numa crítica às pesquisas sobre efeitos das mídias, Gitlin (2003, p. 18) afirma que o efeito principal “da saturação da mídia é que vivemos [...] em sociedades cujos povos passam horas incontáveis assistindo à televisão, ouvindo música gravada, jogando videogames, conectando-se à internet e assim por diante até a próxima onda de tecnologia”. Nesse cenário, o movimento de proibição de celulares em escolas tem intensificado o debate sobre o lugar do digital (Livingstone, 2024) na educação, e, apesar da ausência de evidências científicas robustas, levou à recente sanção da lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, restringindo o uso desses aparelhos, em escolas da rede pública e privada. Além de atingir a autonomia das escolas, tal medida não tem amparo na pesquisa científica, cujos resultados são conflitantes e nada conclusivos, e pode dificultar uma reflexão mais ponderada sobre o lugar das práticas digitais na vida de crianças, adolescentes e jovens (Rahali; Kidron; Livingstone, 2024). Odgers (2024) aponta que esse tipo de restrição provavelmente não terá consequências práticas ou poderá ter efeito contrário, tendo em vista o que conhecemos do comportamento adolescente, como descrito por Silveira (2019), ao apresentar as burlas de adolescentes à proibição de uso de celulares e da internet, em casa e na escola, cujo resultado era o impedimento da realização de ações educativas.

Apesar do sucesso de vendas do livro *A Geração Ansiosa* (Haidt, 2024), a insinuação de que as tecnologias digitais estão reprogramando os cérebros de crianças e adolescentes não é apoiada pela ciência (Odgers, 2024), assim como os estudos têm falhado sistematicamente “em descobrir evidência robusta de que mídias sociais causem danos à saúde mental adolescente” (Odgers; Hayes, 2024). Riscos encontrados no ambiente virtual não necessariamente significam danos a crianças e adolescentes (Livingstone, 2014). Blum-Ross e

Livingstone (2018) questionam as recomendações de limitação e o conceito de tempo de tela, pois, para compreender oportunidades, potencialidades e riscos, mais relevante do que o tempo que se passa nas telas é a qualidade e a especificidade do que se faz em cada um dos aplicativos ou sites na internet. Kemp, Brock e O'Brien (2024) destacam que, quando se faz uma análise dos dados realizando controle para “gênero, comportamento na escola e status socioeconômico”, o resultado do PISA (avaliação internacional do desempenho acadêmico de estudantes na faixa etária de 15 anos) piora quando celulares são banidos das escolas. Beland e Murphy (2016) afirmam que restrições menos rígidas (como restringir ao uso pedagógico) são mais efetivas para aumentar o rendimento acadêmico do que a proibição de celulares entrarem nas escolas.

O presente relato de experiência é fruto da pesquisa iniciada em agosto de 2024 e intitulada “A comunidade escolar entre celulares, tablets, consoles e computadores: o (não) lugar das tecnologias digitais na educação de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental”, cujo objetivo geral é investigar como a comunidade (estudantes, docentes, gestão e familiares) de uma escola pública de tempo integral tem compreendido e construído saberes, mediações e ações relacionadas às tecnologias digitais na escola e em casa. Este relato se relaciona, em particular, com um dos objetivos da pesquisa, isto é, investigar possibilidades de letramento digital dos adolescentes na escola, nos anos finais do ensino fundamental (7º a 9º ano).

Letramento digital e educação

Pode-se compreender a cultura digital como o contexto contemporâneo no qual adquire importância crescente o uso das tecnologias e mídias digitais (Gil *et al.*, 2003) e em que há uma rica teia de significados, práticas, dispositivos, lugares e relações, num cotidiano saturado de mídias (Pink; Mackley, 2013). Como afirma Gitlin (2003, p. 15), “num grau sem precedentes, a torrente de imagens, música e histórias que passam transformou-se em nosso mundo familiar”. Nessa cultura digital, “as relações afetivas e de trabalho, os estudos e o lazer passam gradativamente a ter [cada vez mais] dispositivos tecnológicos como mediadores em situações

e contextos variados” (Nejm, 2016, p. 14). Como salienta Martino (2015, p. 9), atualmente, “é quase um exercício de imaginação pensar o cotidiano sem a presença das mídias digitais”.

Segundo Pink e Mackley (2013, p. 689), nossas vidas tornaram-se ‘saturadas de mídias’ no sentido de que “não é simplesmente o conteúdo das mídias que está embutido nos modos como nós experimentamos o mundo [...] nós encontramos mídias em nossas vidas, embutidas em materialidades, socialidades e rotinas”. Entretanto, uma visão determinista da cultura digital, é criticada por Levy (2010), que afirma que tal visão percebe as tecnologias digitais como algo exterior à sociedade, relegando a segundo plano o fato de que elas são, na verdade, produtos de uma certa cultura, que condicionam, mas não determinam essa sociedade (Levy, 2010). Livingstone e Sefton-Green (2016) criticam a abordagem determinista, que pode mascarar o “processo de reprodução social que sustenta as tradicionais estruturas de poder e desigualdade”, que afeta não só as oportunidades e os riscos das práticas digitais, mas também as possibilidades de formação dos adolescentes. Nesse sentido, Soares (2002, p. 151) afirma que se deve admitir a existência de um letramento especificamente digital, que é um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Compreendendo que “leitura e escrita” nos dispositivos digitais significa lidar também com vídeos, imagens, figuras e memes como texto, a formação para esse letramento torna-se uma função importante da escola, como destacam as normativas nacionais “para uma participação mais consciente na cultura digital” (Brasil, 2017, p. 61).

Neste texto, letramento digital é entendido como mais do que apenas saber manusear os dispositivos digitais (celulares, tablets, consoles, computadores etc.), significando a capacidade de criar conteúdo e de ter uma compreensão crítica das informações e das características das mídias, suas condições de produção e suas implicações sociais, econômicas e culturais (Buckingham, 2015). Das dimensões funcional, crítica e criativa do letramento digital (Buckingham, 2015), a ênfase, nesse momento da investigação, é na dimensão crítica, ou seja, a abordagem de questões tais como bem-estar e saúde emocional on-line, segurança e

privacidade na internet, respeito e empatia nas redes, relações seguras on-line, mediação do uso das mídias digitais, *fake news* e desinformação (Safernet, 2024).

Metodologia de pesquisa

A metodologia da pesquisa, numa perspectiva qualitativa, envolve a pesquisa-ensino (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018), em sala de aula, a observação participante de 120 estudantes de 7º a 9º ano, nos tempos de recreio de uma escola pública de tempo integral, além de entrevistas com estudantes, docentes, gestores da escola e familiares. Até o presente momento, foram iniciadas apenas a pesquisa-ensino e a observação participante.

A observação participante ocorre de quatro a cinco vezes por semana, nos tempos de intervalo e almoço (entre 12h10 e 13h10), e é entendida como uma prática em que compartilhamos práticas digitais, conversas, brincadeiras e visões de mundo com os adolescentes, privilegiando o contato direto e a escuta atenta, e evitando a visão superficial e equivocada de certos adultos sobre tais práticas digitais, investindo num olhar de perto e de dentro (Magnani, 2002). Assim como Ingold (2014, p. 389) entendemos que a observação participante é uma prática em que o pesquisador deve dar “atenção cuidadosa ao que os outros estão fazendo ou dizendo e ao que está acontecendo ao redor; acompanhar onde os outros vão e fazer o que eles pedem, seja o que for que isso possa implicar e onde quer que isso possa levá-lo”. Os pesquisadores percorrem os diferentes espaços da escola em que os adolescentes ficam (corredores, quadras, pátios, salas), procurando identificar os grupos de adolescentes envolvidos com os dispositivos digitais, se juntando a eles para conversar sobre tais práticas, para jogar e navegar nas redes sociais com eles, participando das práticas digitais até o ponto em que eles permitem. No que se refere à pesquisa-ensino, isto é, à pesquisa da própria prática pedagógica do grupo de pesquisa com os adolescentes da escola, ela “proporciona ao professor-pesquisador conduzir uma atividade educativa planejada como ação de pesquisa [...] preferencialmente apoiado por outro pesquisador (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018, p. 89).

A prática pedagógica de letramento digital foi desenvolvida em nove encontros, de agosto a outubro de 2024, com doze adolescentes de 12 a 14 anos, pelas pesquisadoras Júlia Ruiz, Maria Luiza e Sofia Guedes, e reconstruída, a cada aula, de maneira dialógica, a partir do

contato com os discentes, na disciplina de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), no Centro Pedagógico da UFMG (CP). O GTD é uma disciplina da parte diversificada do currículo, na qual alunos de diferentes anos escolares se reúnem em grupos menores, sob a orientação de docentes, bolsistas ou monitores (estudantes de licenciatura), para desenvolver propostas não necessariamente relacionadas ao currículo obrigatório, com o foco na sua formação integral. O GTD que apresentamos neste texto chamou-se “Cultura Digital” e desenvolveu reflexões sobre desinformação e *fake news* no contexto das eleições municipais de Belo Horizonte.

O GTD “Cultura Digital”

As aulas do GTD foram realizadas no laboratório de informática da escola e contaram com diferentes dispositivos (celulares, computadores e tablets). As propostas do GTD envolveram a experimentação de atividades de checagem de notícias na internet e de postagens em redes sociais sobre as eleições municipais de 2024; a criação de selos de identificação dos diferentes tipos de *fake news*; a criação de um projeto de lei; a divulgação das ações em variados formatos, no interior e no entorno da escola (eventos no recreio, comunicação em outras turmas, cartazes nas salas de professores, consulta à comunidade) e em diferentes plataformas (Instagram, rádio, TV, formulários on-line).

Em relação às estratégias de organização das aulas, houve alternância entre: a) estações fixas ou em sistema de rodízio, com a divisão a turma em subgrupos, em que cada estação significava uma proposta de trabalho diferente (Postagem de conteúdo no Instagram do GTD, checagem de *fake news*, pesquisa sobre leis relacionadas a *fake news*, construção de projeto de lei etc.), permitindo uma multiplicidade de experiências; b) rodas de conversa, com o intuito de dar voz aos estudantes; c) atividades em duplas ou individuais; d) atividades fora da escola, com a comunidade universitária; e) divulgação do GTD (perfil no Instagram, canal do whatsapp, cartazes, podcast) para as comunidades interna e externa (entendendo que ir além dos limites da sala de aula e dos muros da escola e se faz importante para estimular o diálogo com a comunidade escolar e com a sociedade, evitando uma eventual compreensão das atividades como apenas escolares, sem relação com o mundo fora da escola). A seguir, apresentamos as propostas de cada um dos encontros, na expectativa de inspirar docentes da

educação básica a (re)criar de estratégias e recursos adequados a cada realidade escolar e estilo de ensino, na perspectiva de formação (e não de proibição) para o uso das tecnologias digitais.

No primeiro contato com os adolescentes, realizamos uma dinâmica de simulação de *fake news* sobre eles mesmos, que consistia em anunciar três fatos de ordem pessoal (dois verdadeiros e um falso). O restante do grupo deveria adivinhar qual era a história falsa. Com essa dinâmica, discutimos de maneira lúdica o sentido do termo *fake news* e as estratégias utilizadas (por pessoas, perfis de redes sociais e sites) para encobrir a falsidade de uma informação. Depois dessa discussão inicial (que cumpriu a função de avaliação diagnóstica), propusemos a análise em duplas de *fake news* trazidas pelas pesquisadoras, para descobrir o teor da desinformação e criar uma classificação para cada uma delas. Os adolescentes foram desafiados a destrinchar a notícia, analisando o título do texto, vídeo ou *deepfake*, suas fontes (ou a ausência delas), as imagens e os tipos de linguagem utilizados, além da busca de outros sites ou perfis de redes sociais que tratassem do mesmo fato, mas de outra perspectiva. Após o término da atividade, cada dupla apresentou sua classificação das *fake news* identificadas, processo que culminou na criação das nove categorias de desinformação.

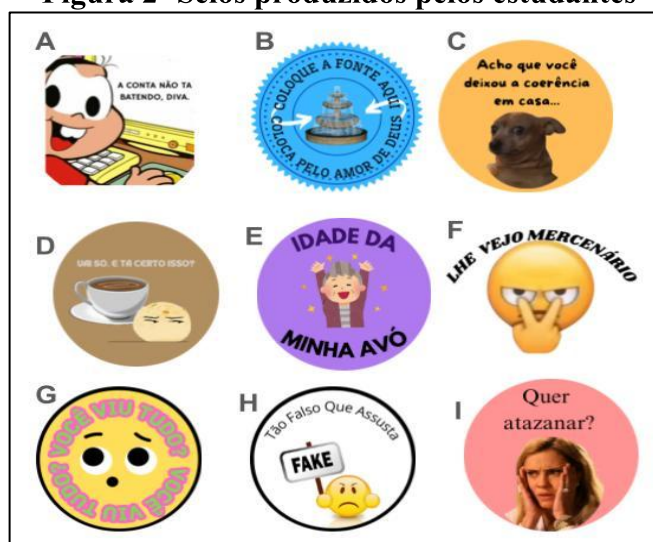
No encontro seguinte, partimos de uma roda de conversa em que cada estudante recebeu um *post-it* para responder à pergunta “O que são as fakes news?”, a partir do que haviam discutido no primeiro encontro. Apenas duas estudantes que haviam faltado no encontro anterior e um outro estudante utilizaram explicações que não apresentavam a ideia da existência de nuances, de diferenças entre os tipos de *fake news*. Os demais estudantes conceituaram *fake news* de forma mais complexa, tendo em vista as diferentes categorias criadas no primeiro encontro: “É uma notícia falsa ou parcialmente errada, seja por números errados ou situações mal explicadas”, “São notícias falsas criadas com diferentes propósitos e intenções”, “É uma informação conflitante, falsa, adulterada”, “É o ato de manipular a verdade por interesses fúteis, políticos, financeiros etc.”. A partir das diferentes ideias expressadas, os adolescentes criaram um conceito coletivo de *fake news* do GTD: “*Fake news* é uma notícia falsa, enganosa, que tenta manipular a verdade de forma mal explicada ou parcial, gerando informações conflitantes com interesses políticos, econômicos e outros”.

Figura 1- Produção dos selos



Fonte: os autores

Figura 2- Selos produzidos pelos estudantes



Fonte: os autores

Em seguida, acessamos sites de agências de checagem e de um projeto de combate à desinformação de uma escola de ensino médio¹, para nos inspirarmos para a próxima etapa: a

¹ <https://sites.google.com/superensino.com/hoaxbusters/p%C3%A1gina-inicial>

construção, em duplas, de frases e selos para cada categoria de *fake news* criada (ver figura 1). Foi utilizada a plataforma Canva, num processo em que alguns alunos apresentaram dificuldades em certas tarefas de ordem funcional, como salvar o selo produzido no formato “PDF”, que, entretanto, com o auxílio das pesquisadoras e dos pares, foram facilmente solucionadas. Nesse sentido, uma vez que os adolescentes não podem ser tratados como nativos digitais (Silveira, 2019), entendemos que é importante oferecer oportunidades de exploração de ferramentas e procedimentos que saem da zona de conforto dos adolescentes. Na figura 2, podem-se ver os selos, relativos às nove categorias de *fake news* criadas no GTD: a) “A conta não tá batendo, Diva”: notícias com dados errados ou alterados propositalmente; b) “Coloque a fonte aqui”: notícias que não apresentam fontes e não explicitam como as informações foram adquiridas; c) “Acho que você deixou a coerência em casa”: notícias que retiram um fato de seu contexto, transmitindo uma interpretação que não corresponde ao dado original; d) “Uai, sô, e tá certo isso?”: notícias que citam dados sem fundamentação científica; e) “Idade da minha avó”: notícias falsas que acabam ressurgindo com certa periodicidade; f) “Vejo mercenário”: notícias falsas ou enganosas produzidas para conseguir benefício financeiro; g) “Você viu tudo?”: notícias que estão parcialmente corretas ou que necessitam de complementação; h) “Tão falso que assusta”: notícias que exageram dados ou fatos; i) “Quer atazanar?”: notícias que visam provocar ou difamar alguém ou algo.

Ao final dessa aula, discutimos sobre como proceder à divulgação das ações de checagem das *fake news*. Surgiram ideias tais como a criação de podcasts e blogs, a realização de uma intervenção visual com uma televisão em frente à escola, mas, por questões de logística, definiu-se a criação de um perfil de rede social (Instagram) do GTD e a escrita de e-mails para a Rádio UFMG e para a TV UFMG. O perfil recebeu, dos estudantes, o nome de “Milk Fake GTD”, encerrando um encontro marcado pela excitação com a criação dos selos e do perfil e com a utilização do Canva.

Figura 3 – Perfil do GTD no Instagram



Fonte: os autores

Iniciamos o encontro seguinte com um jogo de trilha do site EducaMídia (IPA, 2024), que traz questões sobre o processo eleitoral (por exemplo: “O voto branco e o voto nulo tem o mesmo efeito. Verdade ou Mentira?”) e possui um link para um vídeo com a resposta a cada questão, apresentando, entretanto, um problema em relação à jogabilidade: no computador, não há como marcar a posição de cada jogador na trilha (a dificuldade foi superada com o uso dos tablets, nos quais podem-se colocar pinos em cima da tela para seguir a trilha). Após a experimentação coletiva do jogo, os adolescentes elaboraram, em estações, materiais informativos com o conteúdo do jogo, para divulgação na escola e no Instagram. Na primeira estação, foi construído um formulário de pesquisa sobre o processo eleitoral, selecionando as perguntas mais interessantes e incluindo as respectivas respostas (acessadas, pelos respondentes, no próprio formulário, após darem a sua opinião). O formulário foi divulgado na escola através de cartazes produzidos na segunda estação, com um QR Code (e outros com canetas para anotação da opinião de quem não leva o celular para a escola – ver figuras 4 e 5), além do compartilhamento do link em grupos de WhatsApp de universitários da UFMG, com

o objetivo de obter dados sobre o grau de conhecimento do processo eleitoral por diferentes faixas etárias. Interessante notar que o cartaz extrapolou os objetivos propostos, se transformando em um espaço de expressão de crianças e adolescentes: ele foi utilizado como uma forma de comunicação, com manifestações escritas não previstas, tais como “joguem Roblox”, “se inscreve no canal (*nome do canal*)”, promovendo plataformas digitais dos próprios estudantes, num interessante diálogo entre *off-line* e *on-line*, o que pode servir de inspiração para outras intervenções no espaço escolar com o tema do letramento digital. Esse fato exemplifica o desejo de estudantes de compartilhar suas práticas digitais com a comunidade escolar, expressando suas vozes, sentimento permanentemente presenciado nos momentos de observação participante, em que os adolescentes se dispunham a conversar sobre seus interesses, suas dúvidas e seus dilemas nos ambientes virtuais, quando percebiam um interesse verdadeiro do adulto de ouvir, entender e dialogar (e não de julgar ou punir).

Figura 4 - Cartaz para resposta a caneta



Fonte: os autores

Figura 5 - Cartaz após intervenção de estudantes



Fonte: os autores

Na terceira estação, os adolescentes checaram *reels* do Instagram que apresentassem cortes do debate eleitoral para a prefeitura municipal de Belo Horizonte, a partir de um modelo de relatório² com os seguintes itens: conteúdo investigado, onde foi publicado, por que o conteúdo foi investigado, conclusão da investigação, fontes usadas para a verificação e definição do selo. Dessa forma, os estudantes contavam com um roteiro de checagem que os orientava no processo de verificação, inspirado nos modelos de checagem dos sites Aos Fatos, Projeto Comprova e Agência Lupa, que foram apresentados aos adolescentes.

No encontro seguinte, discutimos coletivamente os slides e o desafio de gráficos proposto no módulo de pesquisa eleitoral do material do EducaMídia (IPA, 2024), a fim de preparar os estudantes para a checagem autônoma de desinformação em gráficos. O objetivo era trabalhar com a desinformação em diferentes formatos, para além de vídeos e textos, demonstrando que gráficos também poderiam ser manipulados (escalas, valores etc.) para forjar uma certa ideia. Após esse momento, dividimos o grupo em três estações. Na primeira, para identificar lacunas e possibilidades na legislação, os estudantes liam uma síntese de leis relacionadas a *fake news*, posteriormente preenchendo um documento com ideias para futuras

²<https://docs.google.com/document/d/1jqr5GnJ6psp13o7DgK4ZGanupb5zKKC0/edit?usp=sharing&ouid=109981396917159719688&rtpof=true&sd=true>

leis que tratassem desse tema. O grupo seguinte complementava o documento. A segunda estação contou com checagem de gráficos sobre o processo eleitoral, seguindo o modelo do “desafio dos gráficos”, com fontes retiradas do site Brasil Acadêmico. Na terceira estação, os adolescentes construíram cartazes no Canva, convidando os professores da escola a tratar da temática eleitoral. Em todas as estações, havia um documento orientador para auxiliar os adolescentes com suas atividades.

Após esse rodízio de estações, os adolescentes foram distribuídos em estações fixas, com as seguintes propostas: a) criação de *template* de postagens para o Instagram, com os conteúdos das checagens da aula anterior; b) escrita de e-mails para a TV UFMG e para a Rádio UFMG, explicando a proposta do GTD e sugerindo reportagens com a turma (um estudante utilizou, por iniciativa própria, o ChatGPT³ para apoiar a construção desses e-mails, demonstrando a apropriação de ferramentas emergentes). Nesse encontro, nos deparamos também com uma experiência surpreendente e conectada com a questão do letramento digital: ao realizar tarefas de sua estação com suas fotos no Instagram, utilizando o Google Lens, uma estudante negra se deparou com uma foto sua sendo vendida, sem consentimento, em dois sites estrangeiros (com *tags* que remetem ao visual afro e ao Brasil). Após conversa com a turma e com a estudante, e com a autorização da mãe, fizemos a denúncia nos sites, na Safernet e no Ministério Público.

Figura 6 - Entrevista à Rádio UFMG

³ Um outro GTD, desenvolvido por bolsistas de uma pesquisa orientada por uma professora do CP, está trabalhando com a ideia de aprendizagem sobre as limitações e potencialidades de uso do ChatGPT.



Fonte: os autores

Figura 7 – Reportagem da TV UFMG



Fonte: os autores

Para surpresa da turma, tanto a Rádio UFMG quanto a TV UFMG responderam aos e-mails, respondendo positivamente à proposta dos estudantes de realização de entrevista/reportagem. Como o estúdio da Rádio UFMG possibilita a participação de poucas pessoas, apenas dois estudantes puderam participar da entrevista⁴ (figura 6), além do grupo de pesquisadores. A entrevista tornou-se um evento formativo, que motivou a expressão das

⁴ Ouvir em https://soundcloud.com/radioufmgeducativa/projeto-do-centro-pedagogico-da-ufmg-apresenta-o-faketofoira-trabalho-sobre-letramento-digital?si=23e0d528062e465787e7a81bf69fc799&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

aprendizagens pelos adolescentes para um público ampliado e que repercutiu positivamente junto aos estudantes, ao destacar a relevância da proposta do GTD.

Por sua vez, a TV UFMG realizou uma reportagem⁵ (figura 7), na própria sala de informática onde o GTD acontecia, entrevistando cada um dos adolescentes sobre o funcionamento do GTD, sobre os conteúdos das aulas e sobre as aprendizagens construídas, constituindo-se em mais uma oportunidade de relacionar a proposta do GTD ao mundo fora da escola.

Figura 8 - Cartaz construído a partir das rodas de conversa sobre fontes confiáveis



Fonte: os autores

Na semana seguinte, iniciamos o GTD com uma roda de conversa sobre sites e perfis de redes sociais (não) confiáveis, em que cada adolescente escreveu em um *post-it* a sua referência de não confiabilidade e depois compartilharam reflexões sobre seus pontos de vista (ver figura 8). Jogos de azar (como o jogo do Tigrinho), redes sociais (pela possibilidade de um perfil publicar livremente informações falsas), ChatGPT (em função da dúvida sobre as fontes que o alimentam), Wikipedia (por ser facilmente editável por qualquer pessoa), Alamy (o site em que estava a foto não autorizada da colega) foram os mais citados. Como sites confiáveis

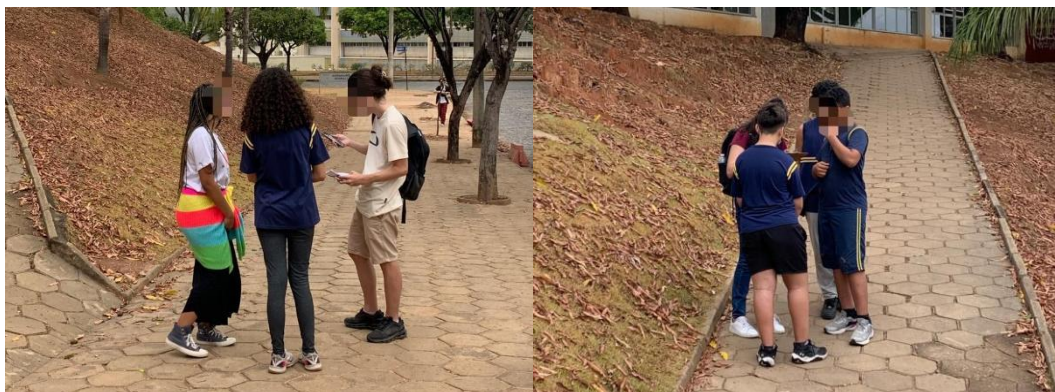
⁵ Ver em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/estudantes-do-centro-pedagogico-da-ufmg-aprendem-a-identificar-fake-news>

foram citados grandes veículos de mídia (CNN, Folha de São Paulo) e sites de busca escolar (Toda Matéria e Brasil Escola).

Os adolescentes refletiram sobre como tais fontes nos trazem uma sensação de confiabilidade devido à sua estrutura e tradição, mas, que ainda assim, podem possuir vieses devido ao perfil de seus leitores e aos financiadores, uma vez que são empresas que visam o lucro, concluindo pela necessidade de consulta a fontes diversificadas. Apesar de o planejamento prever outras atividades, essa roda de conversa se estendeu por toda a aula, com argumentos acalorados em virtude de visões contraditórias sobre como avaliar a confiabilidade de um site ou perfil. Como destaca Silveira (2019, p. 69), o tempo que passamos com os adolescentes conversando sobre suas práticas digitais parece sempre ser curto demais, tendo em vista “o enorme desejo dos adolescentes de contarem suas histórias”.

No encontro posterior, foram organizadas três estações fixas, com a possibilidade de cada estudante escolher a atividade com que mais se identificava para aprofundamento: a) criação de postagens para o Instagram do GTD, no Canva; b) produção de vídeo para o *reels* do Instagram (os estudantes tiveram autonomia para produzir tanto o roteiro e o cenário, quanto as imagens e a edição, realizada no CapCut, com a exigência de abordagem do tema *fake news*); c) construção de projeto de lei para instituir o letramento digital na educação básica, a partir de um roteiro com perguntas norteadoras e com apoio do ChatGPT (não como substituto do trabalho criativo, mas como inspiração para a escrita). Nessa estação, os estudantes apresentaram dificuldade, uma vez que era uma atividade com a qual tinham o primeiro contato, necessitando do apoio constante das pesquisadoras, que fizeram a edição final do texto do projeto.

Figura 9 - Coleta de assinaturas com a comunidade externa ao CP



Fonte: os autores

No último encontro, foram realizadas as últimas checagens de notícias, mas a atividade principal foi uma saída da escola para divulgação do projeto de lei e coleta de assinaturas, em que, após um momento inicial de hesitação e vergonha, superado com o apoio das pesquisadoras, se destacou a desenvoltura dos estudantes para abordar desconhecidos e explicar a proposta (ver figuras 9 e 10). Depois das primeiras assinaturas coletadas, os estudantes, em duplas ou trios, se apropriaram da atividade, não sendo mais necessária a presença das pesquisadoras: eles próprios abordavam as pessoas e explicavam a iniciativa do projeto de lei. No momento de encerramento dessa atividade, os adolescentes mostraram resistência em interrompê-la, evidenciando seu engajamento em uma prática de expressão autônoma de aprendizagens, para além do contexto escolar.

Além da avaliação processual, que indicou aprendizagens significativas na verificação de *fake news* e na compreensão da participação cidadã nas eleições, construímos um questionário de avaliação final, com 13 perguntas. No que se refere ao letramento funcional (o manuseio dos dispositivos e aplicativos), muitos estudantes afirmaram pouco ter aprendido, uma vez que já tinham domínio da maior parte das técnicas exigidas. Em relação ao objetivo do GTD, respostas tais como “Era participar de um projeto sobre *fake news* e aprender mais sobre o período eleitoral e a relação dele com as fakes news” e “Combater as fakes news de forma didática e com letramento digital” evidenciaram que os adolescentes se apropriaram do sentido do GTD. Sobre as técnicas de verificação de *fake news* eleitorais, a maior parte revelou compreendê-las, mas pouco utilizá-las fora da escola, talvez em função de ainda não serem eleitores. Em relação à criação dos selos, as respostas indicaram uma aprendizagem bastante

significativa, sobre as nuances das *fake news* antes não percebidas e sobre o processo de categorização (“Achei diferente, nunca havia pensado em criar um selo”, “Não estou acostumado a categorizar as coisas, então foi um exercício legal”). Perguntados sobre o momento favorito do GTD, a maioria destacou a experiência da explicação do projeto de lei e coleta de assinaturas, afirmando a relevância de levar as aprendizagens para fora dos muros da escola. Em linhas gerais, a avaliação final reforçou a impressão da avaliação processual de que o GTD contribui para o avanço na conscientização sobre o lugar do letramento digital em sua formação.

Considerações finais

Consideramos a experimentação de diferentes estratégias e recursos, realizada no GTD com o objetivo de formar adolescentes para enfrentar a desinformação virtual, uma interessante inspiração para processos de letramento digital na escola, especialmente no que se refere à sua dimensão crítica. Vale destacar o interesse e a valorização, pelos adolescentes, de propostas que investiram na criatividade (como no caso dos selos) e na interação com a comunidade (Instagram, reportagens e a saída da escola relacionada ao projeto de lei), indicando a importância de estratégias fundamentadas no protagonismo dos estudantes e na contextualização do letramento digital para lidar com a profusão de *fake news* on-line. Um aspecto interessante foi a queixa de alguns estudantes sobre o exercício da escrita nos encontros, por já serem exigidos nesse sentido nas disciplinas do currículo obrigatório. Apesar da participação intensa no GTD, mesmo nos momentos de escrita, estratégias de registro alternativas à escrita podem ser experimentadas, como a utilização de áudio.

Alguns adolescentes apresentaram dificuldades iniciais em estabelecer uma relação crítica com as informações sobre as eleições e estranharam certas práticas digitais (como a edição de texto em aplicativos de computadores), mas a maioria demonstrou interesse na aprendizagem de estratégias de checagem de desinformação e conseguiu construir habilidades que favorecem a produção de um olhar mais cuidadoso para o consumo e o compartilhamento de informações e para o exercício crítico dos direitos civis, políticos e sociais (Carvalho, 2004), na direção da educação para uma cidadania (digital) plena. Nesse sentido, para além da



proibição de celulares nas escolas, não fundamentada em evidências científicas, parece urgente ampliar os esforços para investigar possibilidades de enfrentar os desafios do uso das tecnologias digitais (Odgers, 2024). Assim, entendemos, como Di Felice et al. (2018, p. 6), que educar para a cidadania digital, isto é, “para uma participação responsável, para uma interação consciente, [...] em um mundo cada vez mais conectado”, é, neste momento, um dever de nossa sociedade e das escolas de educação básica, possibilitando a qualificação da formação de crianças, adolescentes e jovens para a vida nesta sociedade saturada de mídias e práticas digitais.

Referências

- BELAND, Louis-Philippe; MURPHY, Richard. Ill communication: technology, distraction & student performance. **Labour Economics**, v. 41, p. 61-76, 2016.
- BLUM-ROSS, Alicia; LIVINGSTONE, Sonia. The Trouble with “Screen Time” Rules p. 179-187. In: MASCHERONI, Giovanna; PONTE, Cristina, JORGE, Ana (eds.). **Digital Parenting: the challenges for families in the digital age**. Göteborg: Nordicom, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy. **Nordic Journal of Digital Literacy** Special Issue, p. 21–34, 2015.
- DE CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2021.
- DI FELICE, Massimo et al. Manifesto pela cidadania digital. **Lumina**, v. 12, n. 3, p. 3-7, 2018.
- GIL, Adriana *et al.* ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital [artigo on-line]. **Revista On-line da Universitat Oberta de Catalunya**. s.v., s.n., 2003.
- GITLIN, Todd. **Mídias sem limite: como a torrente de imagens e sons domina nossa vida**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia da Letras, 2024.
- INGOLD, Tim. That’s enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, vol 4, n. 1, p. 383–395, 2014.
- INSTITUTO PALAVRA ABERTA (IPA). **Educamídia**, 2024. #FakeToFora. Disponível em: <https://faketoforma.org.br/materiais/processo-eleitoral/>. Acesso em: 8 nov. 2024
- KEMP, P.; BROCK, R.; O'BRIEN, A. **Mobile Phone Bans in Schools: impact on achievement**. British Educational Research, 2024. Association.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. Risk and harm on the internet. In: JORDAN, Amy B.; ROMER, Daniel (Ed.). **Media and the well-being of children and adolescents**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN Julian. **The Class: Living and Learning in the Digital Age**. New York: New York University Press, 2016.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 49, jun. 2002.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

NEJM, Rodrigo. **Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais**. 2016, 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ODGERS, Candice L. The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness?. **Nature**, v. 628, n. 8006, p. 29-30, 2024.

ODGERS, Candice L.; HAYES, Gillian R. Let's stop shaming teens about social media use. **Educational Leadership**, v. 81, n. 5, p. 38-43, 2024.

PINK, Sarah; MACKLEY, Kerstin. Saturated and situated: Expanding the meaning of media in the routines of everyday life. **Media, Culture & Society**, v. 35, n. 6, p. 677-691, 2013.

RAHALI, Miriam; KIDRON, Beeban; LIVINGSTONE, Sonia. Does the evidence support a school ban on smartphones?. London: **British Politics and Policy at LSE**, 2024.

SAFERNET. **Disciplina de Cidadania Digital**. 1. ed. rev. amp. Salvador: Safernet, 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

VALKENBURG, Patti M. *et al.* Developing and validating the perceived parental media mediation scale: a self-determination perspective. **Human Communication Research**, v. 39, n. 4, p. 445-469, 2013.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.