

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Letras

Marcela Ferreira Morais Fidelis

**O MULTILETRAMENTO EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO: a competência
leitora analisada no processo de interpretação de informações falsas**

Belo Horizonte

2023

Marcela Ferreira Morais Fidelis

**O MULTILETRAMENTO EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO: a competência
leitora analisada no processo de interpretação de informações falsas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis.

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F451m Fidelis, Marcela Ferreira Morais
O multiletramento em tempos de desinformação: a competência leitora analisada no processo de interpretação de informações falsas / Marcela Ferreira Morais Fidelis. Belo Horizonte, 2023.
86 f. : il.

Orientadora: Juliana Alves Assis
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Educação básica - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Leitores - Formação. 4. Compreensão na leitura. 5. Fake News. 6. Desinformação. 7. Redes sociais. 8. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. 9. Análise do discurso. I. Assis, Juliana Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 800.852

Marcela Ferreira Morais Fidelis

**O MULTILETRAMENTO EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO: a competência
leitora analisada no processo de interpretação de informações falsas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis (PUC Minas)

Prof.^a Dr.^a Viviane Raposo Pimenta (UFOP)

Prof. Dr. Filipe de Almeida Gomes (PUC Minas)

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023

AGRADECIMENTOS

A presente Dissertação não poderia chegar ao final sem o precioso apoio de inúmeras pessoas.

A princípio, agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por me abençoarem com tantos presentes divinos, dando-me, talvez, além do que eu possa merecer. Obrigada por toda fé, força e proteção necessárias para superar todos os desafios, sem nunca me deixar cair. Sem a força Divina, nada disso seria possível.

A vocês, meus pais Beatriz e Gilberto, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que conquistei e pela felicidade de uma família valorosa e abençoada. Obrigada por todo apoio, incentivo e encorajamento. Amo vocês!

À minha irmã Bianca, agradeço por todo estímulo e ajuda ao longo de todo o percurso. Você é minha inspiração.

À minha família, sou grata pela torcida e pelas orações. Vocês são sensacionais! Em especial, agradeço aos meus avós, Cor Maria e Juarez. Ela, mesmo com a falha memorial, sempre foi necessária, com seu carinho e amor. Ele, ainda que presente só em meu coração, gratidão por toda inspiração de serenidade, de paz, de sabedoria e de justiça. Vocês, mais do que ninguém, são importantes demais na construção da minha formação, fazendo parte de cada pedacinho da minha vida.

Desejo, igualmente, agradecer pelos que caminham comigo. A todos os meus amigos, que, com apoio e amizade, estiveram presentes em todos os momentos.

Com enorme admiração, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis, por toda paciência, empenho e dedicação com que sempre me orientou neste trabalho, sempre me motivando. Sua excelência no que faz é perceptível.

Por fim, agradeço a todos por estarem comigo em todo o percurso, cada um de um jeito diferente, mas imprescindíveis para eu chegar até aqui. A vocês, gratidão e amor!

Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender
(Freire, 1996, p. 23).

RESUMO

Esta Dissertação insere-se na discussão sobre o multiletramento e a leitura crítica no ensino de Língua Portuguesa, explorando princípios e conceitos do Círculo de Bakhtin (1992; 1981; 2016) e tendo como foco as práticas discursivas e o papel do leitor no processo de interpretação textual. Buscou-se explorar problemas contemporâneos, ao se discutir sobre as *fake news* e seus impactos sociais, bem como sobre os desafios para a competência leitora na era da desinformação. O objetivo geral foi identificar e analisar a capacidade leitora de alunos da educação básica diante das novas práticas discursivas nas redes sociais. O estudo utilizou uma abordagem de pesquisa mista, com o método de estudo de caso exploratório, para avaliar a capacidade dos estudantes da educação básica em discernir a veracidade das informações *online*, especificamente em relação a postagens de mídia social sobre a Covid-19. Os dados foram coletados por meio de questionários *online* e físicos, em que os alunos avaliaram a autenticidade de duas postagens em forma de imagem e relataram as estratégias utilizadas nessa tarefa. As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, juntamente à utilização de uma nuvem de palavras para identificar temas recorrentes. Os resultados indicaram que os alunos usaram uma variedade de métodos para avaliar a autenticidade das informações.

Palavras-chave: multiletramento; *fake news*; língua portuguesa; leitura crítica.

ABSTRACT

This dissertation is part of the discussion on multiliteracy and critical reading in Portuguese language teaching, exploring principles and concepts of the Bakhtin Circle, focusing on discursive practices and the role of the reader in the process of textual interpretation. It also seeks to explore contemporary problems by discussing *fake news*, its social impacts and the challenges for reading competence in the age of disinformation, with the general objective of identifying and analyzing the reading capacity of basic education students in the face of new discursive practices on networks. social. The study used a mixed research approach with the exploratory case study method to assess basic education students' ability to discern the veracity of online information, specifically in relation to social media posts about covid-19. Data were collected through an online and physical questionnaire, in which students assessed the authenticity of two posts in image form and reported the cognitive process and strategies used. Responses were analyzed using content analysis along with the use of a word cloud to identify recurring themes. Results indicate that students used a variety of methods to assess the authenticity of information.

Keywords: multiliteracy; fake news; portuguese language; critical reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resposta que não atendeu ao comando.....	53
Figura 2 – Resposta do estudante que não entendeu o comando	54
Figura 3 – Resposta que atestou a veracidade do <i>post</i>	55
Figura 4 – Resposta cética quanto à veracidade da informação	59
Figura 5 – Resposta que busca alguma evidência científica	60
Figura 6 – Resposta que reconhece a necessidade de a fonte ser confiável....	61
Figura 7 – Resposta que reconhece a falácia dietética	62
Figura 8 – Nuvem de palavras com repetições mais observadas nas respostas obtidas com a primeira imagem.....	63
Figura 9 – Resposta do aluno que não compreendeu o comando	64
Figura 10 – Resposta do aluno que não atestou a desinformação.....	65
Figura 11 – Resposta que evidencia os aspectos linguísticos	69
Figura 12 – Resposta que solicita a fonte da informação.....	70
Figura 13 – Resposta justificada por conhecimento prévio	70
Figura 14 – Nuvem de palavras com as repetições mais observadas nas respostas obtidas com a segunda imagem	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização de respostas obtidas a partir da primeira imagem.....	
.....	56
Quadro 2 – Categorização das respostas obtidas a partir da segunda imagem	
.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil percentual do gênero do grupo de estudantes que responderam ao questionário.....	49
Gráfico 2 – Perfil percentual da faixa etária do grupo de estudantes que responderam ao questionário.....	49
Gráfico 3 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 8º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão	57
Gráfico 4 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 9º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão	57
Gráfico 5 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão	58
Gráfico 6 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão	58
Gráfico 7 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 8º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão	67
Gráfico 8 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 9º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão	67
Gráfico 9 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão.....	68
Gráfico 10 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

GNL – New London Group

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de utilização de dados

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MULTILETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
2.1	Introdução ao multiletramento.....	15
2.2	A importância do multiletramento na era digital.....	19
2.3	A leitura crítica como ferramenta de ensino da Língua Portuguesa	24
2.4	O papel da leitura crítica no desenvolvimento do multiletramento	29
2.5	Práticas discursivas e interpretação leitora	31
3	<i>FAKE NEWS</i> E DESAFIOS PÓS-PANDEMIA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN	34
3.1	<i>Fake news</i> : definição e impactos sociais.....	34
3.2	A desordem informacional e o desafio da competência leitora	37
3.3	O papel da educação no combate às <i>fake news</i> e o contexto pandêmico	39
3.4	Aplicando o Círculo de Bakhtin à análise da capacidade leitora das <i>fake news</i> e à formação do leitor crítico	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO	46
5	INTERPRETAÇÃO LEITORA DIANTE DA DESORDEM INFORMACIONAL: ANÁLISE DOS DADOS	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES	80
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	83
	ANEXO 2 – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)	86

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de constante transformação tecnológica, em que a informação é rapidamente disseminada e consumida em inúmeros meios e formatos. Tal realidade tem provocado uma grande reflexão sobre o papel da educação e as habilidades necessárias para navegar digitalmente nesse cenário tão complexo e diversificado. Nesse contexto, surge o conceito de multiletramento, que propõe uma abordagem de letramento que engloba a diversidade cultural e de linguagens presentes na contemporaneidade (Rojo, 2012). Este estudo buscou trazer uma contribuição aos estudos do letramento, focando na leitura crítica de novas práticas discursivas nas redes sociais e na competência leitora dos alunos diante dessas novas exigências.

Historicamente, a leitura, em sala de aula, foi o alicerce da alfabetização e estava centrada no ensino da língua materna em um contexto educacional tradicional, que não considerava a necessidade de criticidade para outros meios comunicacionais. A partir da década de 1990, começou a ganhar força o trabalho com a variedade de gêneros em sala de aula, condição decorrente, sobretudo, da forte inserção dos estudos de gêneros do discurso no Brasil, o que também influenciou a política de avaliação de livros didáticos. Sabemos, com base em Bakhtin (1997 *apud* Barros, 1997), que a diversidade de gêneros do discurso é infinita, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável.

A introdução das novas tecnologias e a emergência de redes sociais diversas geraram novas práticas discursivas, que se constroem por meio de áudios, cores, imagens e uma vasta gama de informações para entender e interpretar, cenário que também trouxe/traz desafios à formação escolar. Portanto, torna-se imperativo preparar os estudantes para percorrerem essas inúmeras esferas e circunstâncias do mundo globalizado, por meio de um multiletramento crítico, que abrange a formação leitora e interpretativa, bem como a criticidade midiática, sobretudo em um contexto de crescente disseminação da desinformação.

Como motivação, a ideia da pesquisa veio da minha própria experiência dentro da sala de aula, como docente. Era fundamental entender se, de fato, os alunos teriam a capacidade de identificar uma desinformação, aspecto que diz respeito aos desafios para a formação. Com o contexto pandêmico, isso se apresentava ainda mais uma realidade de pesquisa. Ademais, com o contato com os

estudos sobre formação leitora na Pós-graduação, esse anseio de contribuir com a discussão sobre a formação leitora só cresceu. Além disso, eu via também a necessidade de entender melhor o papel do multiletramento em tempos de desinformação.

Nesse cenário, surge o principal questionamento acerca da formação leitora crítica de alunos da educação básica, principalmente em relação aos textos que circulam nas redes sociais, aspecto em consonância com o ensino proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), que prescreve a habilidade de reconhecer a desinformação, e se os alunos possuem competência leitora crítica e responsiva frente aos enunciados presentes nos gêneros midiáticos atuais.

Dada a relevância e a urgência dessa questão, esta Dissertação tem como objetivo geral identificar e analisar a capacidade leitora de estudantes da educação básica diante das novas práticas discursivas nas redes sociais. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar e analisar os principais fatores tomados pelos alunos como indicadores de “falsidade” em postagens de redes sociais digitais; e b) examinar e analisar a natureza dos argumentos usados pelos estudantes na avaliação das postagens. Espera-se que, por meio desta pesquisa, seja possível entender melhor o papel do multiletramento em tempos de desinformação, assim como contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes nesse novo cenário comunicacional.

A seguir, explicita-se como este trabalho está subdividido. O primeiro capítulo é a introdução e apresenta a pesquisa, seus objetivos e a estruturação do texto.

O segundo capítulo aborda o conceito de multiletramento e a importância da leitura crítica no ensino de Língua Portuguesa. A ideia de multiletramento está ligada ao reconhecimento de que a linguagem e a comunicação se manifestam de várias formas e modos, não apenas no texto escrito. O capítulo destaca o papel da leitura crítica no desenvolvimento do multiletramento e faz uma breve exposição sobre a teoria do Círculo de Bakhtin, um grupo de estudiosos russos que contribuíram para os campos da Teoria Literária e da Linguística, enfocando, particularmente, as práticas discursivas. O capítulo também aborda a importância do leitor no processo de compreensão textual e explora a axiologia de Volóchinov (2017; 2019), teórico do campo de estudo relacionado aos valores e significados. O capítulo é finalizado com uma discussão sobre as práticas discursivas em contextos de multiletramento.

O terceiro capítulo discorre sobre a desinformação, apresentando sua definição e seus impactos sociais, assim como o papel da educação no combate a esse fenômeno. Esse capítulo também retrata os desafios pós-pandemia da Covid-19 para o ensino de Língua Portuguesa, refletindo sobre a abordagem do Círculo de Bakhtin na formação do leitor crítico.

O quarto capítulo detalha a metodologia usada para realizar a pesquisa. Explicam-se como a pesquisa foi conduzida, quais métodos foram usados, como os dados foram coletados e analisados, dentre outras informações.

O quinto capítulo discorre sobre os dados obtidos. Realiza-se, em seguida, uma análise desses dados à luz dos objetivos e das questões de pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca desse processo de interpretação crítica mediante a desinformação analisada a partir da pesquisa.

2 MULTILETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Introdução ao multiletramento

No âmbito educacional contemporâneo, uma nova perspectiva de letramento vem ganhando, cada vez mais, espaço, o chamado “multiletramento”. Ao considerar a temática do multiletramento, é imprescindível citar o trabalho seminal do *New London Group* (GNL) (1996), que foi o primeiro a introduzir o termo “*multiliteracies*”. O surgimento do multiletramento advém da necessidade de se adequar as práticas de leitura e de escrita aos novos contextos sociotécnicos estabelecidos pelo advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e pela globalização. No cenário contemporâneo, a leitura e a escrita se expandem além de atividades monolíticas e unidimensionais, passando a englobar uma gama variada de linguagens e de modalidades semióticas, que vão desde textos escritos até imagens, sons, vídeos e hipertextos (Cazden *et al.*, 1996).

A Pedagogia do Multiletramento (1996), trabalho elaborado pelo New London Group, aparece devido às transformações tecnológicas, culturais e linguísticas, visando discutir e propor uma pedagogia que visasse a diversidade linguística e cultural para a construção de sentido dos meios de comunicação. Assim, tal conceito apresenta um protagonismo do aluno inserido no seu próprio ensino-aprendizagem, abordando práticas que envolvam uma multiplicidade de textos, culturas, tecnologias e modalidades.

A base do multiletramento reside na competência do indivíduo para interagir com diversas formas de linguagem. Mais do que a habilidade de ler e escrever, o multiletramento também abarca a compreensão e a utilização de outras formas de comunicação, como imagens, sons e gestos. Assim, a pedagogia do multiletramento se faz indispensável para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, capacitando-os a navegar e interagir efetivamente em um mundo cada vez mais multimodal e interconectado (Cazden *et al.* 1996).

Ao se considerar a relevância do multiletramento no cenário atual, a interpretação crítica emerge como um papel crucial na formação do leitor, especialmente quando se tem em vista a dinamicidade dos gêneros do discurso e

seus modos de circulação, condição que pode afetar a forma como nos relacionamos com eles.

Estamos considerando que o discurso não é apenas uma série de palavras, mas uma prática social intrincada, e que a competência linguística, tão vital para o multiletramento, é forjada a partir das situações sociocomunicativas e do contato com uma variedade de gêneros discursivos. Assim, a compreensão e a utilização eficaz dos gêneros do discurso aprimoram a capacidade dos indivíduos de se engajarem, de maneira crítica e efetiva, nas práticas de leitura e escrita, o que corrobora a importância do multiletramento em nossa sociedade.

Por outro lado, vivemos em um período de proliferação de desinformações e notícias falsas, também conhecidas como *fake news*. Esse fenômeno, caracterizado pela divulgação de conteúdos falsos e manipulados, tem sido amplamente discutido e estudado, especialmente em relação ao seu impacto nas redes sociais, em que é mais frequentemente disseminado.

Frente a essa realidade, a BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância da formação de alunos capazes de analisar criticamente a veracidade das informações, principalmente no contexto das redes sociais. Dessa forma, a prática educacional do multiletramento surge como uma alternativa para o enfrentamento desses desafios, na medida em que busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar os gêneros discursivos e de realizar uma leitura crítica das informações.

Rojo (2012) fornece uma compreensão abrangente do multiletramento. Para ela, o multiletramento não se refere apenas à habilidade de interpretar e compor textos de diferentes gêneros, mas também a competência de interpretar e questionar textos de forma crítica e reflexiva. Em outras palavras, o multiletramento envolve uma postura ativa e crítica em relação ao texto e ao mundo, ao invés de uma simples reprodução passiva de conhecimento.

Para Rojo (2012), o multiletramento é, de fato, uma resposta necessária às demandas de uma sociedade, cada vez mais, multimodal e digital, na qual os textos são compostos por diferentes semioses (linguísticas, visuais, sonoras, gestuais etc.). Nesse contexto, o letramento tradicional, que se concentra na leitura e na escrita de textos que têm como suporte o papel, já não é suficiente. É preciso desenvolver competências que permitam aos indivíduos navegarem, interpretarem, criarem e criticarem uma variedade de textos de diferentes modos e em diversas mídias.

No contexto de desinformação e de *fake news*, essa visão de Rojo (2012) sobre o multiletramento se torna ainda mais relevante. Em uma era de superinformação, em que a distinção entre fatos e ficção, muitas vezes, torna-se obscura, o multiletramento pode oferecer ferramentas importantes para os indivíduos não apenas consumirem, mas também avaliarem as informações que recebem. Nesse sentido, além de uma habilidade, o multiletramento é também uma competência crítica para a participação cidadã. Segundo Rojo (2012, p. 23),

[...] o letramento multilíngue e multimodal, ou multiletramentos, para usar a expressão do New London Group, se coloca como uma necessidade social nova, um novo padrão de práticas de linguagem demandado pelas novas tecnologias digitais e pela globalização econômica.

A esse respeito, cabe considerar que Lankshear e Knobel (2006) ampliam a compreensão do multiletramento ao introduzirem o conceito de “novos letramentos”, os quais envolvem tanto a leitura e a escrita quanto uma variedade de competências de comunicação que se tornaram essenciais na era digital, incluindo a habilidade de interagir com uma ampla gama de textos e mídias, bem como a capacidade de compreender e utilizar uma variedade de linguagens, gêneros e discursos. Os autores reconhecem que a natureza dos letramentos muda em resposta às novas tecnologias e à globalização. Para eles, os novos letramentos “não são apenas sobre novas maneiras de ler e escrever, mas também sobre novas maneiras de se relacionar com os outros, de pensar sobre o mundo e de ser no mundo” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 15, tradução nossa).¹

Soares (2004) lembra que o termo multiletramento advém do termo *literacy*, da língua inglesa, que por sua vez é resultado do latim; trata-se de palavra que caracteriza um ser que ser capaz de ler e de escrever. Sobre isso, Soares afirma;

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004, p. 17).

Interpretamos, a partir disso, que o ser letrado é aquele que lê e escreve com potenciais adequados às demandas sociais.

¹ No original: “*they are not only about new ways of reading and writing, but also about new ways of relating to others, of thinking about the world and of being in the world*”.

Em meio a esse panorama, o multiletramento se destaca como uma resposta à evolução tecnológica e à diversidade cultural e linguística cada vez mais acentuada na sociedade contemporânea. Assim, a visão tradicional de alfabetização que se limita à capacidade de leitura e escrita de modo linear e unimodal torna-se insuficiente. É imprescindível abranger a habilidade de interpretar, compreender e interagir com uma multiplicidade de textos e modos de comunicação (Lankshear; Knobel, 2006).

Essa percepção não é recente e já permeia as políticas educacionais há algum tempo. Documentos oficiais que direcionam a educação brasileira, por exemplo, têm incorporado essa perspectiva ampliada de letramento. No entanto, vale lembrar a posição de Lankshear e Knobel (2006), que destacam que essa nova visão de letramento requer uma transformação nas práticas pedagógicas. Eles defendem que os educadores precisam estar aptos para instruir os estudantes a manejarem uma gama variada de textos e gêneros, a compreenderem e avaliarem criticamente as informações, e a utilizarem, de maneira eficaz, a tecnologia para a comunicação e o aprendizado. Portanto, a pedagogia do multiletramento ainda demanda um ensino mais flexível, interativo e voltado para a prática, mostrando que, apesar de reconhecida, essa perspectiva ainda enfrenta desafios para sua plena implementação. Em conjunto com os autores, é nessa linha de conceituação que adotamos a definição de multiletramento para o trabalho: a capacidade de transformar o aluno em protagonista do seu próprio ensino-aprendizagem e torná-lo capaz de identificar, analisar, interpretar, criar, comunicar e se sobressair mediante a variadas formas de comunicação tecnológica.

Com a crescente presença das redes sociais e o aumento da disseminação de desinformação, o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e análise torna-se, cada vez mais, relevante. Nesse sentido, o estudo proposto pode oferecer contribuições, ao buscar entender como os alunos interagem com as variadas formas de linguagem presentes em seu cotidiano e como interpretam e constroem significados a partir dessas interações.

Em um mundo cada vez mais marcado pela presença do digital e por fluxos constantes de informações, o multiletramento emerge como uma habilidade essencial. Compreender como esse processo ocorre e como pode ser aprimorado é fundamental para garantir a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

Em vista disso, será analisada, aqui, a competência leitora dos alunos ao serem chamados a discernir entre informações verídicas e falsas. Dessa forma, busca-se contribuir para o debate acadêmico sobre o multiletramento e sua relação com a prática educacional, assim como oferecer *insights* valiosos que possam auxiliar educadores, gestores e políticas públicas a promoverem um ensino mais alinhado com as demandas e os desafios do século XXI.

2.2 A importância do multiletramento na era digital

Carr (2010), em seu livro “*The Shallows – what the Internet is doing to our brains?*” (A geração superficial – o que a Internet está fazendo com nossos cérebros?), relata que não importa o quão revolucionária a internet seja, ela é mais bem compreendida como a última de uma longa série de ferramentas que auxiliam a moldar a mente humana. Porém, surge a seguinte questão: “O que a ciência nos diz sobre os reais efeitos que o uso da internet está tendo no modo como nossas mentes funcionam?” (Carr, 2010, p. 21). Essa pergunta, segundo o autor, será objeto de pesquisa de vários estudos nos próximos anos.

Para Carr (2010), as notícias são ainda mais perturbadoras do que se suspeitava. Dezenas de estudos de psicólogos, neurobiólogos, neuropediatras, educadores e *web designers* revelam que, quando estamos *online*, estamos em um local que promove a leitura descuidada e o pensamento apressado e distraído, o que influencia uma aprendizagem superficial. É possível pensar profundamente enquanto se “surfa” na internet, assim como é possível pensar superficialmente enquanto se lê um livro, mas não é esse tipo de pensamento que a tecnologia tende a encorajar e recompensar.

A rápida evolução tecnológica e as contínuas transformações sociais têm ressignificado a infância (Livingstone, 2009). Atualmente, estudos apontam que um número cada vez maior de crianças opta por usar dispositivos eletrônicos para lazer, como videogames e smartphones (Rideout; Foehr; Roberts, 2010). Paralelamente, algumas tendências educacionais que priorizam a alfabetização precoce podem estar contribuindo para a diminuição das práticas lúdicas (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009), e pesquisas sugerem uma correlação entre esses fenômenos e o aumento de distúrbios psicológicos em crianças (Twenge *et al.*, 2010). A partir disso, entra em cena a inteligência artificial, que representa dispositivos e *softwares* capazes de

estimular o comportamento e o pensamento humano para a tomada de decisões e a execução de tarefas. Assim, chega-se a uma linha tênue entre tecnologia e práticas educacionais.

O fato é que as tecnologias e os avanços tecnológicos que nos permeiam não deixarão de existir, pelo contrário, serão cada vez mais modernos e mais “interessantes” de se usar. Assim, é preciso desenvolver novas habilidades e práticas educativas que utilizem a tecnologia a favor da aprendizagem, despertando no aluno a curiosidade, fazendo com que ele busque por novos conhecimentos e experiências, e o levando a construir as competências necessárias tanto para a sua formação intelectual tradicional quanto para o bom desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais.

Retomando a discussão anterior sobre o impacto da era digital na comunicação e na interação, é importante destacar que a popularização da internet e dos dispositivos digitais promoveu uma evolução nos métodos de letramento. Os modos tradicionais foram ampliados e, em alguns contextos, substituídos pelas novas formas de letramento, conhecidas como “novos letramentos” ou “multiletramento”.

Esses multiletramento entram em cena como uma resposta necessária à realidade dos estudantes, oferecendo um meio de ensino mais relacionável e engajante. A inovação na educação, portanto, não implica apenas a incorporação de ferramentas digitais, mas também a criação de métodos de ensino que refletem a realidade e as experiências dos alunos, particularmente das crianças e dos jovens. Nesse contexto, o multiletramento tornou-se de vital importância, visto que as competências exigidas para navegar efetivamente nesse cenário em constante mudança são complexas, demandando o desenvolvimento da capacidade de interpretar, avaliar e criar conteúdos em múltiplos meios e de diferentes modos. O multiletramento, portanto, refere-se à habilidade de interpretar e produzir significado através de uma variedade de meios de comunicação, incluindo texto, imagem, som e multimídia (Cope; Kalantzis, 2009). Essas competências tornaram-se essenciais na era digital, uma vez que os indivíduos estão, cada vez mais, engajados em práticas de letramento que envolvem o uso de diversas tecnologias digitais. O multiletramento, de acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 166),

[...] refere-se a duas importantes mudanças de paradigma que influenciam a vida na sociedade contemporânea, uma decorrente da globalização da comunicação e da cultura, e a outra da transformação de tecnologias de informação e comunicação (tradução nossa).²

Nesse sentido, os professores têm um papel crucial em preparar os estudantes para a era digital, ajudando-os a desenvolver habilidades de multiletramento. Isso requer uma mudança nas abordagens pedagógicas tradicionais, que, muitas vezes, concentram-se no letramento impresso, devendo-se passar a reconhecer e valorizar os múltiplos modos de significação e comunicação característicos da era digital.

Por fim, é importante frisar que o multiletramento não apenas prepara os alunos para as demandas da era digital, mas também promove a inclusão, a democracia e a cidadania. Como observam Cope e Kalantzis (2009, p. 174), a pedagogia do multiletramento tem o potencial de “permitir aos alunos uma participação plena e ativa na vida social, cultural, política e econômica” (tradução nossa).³

No livro “*A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*”, Cope e Kalantzis (2015) introduzem o conceito de “*design*” como um aspecto fundamental dos multiletramento. Para os autores, a capacidade de *design* vai além da habilidade de ler e escrever em diferentes modalidades. Trata-se de uma competência que envolve a habilidade de moldar e remodelar o significado de forma ativa e consciente, não apenas para entender o mundo, mas também para construí-lo e transformá-lo.

Design, na concepção dos autores, envolve três elementos essenciais: “Design de Significado”, “Design de Produtos” e “Design de Atividades”. O “Design de Significado” refere-se à habilidade de atribuir, negociar e remodelar significados em diversos contextos comunicativos, o que implica compreender que o significado não é fixo, mas construído e negociado nas práticas sociais. O “Design de Produtos”, por sua vez, diz respeito à capacidade de produzir e compartilhar produtos concretos – sejam textos escritos, produtos audiovisuais, conteúdos

² No original: “*refers to two important paradigm shifts that affect life in contemporary society, one resulting from the globalization of communication and culture, and the other from the transformation of information and communication Technologies*”.

³ No original: “*allow students to participate fully and actively in social, cultural, political and economic life*”.

digitais, dentre outros – que expressem e façam circular os significados construídos. Por fim, o “Design de Atividades” envolve a habilidade de planejar e organizar atividades de aprendizagem que levem em conta a diversidade dos estudantes e que favoreçam o desenvolvimento de multiletramento (Cope; Kalantzis, 2015).

Nessa perspectiva, a capacidade de *design* é uma competência essencial na era digital, caracterizada pela multiplicidade de modos, de mídias de comunicação e da cultura da desinformação. A habilidade de *design* não se resume à capacidade de produzir conteúdos em diferentes formatos, mas envolve também a capacidade de analisar, avaliar e transformar as práticas comunicativas de forma crítica e criativa.

No artigo “‘Multiliteracies’: New literacies, new learning”, Cope e Kalantzis (2009) argumentam que o advento da era digital levou a mudanças fundamentais no que significa ser letrado. Anteriormente, o letramento era entendido principalmente em termos de habilidades de leitura e escrita no idioma padrão. No entanto, na era digital, ser letrado significa ser capaz de interpretar e produzir significados através de uma variedade de modos e mídias, e em uma variedade de contextos culturais e linguísticos.

Cope e Kalantzis (2009) usam, portanto, o termo “multiletramento” para se referir a essa nova concepção de letramento, que engloba não apenas diferentes modos de significação – textual, visual, audiovisual, espacial etc. – mas também diferentes modos de aprendizado. Em outras palavras, ser multiletrado não significa ser capaz apenas de ler e escrever em diferentes formatos e estilos, mas também de aprender de formas variadas e em contextos diversos. O multiletramento, assim, é necessário para operar efetivamente em contextos que são caracterizados pela multimodalidade – a presença de vários modos de significação – e pela multiculturalidade – a presença de várias culturas e linguagens (Cope; Kalantzis, 2009). Por exemplo, na era digital, é comum que as pessoas precisem navegar em sites e aplicativos que combinam texto, imagem e som, e que podem ser desenvolvidos e utilizados por pessoas de diferentes culturas e línguas.

Da mesma forma, Rojo (2009; 2012; 2013) dedica-se a expandir a visão de letramento para além de um conjunto de habilidades mecânicas de leitura e escrita, adentrando o território do multiletramento. Sob a perspectiva de suas obras, a autora sustenta que a pedagogia do multiletramento é fundamental para preparar os alunos

para a vida na sociedade atual, caracterizada por uma interconexão global e pela prevalência de tecnologias de comunicação.

Rojo (2012) enfatiza que a escola desempenha um papel central na formação dos cidadãos do século 21. Dada a natureza cada vez mais diversificada e globalizada de nossas sociedades, torna-se imperativo que as instituições educacionais tomem medidas para integrar a diversidade cultural e linguística no ambiente de aprendizado. Essa é uma necessidade que vai além da simples tolerância ou respeito pela diversidade. É preciso preparar os alunos para interagir, comunicar e colaborar nesse mundo progressivamente complexo e interconectado.

No contexto da educação, integrar a diversidade cultural e de linguagens significa reconhecer e valorizar a pluralidade de formas de expressão e comunicação. Isso envolve o uso de diferentes línguas e dialetos, bem como diferentes modos de expressão, como a linguagem visual, a linguagem corporal e a linguagem digital. Essa prática não só enriquece o ambiente de aprendizado, mas também equipa os alunos com as habilidades necessárias para navegar em um mundo onde a comunicação e a informação estão cada vez mais diversificadas e disseminadas através de diferentes mídias e plataformas (Rojo, 2012).

No entanto, essa integração não ocorre sem seus desafios. Como Rojo (2012) aponta, exige uma revisão das abordagens pedagógicas convencionais e uma disposição para experimentar novos métodos e práticas de ensino. Além disso, também requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar – incluindo professores, alunos e pais – para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e diversificado.

A visão de Rojo (2013) é muito similar ao que já foi discutido ao longo deste capítulo sobre o multiletramento. Segundo a autora, a pedagogia do multiletramento deve ir além do ensino tradicional da leitura e da escrita. Na era digital, os textos são frequentemente multimodais, entrelaçando palavras, imagens, vídeos, sons e *hiperlinks* dentro de um contexto social e cultural. Assim, Rojo (2013) sugere que os alunos precisam ser capazes de interpretar e de produzir textos complexos.

Aprofundando-se nessa perspectiva, Rojo (2013) argumenta que os textos multimodais desafiam a linearidade e a unidimensionalidade da informação. Ao apresentar múltiplos modos de representação que se entrelaçam para produzir significado, os leitores e escritores precisam desenvolver uma série de habilidades, o que inclui a capacidade de analisar diferentes modos de representação, a

familiaridade de navegar e utilizar diferentes plataformas de mídia, e a flexibilidade para adaptar a comunicação a diversos públicos e propósitos. Essa perspectiva reforça a importância e o escopo do multiletramento na educação contemporânea. A capacidade de interpretar e produzir textos multimodais não é apenas uma habilidade acadêmica, ela também tem aplicações práticas em uma variedade de contextos da vida real. Nas redes sociais, os usuários frequentemente combinam palavras, imagens, vídeos e emojis em suas postagens (Rojo, 2013).

No entanto, em resposta à demanda hodierna de que os estudantes precisam ser capazes de identificar publicações que distorcem ou falseiam a realidade, a pedagogia do multiletramento vai além do simples ensino dessas habilidades técnicas. Rojo (2013) pontua que a escola também deve ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre o uso desses diferentes modos de representação, sendo capazes de questionar e analisar a forma como os textos multimodais são construídos e utilizados, bem como a forma como eles podem ser usados para manipular ou influenciar o público. Portanto, a pedagogia do multiletramento envolve tanto o ensino de habilidades técnicas quanto o uso de diferentes modos de representação, como o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a natureza dos textos multimodais.

2.3 A leitura crítica como ferramenta de ensino da Língua Portuguesa

A importância da leitura crítica no ensino da Língua Portuguesa é indiscutível. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, em que informações de todos os tipos são facilmente acessíveis, a habilidade de ler e interpretar criticamente diferentes tipos de textos torna-se fundamental. Nesse contexto, um dos teóricos da educação mais conhecidos por sua abordagem crítica à alfabetização e ao ensino é Paulo Freire. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1974) argumenta que a leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas também processos de criação e recriação de significados. Para Freire (1974), a leitura não se resume à decodificação de palavras em uma página, é preciso também “ler o mundo”, ou seja, interpretar e compreender a realidade social e política.

A leitura crítica, na visão de Freire (1974), envolve a consciência da relação entre linguagem e poder. Para o autor, os textos não são neutros, mas, sim,

influenciados pelas relações de poder na sociedade. Conseqüentemente, a leitura crítica requer a habilidade de reconhecer e questionar as ideologias e relações de poder que são reproduzidas nos textos.

É interessante notar, aqui, a convergência de pensamento com o Círculo de Bakhtin, particularmente com as ideias de Volóchinov (2017; 2019), para quem o signo é um palco de luta de classes, um reflexo e um campo de batalha das relações sociais. Nesse sentido, a leitura crítica de Freire (1974) ressoa a compreensão de Volóchinov (2017; 2019) sobre o signo como produto e meio de interações sociais e discursivas, permeado e moldado pelas estruturas de poder existentes na sociedade. Essa relação reforça a necessidade de uma abordagem educacional crítica e reflexiva, capaz de fornecer aos alunos as ferramentas para desvendar as camadas de significado e poder que permeiam a linguagem e o discurso.

Freire (1974) também acreditava que a leitura crítica é essencial para o desenvolvimento da escrita. Ao ler criticamente, os alunos são capazes de compreender diferentes maneiras de organizar e expressar ideias, o que pode informar e enriquecer sua própria escrita. Além disso, a leitura crítica pode ajudar os alunos a entenderem que a escrita é uma forma de ação no mundo, uma maneira de expressar suas ideias e de influenciar os outros (Freire, 1974).

Freire (1974) viu a leitura e a escrita como atos de empoderamento, visto que, por meio da leitura crítica, os alunos podem tornar-se conscientes das injustiças sociais e políticas, e começar a imaginar e a trabalhar para um mundo mais justo. Assim, para Freire (1974), a leitura e a escrita são ferramentas para a transformação social.

Bakhtin (2016), em seus trabalhos sobre gêneros discursivos, forneceu uma base fundamental para a nossa compreensão atual de leitura crítica, apesar de ele não empregar esse termo em específico. Segundo Bakhtin (2016), cada texto é intrinsecamente parte de seu contexto social e histórico, e não é um produto isolado. Dessa perspectiva, ele argumenta que cada texto pode ser visto como um “documento” que reflete as ideologias e as relações de poder dentro desse contexto.

Bakhtin (2016) enfatiza que o significado de um texto não é construído somente por sua estrutura gramatical ou lexical, mas também é moldado por sua situação sócio-histórica. Portanto, a leitura, na perspectiva bakhtiniana, implica uma consciência desses contextos e uma capacidade de analisá-los. Tal postura alinha-se com o que atualmente entendemos por leitura crítica.

A leitura crítica, vista a partir das contribuições de Bakhtin (2016), envolve a investigação das condições sob as quais um texto foi produzido, das vozes presentes e ausentes, e das visões de mundo que são promovidas ou marginalizadas. Isso implica reconhecer que os textos são locais de luta, onde diferentes forças sociais e ideológicas estão em jogo (Bakhtin, 2016).

Tendo isso em mente, a leitura crítica também envolve a habilidade de questionar e de avaliar as ideologias e as relações de poder que um texto reflete. Por exemplo, ela pode englobar questionamentos sobre como o texto pode estar reforçando ou desafiando as normas sociais dominantes, como ele pode estar perpetuando ou resistindo às desigualdades de poder, ou como ele pode estar representando ou ignorando determinadas vozes ou perspectivas. Todas essas considerações refletem o pensamento bakhtiniano aplicado ao contexto de leitura crítica.

No campo do multiletramento, o conceito de leitura crítica, conforme discutido por Rojo (2012; 2013), é um elemento-chave na pedagogia. A leitura crítica não se limita à decodificação de símbolos em um texto, já que envolve a capacidade de discernir e avaliar as mensagens subjacentes, os contextos de produção e as possíveis implicações desses textos. É um processo ativo, reflexivo e dialógico que requer o envolvimento total do leitor para analisar a função, os objetivos e as ideologias presentes na composição textual.

No contexto do multiletramento, a leitura crítica é especialmente relevante devido à multiplicidade de modalidades e de mídias pelas quais a informação é apresentada hoje em dia, bem como à cultura desinformacional. É importante que os alunos aprendam a navegar por essas múltiplas formas de comunicação, desenvolvendo habilidades para identificar e analisar os vários modos de representação de significado, bem como entender como eles se relacionam e se complementam (Rojo, 2012; 2013).

Além disso, a leitura crítica, conforme Rojo (2013), não é apenas uma habilidade passiva, mas também uma ferramenta ativa para a produção de textos. Os alunos são encorajados a se engajar criticamente com os textos que leem, aplicando esse engajamento crítico na criação de seus próprios textos, o que pode levar a uma melhor compreensão de como os textos são construídos e, por sua vez, informar e melhorar a própria escrita dos alunos.

Essa abordagem orientada para a produção oferece uma oportunidade para os alunos serem não apenas consumidores de textos, mas também produtores ativos de conteúdo. Isso pode ter implicações significativas para a maneira como os alunos se engajam com o mundo ao seu redor, permitindo que eles contribuam para a construção de futuros sociais desejados.

Da mesma forma, Janks (2010) apresenta um modelo de letramento que enfatiza a necessidade de usar a leitura e a escrita como ferramentas para a transformação social. Nesse modelo, a leitura crítica é vista como uma competência essencial que pode permitir aos indivíduos interpretar e compreenderem os textos, bem como analisar como esses textos representam, reproduzem ou desafiam as relações de poder existentes na sociedade.

O modelo de Janks (2010) é fundamentado em quatro pilares: a) dominação, que se refere à análise das formas de poder e ideologia que estão presentes nos textos; b) acesso, que envolve a capacidade de utilizar diversas formas de linguagem e mídia; c) diversidade, que diz respeito ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais e linguísticas; e d) *design*, que se relaciona à capacidade de utilizar a linguagem de forma crítica e criativa para produzir novos textos.

Janks (2010) defende que a leitura crítica deve ser usada como uma ferramenta para a ação social. Isso significa que os indivíduos devem usar suas habilidades de leitura crítica tanto para interpretar e analisar os textos como para questionar e desafiar as relações de poder presentes na sociedade, além de promover a justiça social. Dessa forma, o modelo de alfabetização crítica de Janks (2010) coloca a leitura crítica no centro do processo de ensino e aprendizagem, destacando seu papel como uma ferramenta essencial para a conscientização social e a transformação social.

Imbuídos dessa perspectiva, há de se destacar o trabalho de Candido (1988), um dos mais importantes críticos literários do Brasil, que, em seu ensaio “O Direito à Literatura”, abordou o tema da leitura como um direito humano fundamental. Para ele, a literatura e, por extensão, a leitura, não são apenas produtos de uma sociedade, mas também fatores que a influenciam e a moldam. Nessa perspectiva, a leitura não é só uma habilidade a ser adquirida, mas um meio pelo qual os indivíduos podem se engajar e interagir com o mundo ao seu redor.

Candido (1988) contribui para essa discussão ao estabelecer a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura crítica, que é o cerne desta investigação. O autor vê a leitura, e especialmente a leitura crítica, como um mecanismo vital para a formação do indivíduo e para o exercício pleno da cidadania. Portanto, ao citarmos Candido (1988), não focamos em sua concepção da literatura como tal, mas em sua ênfase na leitura crítica. Sua visão ressalta que a capacidade de analisar, interpretar e questionar os textos é uma habilidade essencial para os indivíduos se tornarem participantes ativos na sociedade, capazes de pensar por si mesmos e de fazer suas próprias escolhas (Candido, 1988).

Candido (1988) também destaca a necessidade de ensinar os alunos a ler criticamente, uma perspectiva que é diretamente relevante para os objetivos deste estudo. A leitura crítica, em sua visão, não só ajuda os alunos a entenderem e interpretar textos, mas também os capacita a usar a linguagem de forma eficaz e crítica, seja para expressar suas próprias ideias e opiniões, seja para compreender e avaliar as ideias e opiniões dos outros.

Em “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2004), em consonância com Candido (1988), retrata o letramento para além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. A autora define o letramento como a apropriação social da leitura e da escrita, um processo que se estende além do ambiente escolar e permeia todas as esferas da vida cotidiana. Para ela, alfabetizar-se é adquirir as habilidades mecânicas de codificar e decodificar símbolos escritos. Já o letramento é uma compreensão mais profunda e contextualizada da escrita e da leitura, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, avaliar e produzir textos escritos, em seus mais variados gêneros e contextos.

Tendo em vista a discussão, o conceito de leitura, como abordado por Kleiman (2002), apresenta-se como um alicerce proativo, uma vez que é resultado da interação de diversos níveis de conhecimento. De acordo com a autora, a construção do sentido do texto é fruto de uma interação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, o que evidencia a leitura como uma atividade que engloba uma multiplicidade de aprendizados.

Nesse sentido, a leitura crítica adotada pelo presente trabalho é a que desempenha um papel crucial no letramento, visto que vai além da simples compreensão do texto, envolvendo a capacidade de analisar e questionar seu conteúdo, tendo em conta seus contextos de produção e recepção. Através da

leitura crítica, os indivíduos podem entender como os textos refletem e influenciam o mundo ao seu redor, e como eles podem ser usados para expressar ideias e opiniões, argumentar, persuadir, informar, dentre outros objetivos.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, a abordagem de Soares (2004) enfatiza a importância de ensinar os alunos a lerem e escreverem criticamente. Isso implica não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de usar a linguagem de maneira eficaz e reflexiva. Dessa forma, os alunos podem se tornar participantes ativos na sociedade, capazes de entender, interpretar e influenciar o mundo através do uso crítico e criativo da linguagem.

2.4 O papel da leitura crítica no desenvolvimento do multiletramento

Ao longo deste trabalho, nos baseamos nas perspectivas de Rojo (2012), Soares (2004) e Candido (1988) para enfatizar a importância da leitura crítica no contexto atual. Aprofundaremos, agora, a conexão entre leitura crítica e multiletramento, explorando como o desenvolvimento da leitura crítica contribui para o multiletramento.

O multiletramento, como já discutido, refere-se à habilidade de interpretar e criar significado em uma variedade de modos e mídias. Na era digital atual, com suas diversas formas de comunicação e representação, o desenvolvimento de habilidades de multiletramento é cada vez mais relevante. A leitura crítica, por outro lado, é uma habilidade que permite aos indivíduos questionarem e interpretarem os textos de maneira reflexiva e ponderada. No contexto do multiletramento, ela fornece aos indivíduos as ferramentas necessárias para navegar efetivamente em nossa sociedade complexa e em constante mudança. Em outras palavras, o desenvolvimento do multiletramento, potencializado pela leitura crítica, permite que os indivíduos compreendam, interpretem e questionem os diversos textos e representações que encontram em seu cotidiano, incluindo tanto textos escritos quanto imagens, vídeos, gráficos e outras formas de representação pertencentes ao mundo digital.

Nessa mesma direção, Kleiman (2002) percebe a leitura como uma prática social que vai além da mera decodificação de símbolos e palavras. Segundo ela, a leitura é uma atividade interpretativa que requer o entendimento do contexto social,

cultural e histórico dos textos. Kleiman (2002), então, propõe uma abordagem interativa da leitura, em que o leitor é um participante ativo, que constrói o significado do texto com base em seus conhecimentos prévios, experiências e entendimento do contexto. Ela pontua que o leitor, ao interagir com o texto, faz inferências, questiona, sintetiza informações, avalia o texto e suas ideias, e até mesmo estabelece conexões com outros textos. Essas são as habilidades que compõem a leitura crítica.

Com base nessa perspectiva, a leitura crítica, como já salientado, é vista como uma ferramenta essencial no desenvolvimento do multiletramento. Com a prevalência, cada vez maior, de textos multimodais e digitais, os leitores precisam ser capazes de aplicar essas habilidades de leitura crítica a uma variedade de textos e gêneros. Por exemplo, ao ler um *website*, um *blog*, ou um *post* em uma rede social, os leitores precisam ser capazes de analisar não apenas o conteúdo textual, mas também as imagens, sons, vídeos e *hiperlinks* presentes, e entender como esses elementos interagem e atuam na construção de efeitos de sentido. Além disso, eles precisam ser capazes de avaliar a confiabilidade e a objetividade das fontes de informação, de reconhecer e questionar as ideologias e relações de poder refletidas nos textos, e de produzir seus próprios textos multimodais que reflitam suas vozes e identidades. Portanto, a abordagem da leitura crítica, segundo Kleiman (2002), demonstra ser um quadro valioso para o desenvolvimento do multiletramento. Ao promover a leitura como uma prática social interativa, ela capacita os leitores a navegarem com confiança e eficácia no mundo digital e globalizado, e a usarem a leitura e a escrita como ferramentas para a participação ativa e crítica na sociedade.

Com efeito, a leitura crítica, conforme conceituada por Kleiman (2002), desempenha um papel crucial no multiletramento, pois implica um uso consciente e reflexivo da linguagem. Dessa forma, o leitor crítico, também um escritor crítico, utiliza-se da linguagem para construir e expressar sua identidade, suas visões de mundo e seus anseios, colaborando para o desenvolvimento do futuro social almejado.

Da mesma maneira, Soares (2004) e Kleiman (2002) advertem que o letramento ultrapassa a barreira das habilidades técnicas, estando imerso numa prática social que demanda a habilidade de usar a leitura e a escrita como instrumentos ativos na sociedade. Assim, a leitura crítica torna-se uma ferramenta

vital, possibilitando aos indivíduos uma interpretação e um questionamento mais profundos dos textos, além de usarem a leitura e a escrita como meios de reflexão e transformação social.

A visão de Rojo (2013) alinha-se a essa compreensão, reforçando que o multiletramento vai além da habilidade de ler palavras num papel, incluindo a interpretação de imagens, sons, *hiperlinks* e outras modalidades. Assim, a autora enfatiza que a pedagogia do multiletramento deve incentivar práticas de letramento que permitam aos estudantes utilizarem a leitura e a escrita para questionar e transformar a realidade social e cultural.

Resumindo, embora a leitura crítica seja um componente intrínseco do multiletramento, seu papel na construção de um indivíduo capaz de navegar e transformar a realidade social, cultural e digital, de maneira consciente e crítica, é o que a destaca como elemento crucial no contexto educacional moderno.

2.5 Práticas discursivas e interpretação leitora

O contexto interpretativo é uma ideia central no estudo da leitura e da compreensão textual. Esse conceito reconhece que o processo de leitura não é meramente decodificar palavras em uma página, mas, sim, uma atividade complexa, que envolve a interação entre o leitor, o texto e o contexto em que estão inseridos.

Assim, a leitura crítica é fundamental, já que permite ao leitor não apenas decodificar a mensagem do texto, mas também interpretá-la e questioná-la, criando, enfim, seu próprio significado. Essa visão da leitura como um processo interpretativo ressalta a importância do leitor na construção do significado. A compreensão textual não é algo que está “no texto” à espera de ser descoberto, mas é construída na interação entre o texto e o leitor.

Em sentido semelhante, Bakhtin (2016) demonstra que o falante não ocupa um papel ativo e o ouvinte um papel passivo, figurando como receptor do discurso. Essa passividade impressa à recepção e à compreensão do discurso é uma ficção. A compreensão dos significados linguístico e discursivo tem um caráter ativo e responsivo, ainda que se concorde ou se discorde total ou parcialmente deles, ou ainda que seja para completá-los ou aplicá-los, o que passa é a constituição de uma postura responsiva, o que foi ouvido e entendido de forma ativa, e o que se responde subsequentemente no discurso ou no comportamento.

Nesse viés, a linguagem apresentada atravessa o indivíduo, possibilitando que este atravesse o mundo e, assim, concretize a sua existência. A linguagem promove o mundo por meio de uma atitude participativa, que tem uma disposição interessada, estabelece ideologias e organiza as dinâmicas sociais. Essas dinâmicas irão determinar a constituição do sujeito, que pensará o mundo vinculado ao escopo social, assim como cada enunciado é um elo na corrente que se organiza com outros enunciados, como determina Bakhtin (2016).

Para Bakhtin (2016), o sujeito é ativo e responsável. O ato se concretiza na realidade do mundo a partir de uma atitude responsiva mediante o uso da linguagem, que está vinculada aos indivíduos, ao mundo e à existência prática e ativa. O ato, de acordo com o princípio da responsabilidade de Bakhtin (2016), representa a responsabilidade do indivíduo com o seu tempo histórico e com o conteúdo da realidade.

A compreensão responsiva ativa se dá com o começo da leitura e da compreensão do discurso. O processo discursivo se atualiza de forma contínua, ainda que seja silenciosa, imediata ou não, a condição própria da compreensão responsiva é a de que exista um ouvinte que espere por ela. A transformação do discurso em algo o mais inteligível se dá em vista de ter uma compreensão e uma participação ativa do ouvinte, ocorre que a compreensão responsiva ativa já é a base da resposta que será ofertada ao falante, independentemente de sua forma, como trata Oliveira (2018) ao analisar as premissas de Bakhtin (2016).

Para Bakhtin (2016), a linguagem se submete a forças históricas, centralizadoras, que advêm dos processos de centralização sociopolítica e cultural, e de forças descentralizadoras, que levam ao plurilinguismo, que implica uma pluralidade social em constante movimento, incluindo-se o viés subjetivo presente nas evocações coletivas e individuais das palavras (Zozzoli, 2002).

No letramento, agregar a compreensão responsiva ativa envolve propor práticas que permitam o desenvolvimento da compreensão dos sujeitos. O educador passa, então, a atuar como um mediador das interações socioverbais. Essas perspectivas sublinham a importância do leitor no processo de compreensão textual. Segundo Kleiman (1992, p. 13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A leitura, assim, é um processo ativo e interativo. Kleiman (1992) destaca também a necessidade de

ensinar os alunos a se engajarem ativamente com os textos, desenvolvendo habilidades de leitura crítica que lhes permitam interpretar, analisar e questionar o que leem.

Bakhtin (1981), em seus trabalhos, dedicou muita atenção à natureza valorativa da linguagem. Para ele, a linguagem é permeada por julgamentos de valor e atitudes avaliativas, o que ele chamou de ênfase axiológica das palavras. Segundo Bakhtin (1981), cada enunciado, cada palavra, carrega uma atitude avaliativa, que é formada e moldada pelo contexto social e histórico em que é empregada. Isso significa que a linguagem nunca é neutra, mas sempre carrega certos valores. Quando usamos a linguagem, não estamos apenas transmitindo informações factuais, estamos também expressando nossa avaliação do mundo, nossa posição ética e nossos julgamentos de valor. Isso é especialmente evidente em situações de diálogo, em que diferentes vozes expressam diferentes atitudes e valores (Bakhtin, 1981).

A perspectiva de Bakhtin (1981) sobre a axiologia da linguagem tem implicações significativas para a prática da leitura crítica, o que implica que a interpretação de um texto envolve não apenas a compreensão do conteúdo literal, mas principalmente a identificação e a análise das atitudes e dos valores expressos no texto, em sua relação com a exterioridade que o constitui. Tal perspectiva envolve uma avaliação crítica de como as palavras e os enunciados são usados para expressar, reforçar ou contestar certos valores e relações de poder. Tudo isso, por sua vez, pode nos permitir desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do texto, bem como formar nossas próprias respostas críticas e avaliativas.

3 FAKE NEWS E DESAFIOS PÓS-PANDEMIA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

3.1 *Fake news*: definição e impactos sociais

Fake news, ou notícias falsas, representam um fenômeno contemporâneo de extrema relevância que perpassa as práticas comunicativas de nossa sociedade. Difundidas principalmente por meio das redes sociais, mas também por outros canais de comunicação, essas informações, muitas vezes, são apresentadas de forma distorcida ou totalmente falsa, com a finalidade de manipular opiniões, criar confusão e desorientação ou, até mesmo, obter ganhos financeiros (Wardle; Derakhshan, 2017).

A construção dessas informações, geralmente, envolve a imitação de formatos jornalísticos autênticos, buscando simular uma fonte confiável, sendo que, na verdade, são produzidas por indivíduos ou organizações com objetivos variados, que vão desde a busca por lucro até a intenção de influenciar a opinião pública e os resultados de eventos políticos, como as eleições (Allcott; Gentzkow, 2017).

Os impactos sociais gerados pela propagação de *fake news* são alarmantes e abrangentes. Elas atuam na disseminação de desinformação e na criação de confusão pública, levando pessoas a tomarem decisões baseadas em informações falsas ou distorcidas. As consequências dessas decisões podem ser nefastas e, até mesmo, irreversíveis para os indivíduos e a sociedade como um todo.

No âmbito social mais amplo, a disseminação de notícias falsas pode intensificar a polarização social. Isso ocorre quando essas informações são direcionadas a grupos específicos com o intuito de reforçar crenças pré-existentes e alimentar a animosidade entre diferentes segmentos sociais, aumentando a divisão e a tensão entre eles.

Além disso, as *fake news* contribuem para a erosão da confiança nas instituições. Ao criar dúvidas sobre a veracidade das informações divulgadas por instituições governamentais, científicas ou da mídia, a disseminação de notícias falsas pode enfraquecer a coesão social, minar a governança democrática e afetar a integridade das instituições (Lewandowsky; Ecker; Cook, 2017).

Diante do poder e da abrangência das *fake news*, torna-se imperativo que indivíduos, instituições e governos atuem para combater a disseminação de

informações falsas. Ações como a promoção de educação em letramento midiático, a verificação de fatos e a regulamentação do uso de mídias sociais se mostram essenciais para mitigar os impactos nocivos desse fenômeno. A educação em literacia midiática deve ser encorajada para permitir que os cidadãos desenvolvam habilidades críticas para discernir notícias verdadeiras de falsas. Verificações de fatos por organizações independentes e jornalismo de alta qualidade também são essenciais para contrapor a desinformação.

Já em relação à regulamentação das mídias sociais, é necessário um debate profundo e amplo, que considere os direitos à liberdade de expressão e a necessidade de limitar a disseminação de notícias falsas. Tal debate precisa envolver várias partes interessadas, incluindo governos, empresas de tecnologia, sociedade civil e especialistas em direito digital (Woolley; Howard, 2018).

Adicionalmente, as empresas de mídia social também têm um papel importante a desempenhar na contenção da disseminação de notícias falsas. Elas podem fazer isso através da implementação de algoritmos mais rigorosos para a detecção de conteúdo falso e a aplicação de penalidades para os responsáveis por sua disseminação.

Nesse sentido, o trabalho de Wardle e Derakhshan (2017) oferece uma valiosa contribuição ao debate sobre as *fake news*, ao propor um arcabouço conceitual para compreender e categorizar as diversas formas de desordem informacional. Esse arcabouço está baseado em três componentes, cada um subdividido em três partes: tipos de desordem informacional, fases da desordem informacional e elementos da desordem informacional.

Os tipos de desordem informacional são divididos em *disinformation* (desinformação), *misinformation* (informação errada) e *mal-information* (má-informação). A desinformação é definida como informação falsa e é deliberadamente criada para causar dano a uma pessoa, grupo social, organização ou país. Já a informação errada é a informação falsa, mas não criada com a intenção de causar dano. Por último, a má-informação é a informação baseada na realidade, usada para infligir dano a uma pessoa, organização ou país (Wardle; Derakhshan, 2017).

A análise das fases da desordem informacional contempla a criação, a produção e a distribuição. A criação envolve o desenvolvimento da mensagem; a produção transforma a mensagem em um produto de mídia; e a distribuição refere-se ao processo de tornar a mensagem pública (Wardle; Derakhshan, 2017).

Os elementos da desordem informacional, por sua vez, dizem respeito ao agente, à mensagem e ao intérprete. O agente é aquele que cria, produz e distribui a mensagem; a mensagem é o conteúdo que está sendo transmitido; e o intérprete é o receptor da mensagem, que a interpreta e decide que ação, se houver, será tomada. Wardle e Derakhshan (2017) argumentam que é produtivo considerar essas três fases da desordem informacional. Eles destacam que os atores envolvidos na concepção do conteúdo e na sua produção não são necessariamente os mesmos. Por exemplo, no caso de uma campanha de desinformação planejada por um governo, quem arquiteta e planeja a campanha tem motivações diferentes das dos indivíduos, frequentemente chamados de “trolls”, que são encarregados de elaborar e publicar mensagens específicas baseadas nesses planos.

O modelo também enfatiza que, uma vez que uma mensagem seja distribuída, ela pode ser reproduzida e retransmitida de maneira incessante por uma multiplicidade de atores, cada um com suas motivações individuais. Isso realça a natureza complexa e multifacetada da desordem informacional, bem como a necessidade de uma abordagem abrangente para entender e combater as *fake news* (Wardle; Derakhshan, 2017).

Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2016) um gênero discursivo refere-se a tipos de enunciados (orais ou escritos) que compartilham características estruturais, estilísticas e temáticas semelhantes, e que surgem e são utilizados em contextos sociais específicos. Os gêneros, então, não são apenas formas linguísticas, mas estão intrinsecamente ligados aos contextos social, ideológico e histórico, como os gêneros jornalísticos, por exemplo.

No caso das *fake news*, pode-se dizer que se tem um gênero naquilo que vem sendo chamado de desinformação? Para Bakhtin (1992), o gênero se define como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo elaborados pelas divergentes esferas do uso linguístico, contendo os três elementos linguísticos – conteúdo temático, estilo e forma composicional –, e inserindo as intenções comunicativas e as necessidades do sujeito de interagir nas esferas da atividade determinadas socialmente. Posto isso, como tal, a notícia falsa apresenta características de outros gêneros do jornalismo, como as manchetes chamativas e uma estrutura que se assemelha à das notícias convencionais, o que contribui para a sua aparência de autenticidade. O fato questionador é que essas

postagens/informações falsas tentam construir um ar de verdade ao se apropriarem de recursos típicos de gêneros relacionados ao que se concebe como verdadeiro.

Alinhado a isso, o trabalho de Lewandowsky e Cook (2020) enfatiza a importância do empoderamento cognitivo como uma forma de combater a difusão de *fake news*. Segundo os autores, quando as pessoas são incentivadas a pensarem de maneira analítica, ao invés de dependerem unicamente de suas intuições, tendem a ser mais resilientes a teorias conspiratórias e a informações de maneira geral. Eles também indicam que relembrar experiências pessoais em que se teve o controle da situação pode reduzir a suscetibilidade a tais teorias, dado que a sensação de perda de controle, muitas vezes, alimenta o pensamento conspiratório.

Quando se trata de dialogar diretamente com sujeitos que desvirtuam propositalmente a informação, o desafio é consideravelmente maior. O sistema de crenças desses indivíduos é frequentemente autossustentado e não se baseia em evidências externas, tornando a tarefa de desmistificar suas crenças uma questão delicada (Lewandowsky; Cook, 2020).

Para Lewandowsky e Cook (2020), a transmissão da informação deve estar centralizada na figura que contém o respaldo de confiabilidade da sociedade. Além disso, os autores defendem a importância de demonstrar empatia e de ressaltar o valor do pensamento crítico, aproveitando a autopercepção daqueles que forjam a notícia de que são pensadores críticos. Dessa forma, a estratégia se concentra na utilização de seus próprios centros de investigação ou de criação de notícias falsas como forma de esclarecer a problemática real.

3.2 A desordem informacional e o desafio da competência leitora

A desordem informacional, conforme argumentado por Wardle e Derakhshan (2017), ocorre em três fases: criação, produção e distribuição de informações. A democratização da produção de informações, proporcionada pela expansão da internet e das mídias sociais, transformou radicalmente o modo como consumimos e distribuimos conteúdo. Antes, os meios de comunicação de massa, como a televisão e os jornais, eram os principais produtores e distribuidores de notícias e informações. Esses canais, geralmente, eram controlados por organizações de notícias estabelecidas, que empregavam profissionais de jornalismo responsáveis

pela verificação e validação das informações antes de sua publicação (Allcott; Gentzkow, 2017).

Contudo, com o advento das redes sociais e da internet, qualquer indivíduo agora pode criar e compartilhar informações, independentemente de sua veracidade. Essa facilidade de disseminação de informações, por sua vez, torna possível a rápida propagação de desinformação, como as *fake news*. Em sua pesquisa, Vosoughi, Roy e Aral (2018) descobriram que notícias falsas se espalham mais rapidamente, mais amplamente e mais profundamente do que notícias verdadeiras nas mídias sociais. Esse fenômeno se torna ainda mais problemático com a proliferação de “câmaras de eco” nas redes sociais, em que os usuários tendem a interagir principalmente com pessoas que compartilham suas opiniões e crenças. Tais ambientes podem facilitar a disseminação de informações falsas ou enganosas, pois as informações tendem a ser aceitas sem questionamento crítico (Del Vicario *et al.*, 2016).

A falta de necessidade de verificação ou de comprovação antes de publicar informações na internet torna essencial o desenvolvimento de competências críticas de leitura e literacia digital. Essas habilidades podem ajudar os indivíduos a avaliarem a confiabilidade das fontes de informação e a veracidade do conteúdo que encontram *online* (Hobbs, 2010). A leitura e a interpretação de informações na era digital requerem uma habilidade leitora refinada e crítica, sendo, desse modo, crucial que os leitores se tornem competentes na identificação de notícias falsas e de desinformação.

A internet e as redes sociais permitem a rápida disseminação de informações, muitas vezes, sem qualquer verificação da sua veracidade (Vosoughi; Roy; Aral, 2018). Essa circulação descontrolada de informações cria um ambiente de desordem informacional que pode ser confuso para os leitores, tornando difícil distinguir a informação autêntica da desinformação. A competência leitora, portanto, se torna uma habilidade vital no contexto digital. Essa competência é ainda mais relevante na atual era digital, na qual somos inundados por uma quantidade quase ilimitada de informações, sendo algumas delas falsas ou enganosas (Lewandowsky; Ecker; Cook, 2017).

Assim, desenvolver uma competência leitora torna-se um grande desafio, especialmente na era digital atual, caracterizada por essa enxurrada de informações e pela crescente sofisticação das técnicas de desinformação (Lewandowsky; Ecker;

Cook, 2017). Com a facilidade de acesso a uma multiplicidade de fontes de informação, os leitores, mais do que nunca, precisam estar equipados com habilidades que lhes permitam questionar, analisar e avaliar criticamente as informações que encontram (Wineburg; Mcgrew, 2017).

Nesse contexto, a função dos professores é de vital importância. Eles têm o poder e a responsabilidade de moldar ambientes de aprendizagem que incentivem o desenvolvimento e a prática de habilidades de leitura crítica. Assim, o ensino deve englobar também o desenvolvimento de uma atitude questionadora e uma abordagem crítica à informação, incentivando os alunos a se tornarem consumidores de informação conscientes e responsáveis.

Na escola, os professores podem desenvolver a competência leitora de várias maneiras, incentivando os estudantes a se tornarem consumidores e criadores conscientes e críticos de informações. Uma estratégia central envolve a instrução explícita em avaliação crítica da informação. Por exemplo, os professores podem integrar atividades que envolvam a análise de diferentes fontes de informação, o que poderia incluir a comparação de diferentes relatos sobre o mesmo evento, identificando discrepâncias, semelhanças e perspectivas únicas (Hobbs, 2010). Essas atividades poderiam levar os alunos a considerarem questões como: De onde vem a informação? Quem é o autor e quais são suas credenciais? Qual é o propósito da informação – informar, persuadir, entreter? Como isso influencia o conteúdo e a apresentação da informação?

Outra estratégia-chave é ensinar aos alunos sobre as técnicas de desinformação, o que poderia envolver a exploração de exemplos reais de desinformação, identificando características comuns, como o apelo emocional, o uso de linguagem manipuladora e a falta de evidências comprováveis (Lewandowsky; Ecker; Cook, 2017). É vital que os alunos entendam que a desinformação é frequentemente projetada para ser persuasiva e que pode ser difícil identificá-la.

3.3 O papel da educação no combate às *fake news* e o contexto pandêmico

Conforme destacado anteriormente, no universo digital atual, o termo “*fake news*” tem se destacado cada vez mais, ganhando notoriedade sobretudo durante as eleições presidenciais americanas de 2016. Desde então, a disseminação rápida e massiva de notícias falsas tem provocado preocupações em escala global. Esse

fenômeno é amplificado principalmente pelas redes sociais, em que a troca de informações ocorre de forma instantânea e ininterrupta. As notícias falsas, muitas vezes, são concebidas com a intenção explícita de viralizar, aproveitando-se das mesmas técnicas usadas pelos tabloides sensacionalistas.

De acordo com um estudo realizado em 2018 pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), no Twitter, boatos e desinformações se espalham até seis vezes mais rápido do que as notícias verdadeiras, evidenciando o poder e a velocidade de disseminação dessas falácias. Essa constatação ressalta a importância de se lidar com o uso indevido da internet e das ferramentas digitais.

Em um mundo em que a informação e a desinformação fluem com uma velocidade nunca vista antes, a educação se torna o bastião contra as *fake news* e outras formas de desinformação. Conforme sublinhado por Crespo (2010), a educação digital é um elemento indispensável na preparação dos indivíduos para um uso ético e responsável das tecnologias digitais. Não se trata apenas de ensinar como essas tecnologias funcionam, mas de promover uma compreensão crítica de como elas podem ser usadas e manipuladas, com ênfase na reflexão sobre as consequências potencialmente danosas, incluindo aquelas de natureza jurídica.

Inserir a problemática das *fake news* na sala de aula, como sugerido por Frias (2018), é uma estratégia que pode ter um efeito potencialmente transformador na educação digital. Essa iniciativa não só permite aos alunos desenvolverem suas habilidades críticas, como também os confronta diretamente com o tipo de desinformação que poderiam encontrar *online*, preparando-os para lidar com tais situações de maneira mais eficaz.

No entanto, a educação digital por si só pode não ser suficiente para conter a maré de desinformação. Em resposta a isso, as checagens de informações, ou *fact-checking*, entram para cumprir o papel de verificação de notícias. Esses esforços visam combater a desinformação no nível da fonte, tornando mais difícil que as *fake news* se espalhem incontrolavelmente.

Além disso, como Taiar (2018) argumenta, a educação digital é uma abordagem eficaz e necessária para lidar com a desinformação. No entanto, ela deve ser acompanhada de outros esforços, como a verificação de fatos e a educação em casa, para garantir uma sociedade mais consciente, informada e, portanto, mais resistente à desinformação. A verdade é que se trata de uma causa que vale a pena lutar, e a educação é a nossa arma mais eficaz nessa batalha.

Silva (2019) esclarece que a educação pode contribuir para a distinção entre verdade e mentira, já que facilita a competência crítica. Os educandos são capacitados para discernir os meios e os propósitos da comunicação, algo que deveria ser uma preocupação central do sistema educacional e um princípio fundamental da cidadania. Portanto, a luta contra as *fake news* envolve o desenvolvimento de competências leitoras críticas por meio da educação.

Como apontado por Soares (2019), indivíduos com maior nível de instrução tendem a questionar suas próprias concepções, bem como a origem das notícias que consomem. Crespo (2010) adiciona que preparar as pessoas para lidar com o fluxo constante de informações e com o crescimento exponencial de novas formas de transmissão de conteúdo é uma importante linha de defesa contra a desinformação.

A lei brasileira reconhece a importância de uma cidadania digital consciente e informada. A lei do Marco Civil da Internet (Brasil, 2014) estabelece como uma das suas diretrizes a capacitação para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico. Portanto, a legalidade reforça a necessidade de uma educação voltada para o letramento digital, não apenas para o entendimento dos aspectos técnicos da internet, mas também para a consciência crítica do seu uso.

A prática pedagógica deve, portanto, incorporar a consciência digital na formação dos alunos. Santos e Leão (2019) observam que a maioria dos alunos vê a internet como a principal fonte de conhecimento. Assim, é essencial que o professor estimule o desenvolvimento crítico dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para analisar, entender e, se necessário, rejeitar informações potencialmente falsas. Essa capacidade de discernimento é um componente vital para a cidadania digital. A internet oferece uma vasta gama de informações e recursos educacionais, mas também pode ser uma fonte de desinformação. Sem o devido discernimento, a internet pode passar de uma valiosa ferramenta educacional para um veículo de desinformação.

Nesse contexto, a proposta de criminalização das *fake news* surge como uma estratégia para conter a disseminação de desinformação. No entanto, Taiar (2018) argumenta que tal estratégia pode ser contraproducente. Ao definir a disseminação de notícias falsas como uma atividade criminosa, corre-se o risco de que os usuários da internet se concentrem apenas em evitar essa conduta

específica, negligenciando formas potencialmente nocivas de desinformação, como a omissão, a pressuposição, dentre outras.

Assim, o desafio que se apresenta não é apenas criminalizar a disseminação de notícias falsas, mas garantir uma educação digital robusta, que permita aos cidadãos discernirem entre informações verdadeiras e falsas. Esse é um esforço que requer a colaboração de educadores, de legisladores, de empresas de tecnologia e da sociedade civil para promover uma cultura de discernimento e cidadania digital.

O objetivo final é criar uma sociedade mais resistente à desinformação, em que o real prevaleça sobre o irreal. Para isso, é essencial desenvolver a capacidade de cada cidadão de navegar com segurança na internet e discernir a veracidade das informações que circulam nas redes sociais. Assim, o combate às *fake news* e à desinformação em geral deve começar pela capacitação das pessoas para o uso crítico e informado das ferramentas digitais. Essa capacitação não deve se limitar ao ensino formal, embora as escolas desempenhem um papel fundamental nesse processo.

A educação digital deve estar presente em todas as esferas da vida: no trabalho, em casa, nas comunidades e, claro, nas instituições de ensino. Programas de capacitação em letramento digital para adultos, iniciativas de conscientização em comunidades e a integração da educação digital em todos os níveis de ensino são algumas das ações que podem ser tomadas para construir essa sociedade resistente à desinformação.

Além disso, é preciso promover uma cultura de respeito à verdade e à ética na internet. Isso envolve a promoção de valores como integridade, honestidade e responsabilidade no uso das tecnologias digitais. Políticas públicas e iniciativas do setor privado podem ajudar a fomentar essa cultura, através de campanhas de conscientização, normas de conduta *online* e medidas de responsabilização por comportamentos prejudiciais.

No entanto, a resistência à desinformação não depende apenas da ação individual. É necessário também combater a desinformação em sua fonte, o que pode envolver a regulamentação de plataformas de mídia social, a responsabilização de autores de desinformação e a promoção do jornalismo de qualidade e fontes de informação confiáveis.

Por conseguinte, o cenário pandêmico global impulsionou inúmeros desafios ao ensino da Língua Portuguesa, que se manterão evidentes no cenário pós-

pandêmico. Em meio à crise sanitária desencadeada pela pandemia de Covid-19, ocorreu uma aceleração inegável da transição para formas alternativas de educação. Os ensinos remoto e híbrido emergiram como uma resposta imediata à necessidade de continuidade do aprendizado em um contexto de isolamento social. Essa mudança, no entanto, não foi isenta de desafios. Conforme destacado por Amorim (2020), ela já vinha ocorrendo gradualmente e foi subitamente acelerada, exigindo uma adaptação rápida de todas as partes envolvidas.

Ao refletir sobre esse fenômeno, Amorim (2020) observa que a pandemia funcionou como um catalisador para a transformação digital na educação. O autor argumenta que a crise sanitária evidenciou o papel indispensável da tecnologia no ambiente educacional e acelerou a implementação de estratégias de ensino *online*, que, embora já estivessem em curso, avançaram em um ritmo sem precedentes. De repente, os educadores se viram imersos em um cenário em que a sala de aula física foi substituída por plataformas digitais e a interação face a face foi substituída por conexões virtuais.

3.4 O Círculo de Bakhtin: contribuições para a capacidade leitora das *fake news* e a formação do leitor crítico

A teoria bakhtiniana oferece uma perspectiva essencial para a análise das *fake news*, especialmente por abordar o discurso como produto da interação social e, portanto, estabelecer uma ligação direta entre linguagem, sociedade e ideologia. *Fake news*, como qualquer outra forma de discurso, não ocorre em um vácuo. São projeções de vozes sociais que refletem, distorcem e, em alguns casos, amplificam opiniões existentes, assumida aqui a visão de Bakhtin sobre a interação verbal, o dialogismo e a axiologia. (Bakhtin, 1981).

Primeiramente, a noção de dialogia de Volóchinov (2016) enfatiza que todos os enunciados são inter-relacionados e sempre respondem a outros enunciados, seja concordando com eles, contradizendo-os ou modificando-os. Isso implica que as *fake news*, como outras formas de discurso, não são criações independentes, mas participam de uma rede complexa de discursos, estando, assim, situadas em um diálogo mais amplo. Ao analisar as *fake news* a partir dessa perspectiva, é possível identificar as conexões entre a falsidade proposta e os enunciados existentes no campo social. Essas conexões podem servir para esclarecer as

motivações e as influências ideológicas que impulsionam a produção e a disseminação de *fake news*.

É sabido que Volóchinov (2016) é conhecido por suas ideias sobre o dialogismo, conceito que se tornou fundamental no campo da teoria literária, o qual vê a linguagem como um fenômeno essencialmente social, dinâmico e dialógico, em constante transformação e interação com outras formas de expressão. Cada “língua” ou forma de discurso em um romance podem ser associadas a um conjunto específico de crenças, normas e valores. Ao colocar essas diferentes “línguas” em diálogo, o autor pode explorar a tensão entre diferentes sistemas de valores, criticar certos valores ou destacar a ambiguidade moral e ética.

Para a formação do leitor crítico, a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2016) sugere que os leitores não devem apenas consumir informações, mas também interagir com elas. Isso significa desenvolver um senso crítico que permita a eles questionarem as informações, identificarem as diferentes vozes presentes no discurso e reconhecerem as ideologias subjacentes. Dessa forma, os leitores podem ser mais bem equipados para detectarem e desafiarem as *fake news*.

Essa necessidade de desenvolver criticamente os sujeitos envolvidos nas práticas sociais e que se estabelecem sob a dinâmica das interações pela linguagem, em especial no atual contexto de hipermodernidade, em que a quantidade de informações – e desinformações – é avassaladora, é debatida por inúmeros teóricos. Assim, o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, conforme discutido por autores como Marins-Costa (2016), Souza (2011), Cassany e Castellà (2010), e, originalmente, Freire (1996), é uma necessidade urgente para a construção de um pensamento autônomo e a interpretação crítica dos discursos e ideologias que cercam diariamente a vida dos indivíduos.

Freire (1996) já defendia a importância de guiar a curiosidade dos estudantes com um rigor metodológico, um movimento que se distancia do senso comum e se aproxima da consciência crítica. Essa pedagogia do “pensar certo” implica respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação e estímulo à capacidade criadora do educando. Isso se torna ainda mais crucial quando consideramos a ampla disseminação de *fake news* na internet. A aceitação e replicação de conteúdos falsos podem ser associados a uma leitura ingênua, pautada pelo senso comum e com resultados dados como prontos, naturais e incontestáveis, como bem mencionado por Souza (2011). Assim, a formação do

leitor crítico deve envolver a capacidade de análise e a contestação dessas notícias, levando em consideração seus implícitos ideológicos, os contextos e as entrelinhas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o desenvolvimento da criticidade é crucial nas práticas sociais que envolvem a interação pela linguagem. Portanto, os professores precisam proporcionar aos alunos experiências que ampliem os letramentos e permitam uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Assim, a pedagogia deve não só estimular professores e alunos a contestarem o que parece natural em seus cotidianos, mas também ensinar a discernirem entre a informação e a desinformação, bem como a identificarem ideologias subjacentes, como defende Brahim (2007). Isso pode auxiliar os indivíduos a se tornarem responsivos na interpretação discursiva que se apresenta no cotidiano sociocultural globalizado.

Essa pedagogia de leitura crítica pode ser a chave para combater a disseminação de *fake news* e a desinformação na era digital. Não basta ensinar a ler e a escrever, é necessário ensinar a questionar, a avaliar e a interpretar o mundo que nos rodeia, uma vez que a linguagem não é transparente, para não permanecermos reféns da insciência e do desconhecimento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo utilizou uma abordagem de pesquisa mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para entender como os estudantes interpretam informações no complexo cenário *online* e como avaliam sua veracidade nas várias plataformas de mídia social.

O estudo de caso exploratório é uma modalidade de pesquisa que, de acordo com Yin (2015), proporciona uma análise detalhada de uma única unidade, uma entidade, um indivíduo, ou mesmo, um único evento. Nesse sentido, esse método visa compreender fenômenos complexos dentro do seu contexto real, oferecendo uma visão aprofundada e *multilayer* do objeto de estudo.

Nesta pesquisa, o estudo de caso exploratório foi utilizado para investigar um fenômeno contemporâneo: a capacidade dos alunos de discernirem informações verdadeiras de falsas que circulam em ambiente digital. Trata-se de um contexto complexo, em que diversas variáveis, como competências de leitura, competências digitais, influência de pares e experiências prévias, interferem na capacidade dos alunos de analisarem criticamente as informações que recebem.

Como aponta Godoy (1995), a utilização do estudo de caso permite explorar a profundidade de um determinado fenômeno em seus múltiplos aspectos, uma vez que possibilita a consideração da complexidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a capacidade do estudo de caso de proporcionar uma visão mais holística do fenômeno torna-o especialmente adequado para o objetivo desta pesquisa.

É importante destacar, contudo, que a escolha do estudo de caso como método de pesquisa implica a necessidade de serem observadas algumas precauções, principalmente no que tange à validade e à confiabilidade dos resultados obtidos. Ainda segundo Yin (2015), é necessário garantir que os dados coletados sejam representativos e não sofram vieses, além de zelar para que a análise seja conduzida de maneira sistemática e transparente. Portanto, embora os resultados obtidos a partir de um estudo de caso não possam ser generalizados para um universo maior, esse método de pesquisa fornece reflexões valiosas que podem contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno em questão.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada através de duas estratégias principais: um questionário *online* e outro aplicado presencialmente. O questionário *online*, disponibilizado por meio do *Google Forms*, foi projetado para

simular situações comuns no cotidiano digital dos alunos, como avaliar a autenticidade de postagens em mídias sociais. Além disso, um instrumento similar foi aplicado de forma presencial para um segundo grupo de alunos, mantendo a mesma estrutura e objetivos. Os participantes preencheram o Termo de Compromisso de utilização de dados (TCUD) (Anexo 2) da pesquisa, que tem o número 66986123.9.0000.5137 no Comitê de Ética em Pesquisas (CEP).

Em ambos os questionários, os alunos foram apresentados a duas postagens de mídias sociais na forma de imagens. A pesquisa foi inspirada no trabalho “Competências em práticas letradas de estudantes de Ensino Médio no contexto da desordem informacional”, de Ciencia (2021). O aluno precisava avaliar os dois *posts* a fim de averiguar a veracidade da informação. O primeiro *post* faz algumas orientações de prevenção ao Covid-19, e o segundo diz respeito a uma mensagem do aplicativo social *WhatsApp*, a qual oferecia o Auxílio Brasil, recurso financeiro ofertado pelo governo à época pandêmica. Além de determinar a veracidade dessas postagens, os alunos foram demandados a descreverem, em detalhes, o caminho adotado para chegarem a suas conclusões.

Desse modo, foi possível coletar dados dos ambientes tanto *online* quanto presencial, criando um *corpus* de pesquisa robusto e abrangente. A aplicação ocorreu de formas diferentes, uma vez que a atividade teve que se adequar ao contexto exigido pelo ambiente educacional. Assim, trouxemos uma atividade do meio *online* para o impresso por demandas escolares, ou seja, pela situação fornecida pelo campo educacional, mas a ideia, a priori, seria imergir os alunos do universo digital. É importante lembrar que não houve pesquisa, consulta ou troca de informação entre os colegas durante a execução das tarefas *online* e física.

Cabe mencionar que o processo de coleta de dados para esta pesquisa enfrentou muitas dificuldades, visto que houve uma associação errônea da pesquisa, por parte das equipes diretivas das instituições educacionais procuradas, com uma possível crítica aberta ao ensino das escolas. Dentre as 12 instituições educacionais do interior de Minas Gerais consultadas e procuradas, apenas duas se dispuseram a participar do estudo após explicações e reuniões, nas quais era sempre afirmado que, para a pesquisa em questão, a coleta de dados seria essencial e seus resultados visavam contribuir para a área da educação, e não fazer críticas, exposições ou rebaixamentos. Tudo isso foi realizado em uma cidade do interior de Minas Gerais que possui, em média, 265 mil habitantes e é movida por uma sede de

um extenso núcleo industrial, acarretando um enorme crescimento populacional por pessoas vindouras de diversos países e estados brasileiros.

Na primeira etapa, a aplicação do instrumento da pesquisa aconteceu, de forma *online*, em uma escola estadual do interior de Minas Gerais, cuja equipe diretiva disponibilizou tempo e espaço para a pesquisadora contatar e estar presente no momento da aplicação, que se deu em 23 de novembro de 2022. As informações fornecidas aos alunos limitaram-se ao que é contemplado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1).

A escola possui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) avaliado em 7,6, o qual é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O indicador de aprendizado varia de 0 a 10 e, quanto maior, melhor. Cabe considerar, porém, que um índice com nota 10 é praticamente inatingível, pois significa que todos os alunos obtiveram o rendimento esperado.

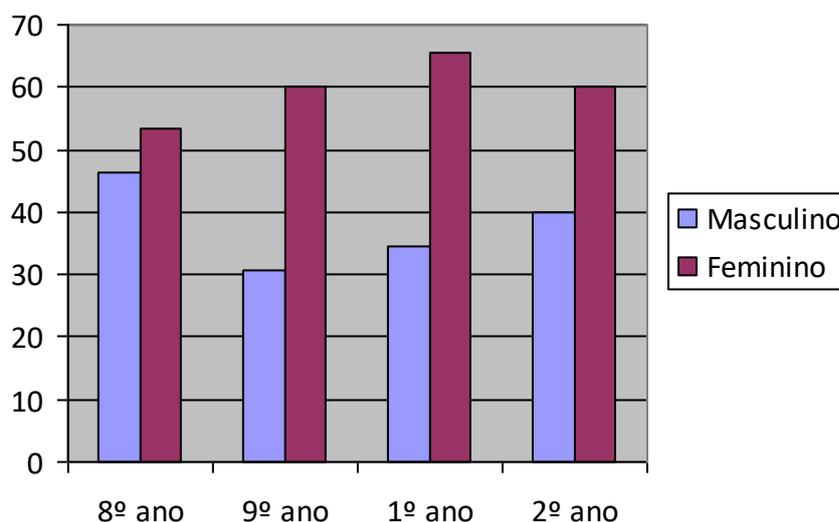
A instituição oferta apenas o Ensino Fundamental II. Dos alunos do 8º ano, obtivemos 58 respostas; do 9º ano, apenas 13 recolhidas. Segundo a equipe diretiva, a escola estava enfrentando um nível de desordem e de indisciplina elevado dessa última série, por isso a baixa nos resultados. Em contrapartida, houve a negação da aplicação para o 7º ano, uma vez que a coordenação não permitiu a pesquisa por medo de as respostas serem insuficientes, errôneas e vergonhosas à instituição.

Na segunda etapa, a aplicação, com material impresso, deu-se em uma outra escola estadual da mesma cidade no interior de Minas Gerais, onde é ofertado apenas o Ensino Médio. Diferentemente da outra instituição, esta não possuía equipamentos necessários para se fazer uma atividade em ambiente virtual. Além disso, foi informado que grande parte dos alunos, em função de sua condição financeira, não faz uso de aparelhos eletrônicos. Essa escola não possui registros atuais sobre o IDEB, sendo o último divulgado do ano de 2013, com nota de 5,1.

A pesquisa não aconteceu com a pesquisadora presente. Assim, a única forma ofertada pela escola foi o envio do questionário já impresso, o qual foi aplicado aos alunos na aula da disciplina de Língua Portuguesa, orientada pela professora regente, no dia 17 de novembro de 2022. Como resultado, foram coletadas 26 respostas do 1º ano e 25 respostas do 2º ano. O 3º ano não participou da pesquisa, pois, segundo a instituição, possui uma carga horária extensa e uma demanda acelerada de matérias.

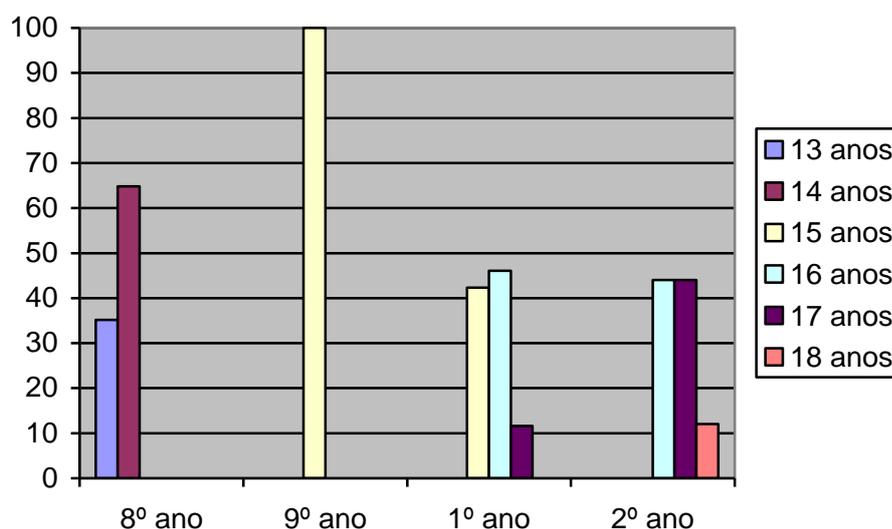
Os Gráfico 1 e 2, a seguir, apresentam o perfil percentual do gênero e da faixa etária do grupo de estudantes que responderam ao questionário:

Gráfico 1 – Perfil percentual do gênero do grupo de estudantes que responderam ao questionário



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Perfil percentual da faixa etária do grupo de estudantes que responderam ao questionário



Fonte: Elaborado pela autora.

No 8º ano do Ensino Fundamental II, 58 alunos responderam, sendo 53,5% femininas e 46,5% masculinas; 35,2% na faixa etária de 13 anos e, 64,8%, de 14 anos. No 9º ano do Ensino Fundamental II, apenas 13 alunos responderam ao

questionário, sendo 30,8% são do sexo masculino e, 69,2%, do feminino, todos com idade de 15 anos. No 1º ano do Ensino Médio, foram obtidas 26 respostas, sendo 65,4% femininas e 34,6% masculinas; 42,3% dos alunos têm idade de 15 anos, 46,1%, 16 anos e, 11,6%, 17 anos. Por fim, foram coletadas 25 respostas do 2º ano do Ensino Médio, sendo 60% femininas e 40% masculinas; 44% dos alunos têm 16 anos, 44%, têm 17 anos e, 12%, têm maioridade, ou seja, 18 anos.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados corrobora com o apontamento de Gil (2002), que defende que o questionário é um dos mecanismos mais utilizados em pesquisas quantitativas para a coleta de dados, pois permite a obtenção de informações de muitos indivíduos, de maneira eficiente e padronizada.

A análise dos dados seguiu um percurso metodológico que dialoga com abordagens qualitativas e quantitativas, estabelecendo, assim, uma proposta de análise de conteúdo com base nas diretrizes de Bardin (2011). Para ele, a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa utilizada para descrever e interpretar objetivamente o conteúdo de mensagens escritas. No contexto desta pesquisa, a análise de conteúdo foi empregada para identificar os temas recorrentes nas respostas dos alunos, proporcionando uma visão mais aprofundada de suas estratégias de avaliação da veracidade das informações.

Assim, a análise qualitativa se orientou, inicialmente, pela proposta de uma análise temática, ou seja, o que foi adotado pelos estudantes para a construção dos seus argumentos para as duas respostas. Essa estratégia envolveu um processo sistemático e objetivo de descrição dos temas que emergiram das respostas, com vistas a identificar, em seguida, a natureza dos parâmetros por eles considerados para a avaliação da veracidade da postagem. Inicialmente, os dados foram submetidos a uma leitura flutuante, a fim de familiarizar a pesquisadora com o material empírico e possibilitar sua imersão na perspectiva dos alunos. Com base nessa leitura inicial, foram elaborados códigos preliminares, os quais possibilitaram a identificação de elementos relevantes que emergiram das respostas. Esse processo foi seguido por um refinamento dos códigos, por meio da revisão, da comparação e da eventual combinação em temas mais amplos. Esse momento envolveu um movimento constante entre o todo e as partes do *corpus*, em um procedimento de revisão e recodificação, a fim de assegurar a consistência temática (Bardin, 2011).

Além disso, recorreu-se à técnica de nuvem de palavras (Figura 14, abaixo) como um recurso visual para a análise de conteúdo. Essa ferramenta, que ilustra a frequência das palavras através de diferenças no tamanho da fonte, permitiu à pesquisadora identificar as palavras-chave mais frequentes nas respostas dos alunos, o que proporcionou um panorama visual dos principais temas e ideias presentes no conjunto de dados. Portanto, o percurso metodológico adotado permitiu o aprofundamento da compreensão da capacidade dos alunos de identificar a veracidade de *posts* em redes sociais, articulando técnicas qualitativas e quantitativas em uma proposta de análise de conteúdo fundamentada nas contribuições de Bardin (2011).

5 INTERPRETAÇÃO LEITORA DIANTE DA DESORDEM INFORMACIONAL: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo aborda a análise dos resultados de duas questões apresentadas ao Ensino Fundamental II, turmas do 8º e do 9º anos, e ao Ensino Médio, turmas do 1º e 2º anos, conforme indicado no capítulo anterior. Assim, serão apresentados, aqui, os dados contingenciados de cada turma a partir das respostas, considerando-se se o aluno seguiu os comandos, respondeu ao que foi solicitado e quais caminhos percorreu para a construção da resposta, caso ele encontre a desinformação. Após isso, são descritas as categorizações das respostas obtidas e a competência leitora dos alunos diante da tarefa proposta.

A princípio, foram percorridos três caminhos de respostas: a) as que não atenderam ao comando; b) as que evidenciaram a veracidade da informação; e c) as que encontraram a desinformação. Foram analisados os dados em porcentagem aproximada. Sabendo-se que a justificativa foi dada apenas pelos alunos que atestaram a desinformação, já que, conforme o comando da atividade, quem confirmou a veracidade, não precisava justificá-la, foi possível analisar as respostas que não atenderam ao que foi solicitado e as que não observaram a *fake news* no *post*. A análise dos dados focalizou as respostas dos alunos que indicaram algum tipo de percurso seguido, apresentaram alguma forma de argumento, confirmaram a não veracidade e a justificaram. A justificativa de cada aluno possibilitou mais de uma categorização.

O primeiro caminho demonstrou as respostas que não atenderam ao comando. A atividade evidenciava um comando a ser seguido, o qual, se não respondido, não possibilitaria a análise do percurso. A exemplo disso, observa-se, a partir dos números posteriormente tratados, uma porcentagem considerável de alunos que não atenderam ao pedido, seja por deixarem a questão em branco, seja por não responderem o que foi solicitado.

A Figura 1, abaixo, mostra uma resposta que não atendeu ao comando:

Figura 1 – Resposta que não atendeu ao comando

RASCUNHO

1 Pode ser verdade mas pode não ser não
 2 se deve confiar em sites pois pode ser golpe
 3 _____

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Pode ser verdade mas pode não ser verdade não se deve confiar em sites pois pode ser golpe”.

Essa resposta demonstra a capacidade leitora do estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, com 15 anos. Percebe-se que ele não chega ao resultado esperado nem argumenta conforme o comando pedido. Isso revela a urgência da educação que forma os leitores críticos, condição relevante para os desafios da escola no processo de letramento.

O segundo caminho focalizou as respostas dos alunos que encontraram a veracidade dentro da informação, mas, como o comando da atividade não solicitou a justificativa, não houve a possibilidade de analisar o percurso adotado pelo estudante, uma vez que ele colocou somente que a informação era verdadeira. Para mais, a resposta positiva informa sobre a capacidade leitora do estudante, uma vez que sugere que o aluno não está sendo preparado pelo ensino básico eficazmente para práticas midiáticas.

Por fim, o último caminho destacou as respostas dos alunos que evidenciaram a desinformação e apresentaram elementos que os levaram a encontrar tal prerrogativa. Vamos nos ater a esses dados para avançar na análise.

Com base na primeira questão, em relação ao 8º ano, foram obtidas 58 respostas. Diante disso, 17,2% dos alunos não seguiram o comando por algum motivo (deixaram sem fazer, não responderam adequadamente ao que se pedia ou demonstraram incompletude no raciocínio); 10,3% responderam que há veracidade na postagem e não justificaram sua resposta; e 72,5% encontraram alguma forma de desinformação na atividade. Desses alunos que perceberam a desinformação, 57,2% são do sexo feminino e, 42,8%, do masculino.

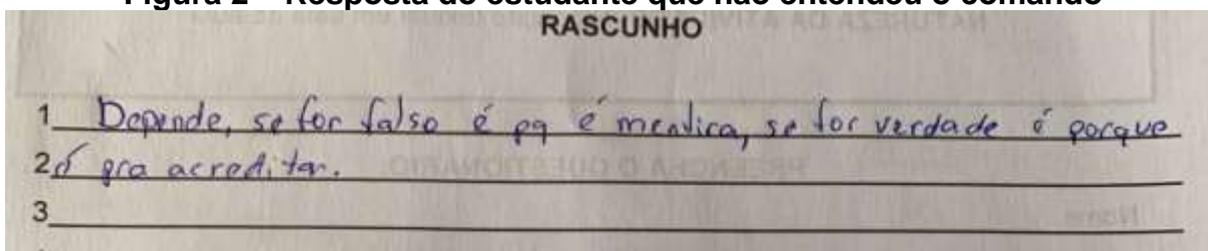
Quanto ao 9º ano, que teve apenas 13 respostas, 7,6% dos alunos afirmaram veracidade do exercício sem justificativa; 15,3% não seguiram o comando proposto;

e 77,1% atestaram *fake news* à atividade, sendo este último 80% do público feminino e 20% do público masculino.

No Ensino Médio, com 26 respostas do 1º ano, 26,9% dos alunos não conseguiram entregar o que foi proposto, não seguindo o comando; 19,3% não justificaram suas respostas e atestaram veracidade; e 53,8% encontraram caminhos que os levaram a atestar a desinformação, sendo, deste último, 71,5% do público feminino e, 28,5%, do masculino. Da mesma forma, no 2º ano, foram recolhidas 25 respostas e nenhum aluno atestou autenticidade à questão; 16% não entregaram a resposta proposta; e 84% indicaram insciência do conteúdo. Destes, 57,1% do público é do gênero feminino e, 42,9%, do masculino.

A análise qualitativa, primordialmente, apresenta muitos alunos que não atenderam ao comando, o que evidencia um letramento falho frente ao que se espera. A Figura 2, a seguir, mostra a resposta de um estudante que não entendeu o comando:

Figura 2 – Resposta do estudante que não entendeu o comando



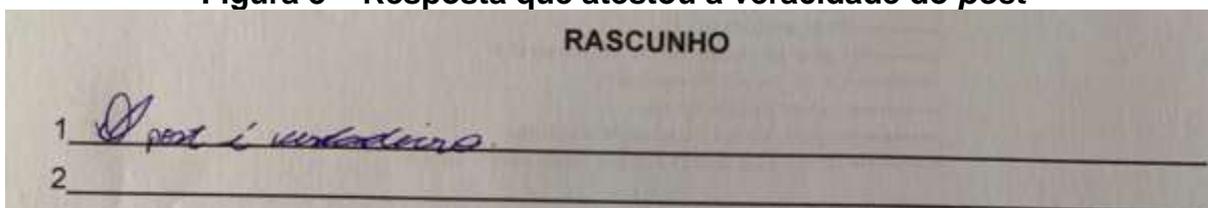
Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Depende, se for falso é pq é mentira, se for verdade é porque é pra acreditar”.

Pode-se dizer que essa resposta mostra que o aluno não possui uma criticidade que o leve entender o comando da questão (em porcentagem, 17,2% do 8º ano; 15,3% do 9º ano; 26,9% do 1º ano; e 16% do 2º ano), disposto no 8º ano do Ensino Fundamental, com 14 anos. Percebe-se que a resposta não possui um direcionamento e há uma dúvida na justificativa do aluno. Assim, a interpretação mínima e a leitura crítica não são efetivados, ocasionando em um *déficit* urgente no ensino básico. Respostas como a supracitada evidenciam os dados alarmantes na educação, indo contra os direcionamentos normatizados que a BNCC (Brasil, 2017) propõe como habilidade e competência a se ter dentro das séries analisadas – 8º, 9º, 1º e 2º anos.

Por conseguinte, os alunos que atestaram a veracidade do *post* não a justificaram (em porcentagem, 10,3% do 8º ano; 7,6% do 9º ano; e 19,3% do 1º ano), uma vez que o comando não fez essa solicitação, como exemplifica a Figura 3:

Figura 3 – Resposta que atestou a veracidade do *post*



Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “O post é verdadeiro”.

Essa resposta revela que, ao contrário da anterior, o aluno consegue entender o comando e perceber o rumo da resposta a se dar conforme o proposto. O aluno tem 16 anos é do 1º ano do Ensino Médio. Entretanto, vê-se a ineficácia da percepção do aluno quanto à desinformação da postagem, revelando uma falha no letramento digital, o qual é competência geral especificada pela BNCC (Brasil, 2017):

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

A análise das respostas que atestaram desinformação indica uma variedade de temas recorrentes, por meio dos quais podemos chegar aos critérios e métodos utilizados pelos alunos para identificarem a veracidade da informação. Alguns alunos parecem ter usado seu conhecimento prévio sobre a Covid-19 e as recomendações oficiais para a sua prevenção, enquanto outros mencionaram a busca por outras fontes de informação confiáveis para confirmar ou refutar as afirmações na imagem.

Aplicando a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (1977), essas respostas podem ser categorizadas em diferentes temas. O Quadro 1, abaixo, explicita a categorização das respostas, de acordo com a frequência observada, obtidas a partir da primeira imagem apresentada aos alunos:

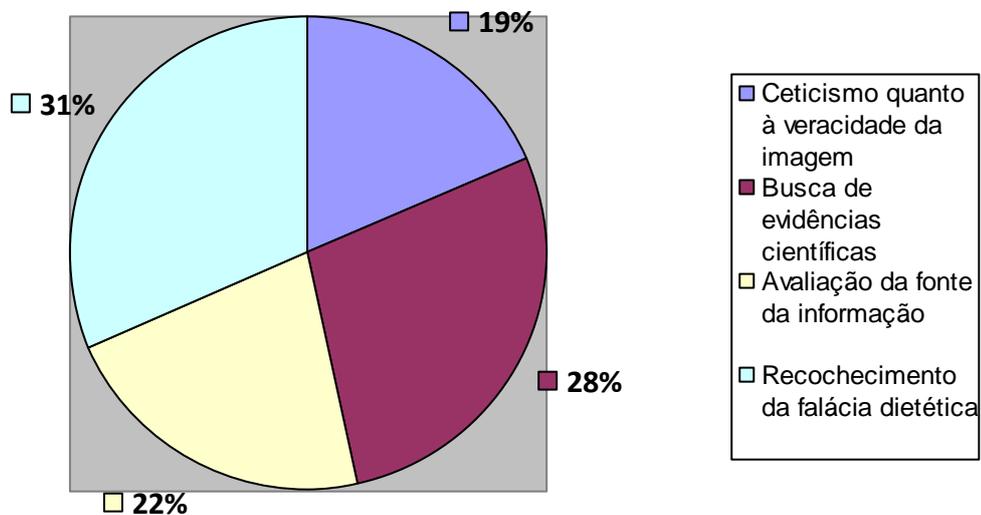
Quadro 1 – Categorização de respostas obtidas a partir da primeira imagem

Frequência	Categoria	Descrição
1	Ceticismo quanto à veracidade da imagem	Respostas que expressam dúvidas sobre a veracidade da informação apresentada na imagem. Demonstram conscientização sobre a importância de se verificar informações e a compreensão de que a prevenção da Covid-19 é alcançada principalmente através de práticas de higiene, e não do consumo de certos alimentos ou bebidas.
2	Busca de evidências científicas	Respostas que solicitam fundamentação científica para a afirmação de que o chá de erva-doce pode prevenir a Covid-19. Demonstra a necessidade de validação científica e reconhece a ausência de evidências científicas como indicadoras de informação falsa.
3	Avaliação da fonte da informação	Respostas que avaliam a confiabilidade da fonte da imagem. Inclui o questionamento da credibilidade do <i>site</i> ou busca de informações adicionais em fontes confiáveis.
4	Reconhecimento da falácia dietética	Respostas que reconhecem a falácia de que a ingestão de certos alimentos pode prevenir a Covid-19. Demonstram uma compreensão de que a prevenção de doenças infecciosas é mais dependente de medidas de saúde e higiene do que de escolhas dietéticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

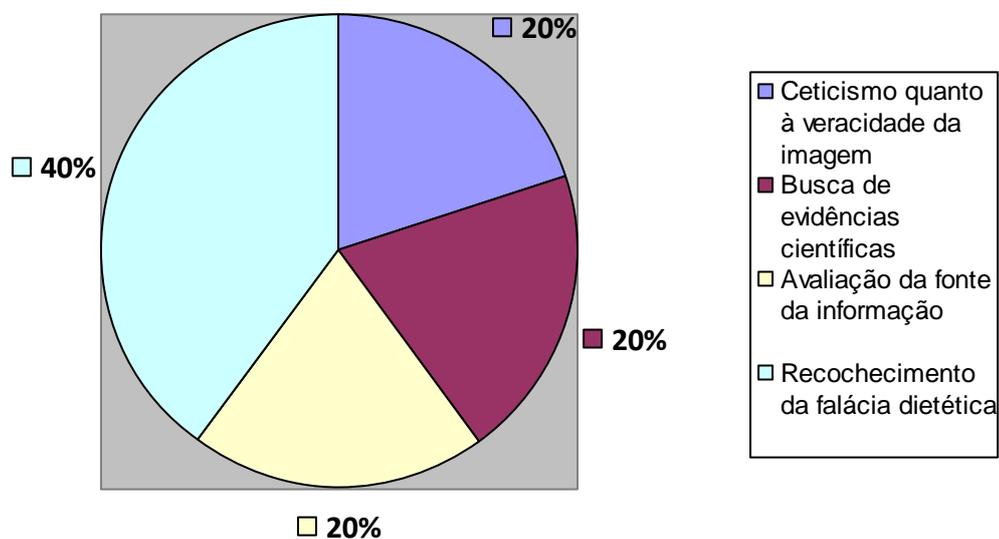
Nesse contexto, alguns dados recolhidos são considerados importantes para a análise em específico de cada turma, como se pode notar nos Gráficos de 3 a 6:

Gráfico 3 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 8º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão



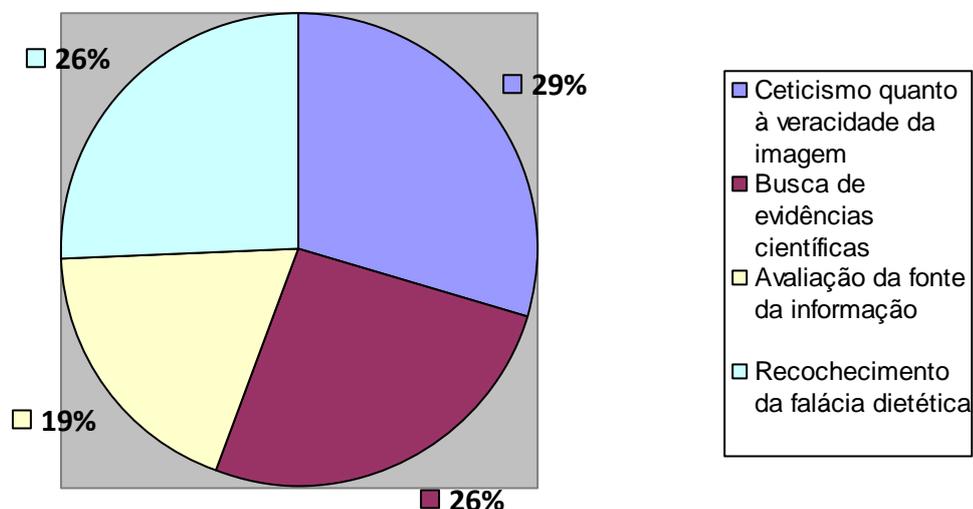
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 9º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão



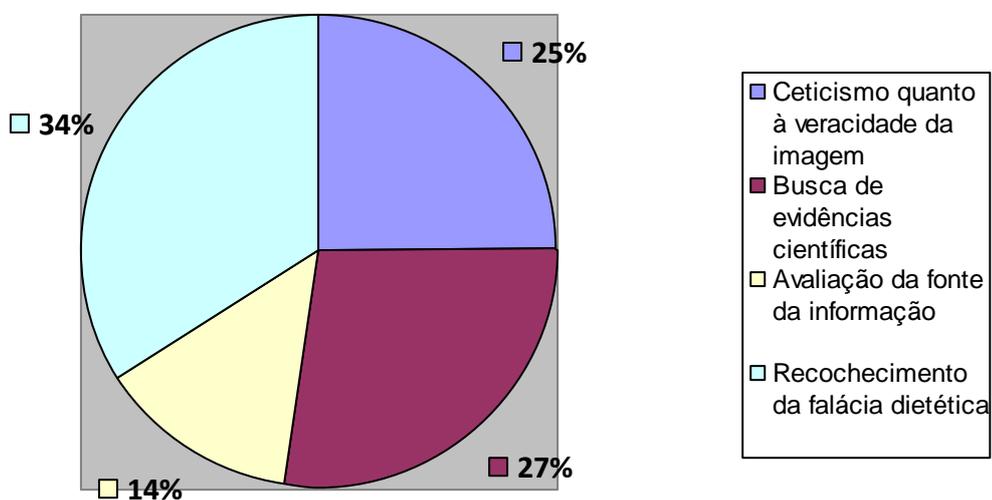
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da primeira questão



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise da categorização de cada turma e suas respectivas porcentagens, a categoria “Ceticismo quanto à veracidade da imagem” revela que os alunos demonstraram uma compreensão crítica dos métodos de prevenção da Covid-19. Eles questionaram a lógica por trás da afirmação de que o chá de erva-

doce poderia prevenir a doença, mostrando um entendimento acerca da prevenção da Covid-19, conforme se vê na resposta abaixo:

Figura 4 – Resposta cética quanto à veracidade da informação

RASCUNHO

1 Sabendo que a prevenção da corona envol-
 2 ve o uso de álcool e a lavagem das mãos são
 3 verdadeiras, o resto não faz sentido, por isso
 4 é falso.
 5

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Sabendo que a prevenção do corona envolve o uso de álcool e a lavagem das mãos são verdadeiras, o resto não faz sentido, por isso é falso”.

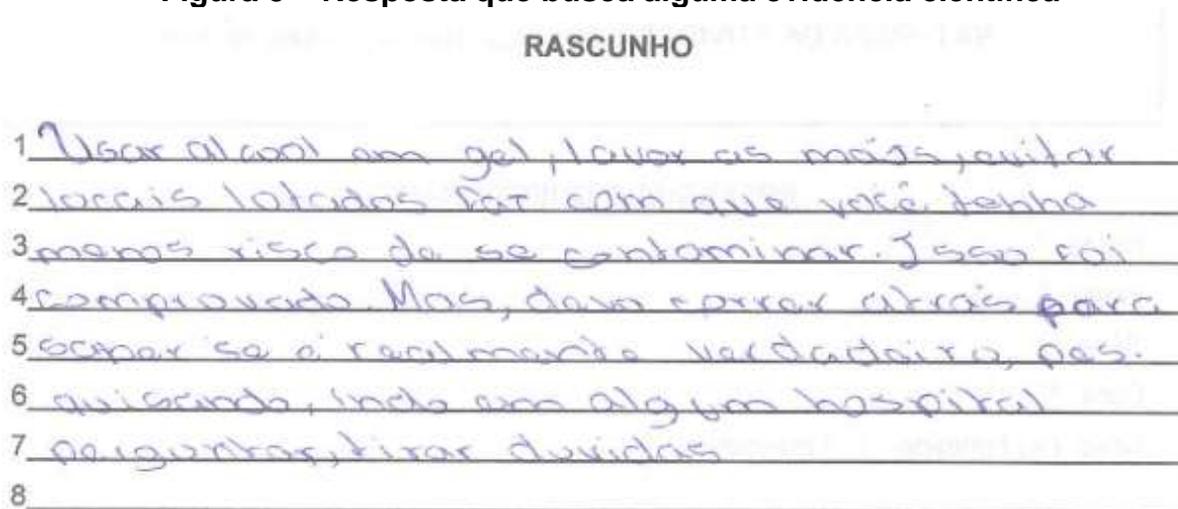
Tendo em vista a justificativa apresentada acima – aluno do 2º ano do Ensino Médio (17 anos) – e que respostas como essa foram comuns (aproximadamente 22,4% das respostas totais das séries), percebe-se o ceticismo dos alunos, uma vez que houve dúvida e questionamento acerca de novas informações a respeito da prevenção da doença. Entretanto, eles conseguiram destacar parte da informação que se sagra como verdadeira e não validar aquela que não possui lógica exata para ser disseminada, demonstrando, assim, entendimento frente à falta de informação. Sobre isso, cabe destacar que o conhecimento avaliado como verdadeiro é aquele amplamente divulgado em campanhas nacionais e internacionais como sendo de fonte científica.

A porcentagem que faz referência a isso indicou um alto nível de discernimento dos alunos em relação às fontes de informação. Foi constantemente reiterado o uso de múltiplos canais de mídia para verificar a veracidade das informações, como *sites* de notícias confiáveis ou redes sociais, bem como a concentração na qualidade da imagem ou na confiabilidade do *site* como indicadores da veracidade da informação.

Outra forma de argumentação foi demonstrar a capacidade de reconhecimento da ausência de evidências científicas por trás da afirmação, como alegações de que a erva-doce não possui as mesmas propriedades do Tamiflu, um medicamento usado para tratar vários tipos de gripe, incluindo a H1N1. Percebe-se,

a partir das respostas (aproximadamente, 26,5% das respostas totais das séries), que as prevenções mais disseminadas e confirmadas segundo evidências científicas são reiteradas pelos alunos e assumidas como forma de justificativa. Entretanto, eles não afirmam veracidade quanto ao que não têm certeza, demonstrando a necessidade de se procurar por profissionais, informações e lugares certos para se informar, como um hospital no caso da Covid-19. É o que se pode observar na Figura 5:

Figura 5 – Resposta que busca alguma evidência científica



Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Usar álcool em gel, lavar as mãos, evitar locais lotados faz com que você tenha menos risco de se contaminar. Isso foi comprovado. Mas, deve correr atrás para saber se é realmente verdadeira, pesquisando, indo em algum hospital perguntar, tirar dúvidas”.

Mais uma vez, o conhecimento assumido como de base científica pelo aluno do 2º ano do Ensino Médio (16 anos) é trazido como argumento, o que pode ser tomado como conhecimento avaliado positivamente em detrimento de outros. Chama atenção que algumas explicações também expressaram ceticismo em relação ao conceito de que a ingestão de certos alimentos, como o fígado de boi, poderia prevenir a Covid-19. Isso sugere que os estudantes têm uma compreensão clara de que a prevenção de doenças infecciosas, em específico a Covid-19, depende de práticas de higiene e de precauções de saúde, ao invés de escolhas dietéticas, na maioria das vezes, bem como leva a entender que eles consideram que a prevenção da Covid-19 é uma questão mais complexa do que a ingestão de determinada bebida ou comida.

A resistência inicial à informação não comprovada, sem dúvida, levou a uma busca por evidências científicas mais sólidas para confirmar ou refutar a afirmação da imagem, por falta de referência ou justificativa de *sites* ou pessoas credibilizadas no assunto, como mencionado nas respostas dadas.

A partir disso, surgiram as outras categorias, pois, em sua busca por informações científicas, inevitavelmente, os alunos começaram a avaliar a fonte da informação, questionando sua credibilidade. Essa consciência de buscar a veracidade e a análise crítica da fonte da informação são fundamentais na atual era digital, em que a informação é abundante e facilmente acessível.

Figura 6 – Resposta que reconhece a necessidade de a fonte ser confiável

RASCUNHO

- 1 Olhar se o site é confiável
- 2 pesquisar em outros sites
- 3 ler se saiu reportagem em algum
- 4 jornal
- 5

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Olhar se o site é confiável pesquisar em outros sites ver se saiu reportagem em algum jornal”.

Uma extensa porcentagem de estudantes (aproximadamente, 19,5% das respostas totais das séries) procurou saber a referência do dado informado, manifestando a necessidade de se conhecer a fonte da notícia, sua confiabilidade e credibilidade, bem como de comparar o que fora dito com outros veículos informacionais, dentre eles, a resposta da figura 6 resolvida pelo estudante do 8º ano do Ensino Fundamental (14 anos). Entende-se, assim, que os alunos recorreram a fontes reconhecidas para validarem a informação. Nesse caso, a avaliação aqui empreendida focaliza não necessariamente a natureza da informação ou o conhecimento veiculado, mas, sim, sua origem, ou seja, quem diz, o que faz supor que algumas fontes seriam mais legítimas do que outras. Note-se que o jornal aparece como fonte de natureza confiável, o que revela uma valoração positiva que não necessariamente encontra eco no mundo, na medida em que o jornalismo

também é uma prática de construção de narrativas e, nessa medida, de construção de realidades.

Por fim, ao reconhecerem a falácia dietética, os alunos demonstraram (aproximadamente, 31,4% das respostas totais das séries) recorrer a conhecimentos dos campos da Saúde e da Medicina, revelando, talvez, uma avaliação do que pode ser considerado como um conselho científico, em detrimento de um conselho baseado em crença popular. Eles entenderam que a prevenção de doenças virais não pode ser simplificada para um simples conselho dietético. Esse reconhecimento ilustra que eles estão tentando discernir entre informações científicas validadas e alegações infundadas.

Figura 7 – Resposta que reconhece a falácia dietética

RASCUNHO

1 O texto tem algum elemento errado como
 2 Exemplo: Tomar vitamina C, Comer fígado de boi
 3 etc.

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “O texto tem algum elemento errado como exemplo: Tomar vitamina C, comer fígado de boi, etc.”.

A resposta acima demonstra o estranhamento do aluno do 1º ano do Ensino Médio (16 anos) frente à utilização de elementos como o fígado de boi e a vitamina C para a prevenção da Covid-19, o que não acontece com as outras informações evidenciadas, como o uso de álcool em gel e a higienização. Pode-se supor que a circulação de informações sobre o vírus e suas formas de contágio e prevenção, seja de fontes vistas como legítimas (o governo e as instituições científicas, por exemplo), seja de outras fontes, muitas vezes, em um movimento de embate, alimenta a avaliação que os estudantes realizam para responder à tarefa.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, o Círculo de Bakhtin trata da natureza dialogada e social da linguagem. Nesse sentido, os alunos não apenas reagiram à informação da imagem, mas também estabeleceram um diálogo com ela a partir de outras experiências e práticas sociais. Tendo em conta a dimensão axiológica, cabe ressaltar que sempre temos valores atribuídos na avaliação das postagens, como afirma Volóchinov (2017, p. 181):

De fato, a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos uma palavra, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.

Além disso, considerando-se a idade dos alunos, é possível perceber que as respostas foram diversificadas e não mostraram uma correlação direta com a idade deles. Alunos de todas as faixas etárias, sexo e turma mostraram ceticismo em relação à veracidade da imagem e expressaram a necessidade de se verificar a informação através de outras fontes confiáveis, sem distinção alarmante de uma série para a outra, como observado nos números e nas porcentagens supracitados.

Sobre isso, é preciso ter em vista que, tanto a natureza da tarefa quanto a própria situação de interação em que ela se deu, podem ter concorrido para isso. Noutros termos, a despeito desses resultados, não se pode afirmar que esses estudantes sempre saberão avaliar uma postagem que traz informação que não procede.

Através da criação de uma nuvem de palavras (Figura 8), pode-se observar que termos como “falso”, “vírus”, “chá”, “Covid-19”, “erva-doce” e “*post*” são palavras que foram bastante mencionadas nas respostas dos alunos. Assim, a replicação desses termos presentes na postagem traduz a forma que os alunos responderam e justificaram seu raciocínio a partir do viés tomado: ceticismo quanto à veracidade da informação, busca de evidência científica, avaliação da fonte da informação e reconhecimento da falácia dietética.

Figura 8 – Nuvem de palavras com repetições mais observadas nas respostas obtidas com a primeira imagem



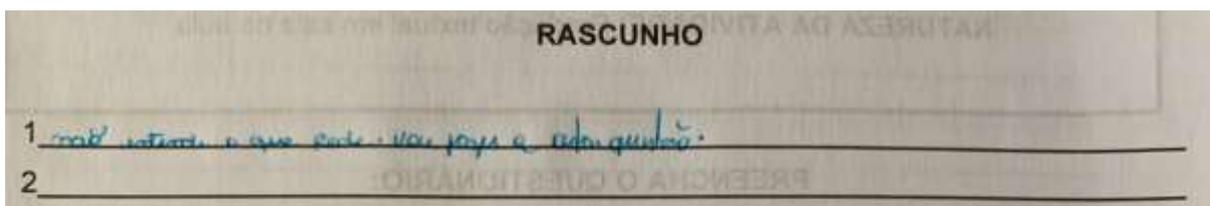
Fonte: Elaborada pela autora.

Com base na segunda questão, foi obtida a mesma quantidade de respostas por turma da questão anterior. Reiterando, no 8º ano, foram coletadas 58 respostas, sendo que 17,2% não seguiram o comando da atividade; 12% não atestaram desvio quanto à veracidade; e 70,8% evidenciaram ser um *post* desinformativo. Destes, 51,2% são do público feminino e, 48,8%, do masculino. No 9º ano, com 13 respostas somente, 15,3% não responderam ao comando; 23% não encontraram a desinformação; e 61,7% relataram a irrealidade da informação, sendo esse público 75% feminino e 25% masculino.

No 1º ano do Ensino Médio, com 26 respostas, 23% dos alunos demonstraram que não entenderam o comando; 7,6% não observaram insciência na postagem; e 69,4% entenderam a falta de informação, sendo 83,4% do gênero feminino e, 16,6%, do masculino. No 2º ano, foram recolhidas 25 respostas, sendo que 16% dos alunos não seguiram o comando; ninguém afirmou veracidade nas respostas; e 84% atestaram desinformação. Desse público, 61,9% são do gênero feminino e, 38,1%, do masculino.

Segundo com a análise qualitativa, a primeira porcentagem dos alunos são os que não chegaram a um comando específico a ponto de os fazerem responder o comando proposto.

Figura 9 – Resposta do aluno que não compreendeu o comando



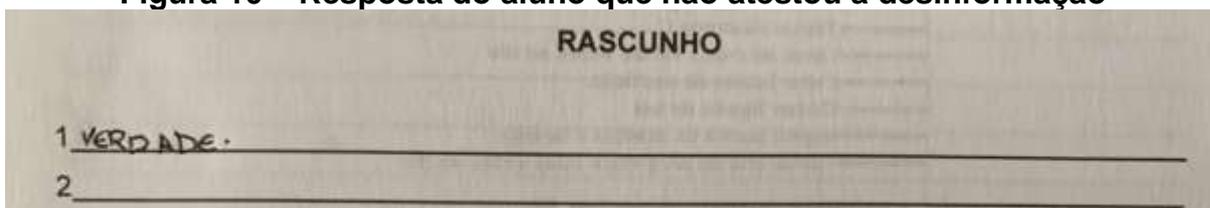
Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Não entendi o que pede. Vou fazer a outra questão”.

Como na primeira questão, essa porcentagem de alunos indica a parte que não conseguiu entender, por meio da leitura, o que foi solicitado pelo exercício (em porcentagem, 17,2 do 8º ano; 15,3% do 9º ano; 23% do 1º ano; e 16% do 2º ano), como exposto na figura 9 a resposta de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental (14 anos). O objetivo desta pesquisa é voltado às questões do letramento em meios virtuais, porém o resultado demonstrado por essa parte revela-se mais grave do que esperado, uma vez que, além de o estudante não possuir competências arraigadas no âmbito tecnológico, a educação se mostra ineficaz no que tange ao esperado/proposto pela BNCC (Brasil, 2017).

Seguindo com a análise, outra parcela dos dados refere-se às respostas dos alunos que não atestaram a desinformação frente ao exercício solicitado, o que, mais uma vez, é preocupante.

Figura 10 – Resposta do aluno que não atestou a desinformação



Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Verdade”.

Como resultado, entende-se que, da mesma forma da questão anterior, tal parcela de alunos (em porcentagem, 12% do 8º ano; 23% do 9º ano; e 7,6% do 1º ano), conseguiu entender o que foi solicitado, mas não encontrou a desinformação a partir da sua interpretação, revelando uma lacuna em seu processo de letramento e em sua percepção digital – resposta da figura 10 gerada por um estudante do 1º ano (16 anos). Segundo o documento normativo do ensino básico brasileiro, a BNCC (Brasil, 2017), os alunos precisam ser capazes de

[...] mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Como na questão anterior, a análise qualitativa das respostas indica variedades de temas recorrentes, por intermédio dos quais se pode chegar aos critérios e métodos utilizados pelos alunos para identificar a veracidade da informação na imagem. Aplicando a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (1977), essas respostas podem ser categorizadas em diferentes temas, como demonstrado a seguir. O Quadro 2, abaixo, explicita a categorização das respostas dos alunos para a segunda imagem apresentada:

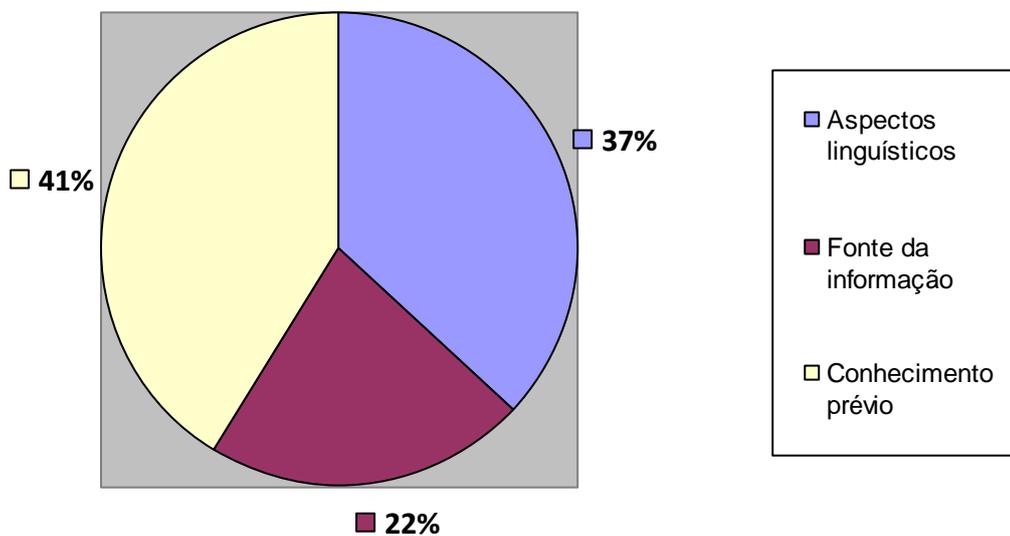
Quadro 2 – Categorização das respostas obtidas a partir da segunda imagem

Frequência	Categoria	Descrição
1	Aspectos linguísticos	Essa categoria inclui respostas que mencionam erros de gramática, ortografia e construção da frase. Esses são sinais claros para os alunos de que o conteúdo pode ser falso ou suspeito.
2	Fonte da informação	Aqui, os alunos estão avaliando a fonte da informação, verificando a credibilidade do <i>site</i> mencionado ou a origem da mensagem (por exemplo, <i>WhatsApp</i>).
3	Conhecimentos prévios	Nessa categoria, os alunos confrontam a informação fornecida na imagem com o que eles já sabem ou acreditam ser verdadeiro sobre o programa Auxílio Brasil. Isso inclui a quantidade de dinheiro oferecida e a forma de recebimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

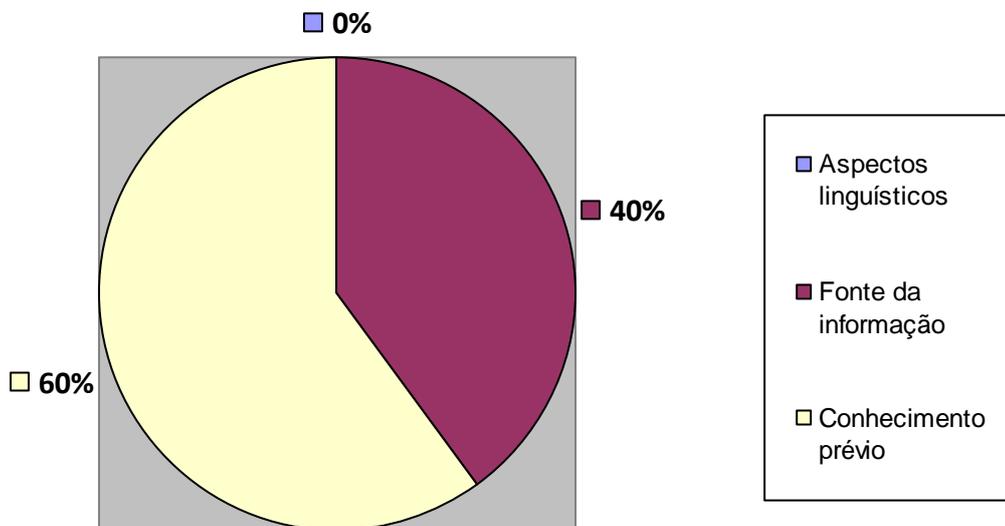
Alguns dados analisados a partir de números e porcentagens são pertinentes para o estudo específico de cada turma, o que se apresenta nos Gráficos de 7 a 10:

Gráfico 7 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 8º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão



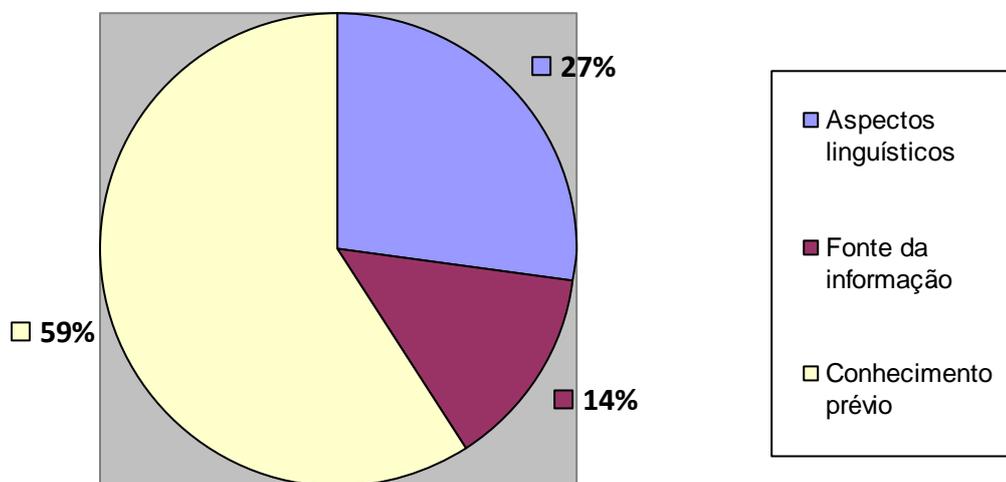
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 9º ano que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão



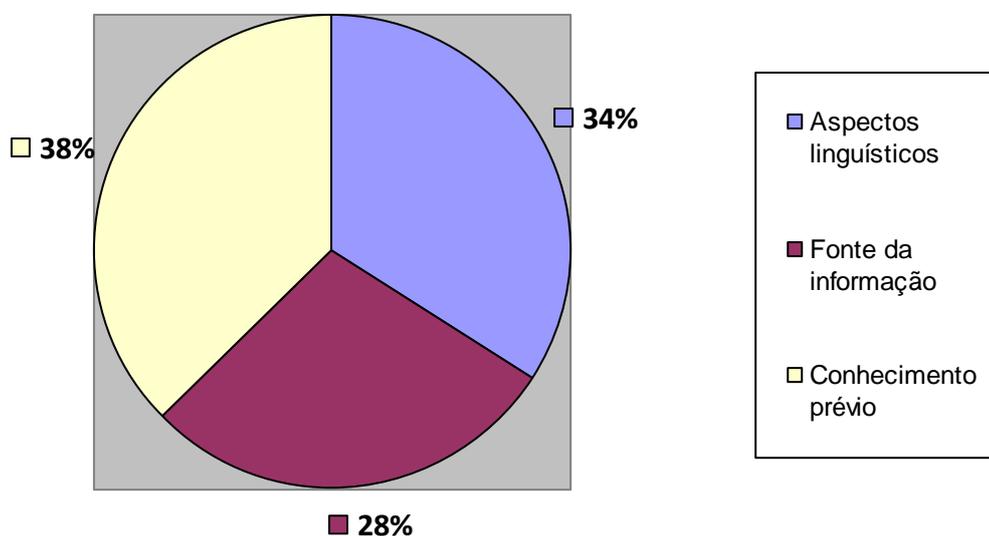
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Categorização percentual das respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio que atestaram desinformação quanto à postagem da segunda questão



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na categorização das respostas, pode-se compreender que os alunos (aproximadamente, 30,3% das respostas totais das séries) usaram como justificativas erros ortográficos como um indicador fundamental para avaliar a veracidade da informação. Erros específicos, como a palavra “auxílio” ao invés de

“auxílio”, e “imediateamente” ao invés de “imediatamente”, foram usados para identificar a informação como potencialmente falsa.

Figura 11 – Resposta que evidencia os aspectos linguísticos

RASCUNHO

1 Não é verdadeiro pois o valor do auxílio está muito
 2 alto então não seria possível pessoas não que possuem
 3 o auxílio não ganha essa quantidade de dinheiro e
 4 além do mais a escrita está totalmente errada
 5 como (imediateamente) e (auxílio) está errado o correto
 6 seria imediatamente e auxílio essa palavra
 7 da escrita da notícia tá muito errada então
 8 o anúncio é falso.
 9

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: “Não é verdadeiro, pois o valor do auxílio está muito alto então não seria possível, pessoas que não possuem o auxílio não ganha essa quantidade de dinheiro e além do mais a escrita está totalmente errada como (imediateamente) e (auxílio) está errado o correto seria imediatamente e auxílio essa palavra da escrita da notícia tá muito errada então o anúncio é falso”.

Avalia-se, frente à justificativa acima, que os estudantes entendem que a não observância da norma padrão é um critério validador suficiente para constar a veracidade e a confiabilidade do texto, como exemplo da figura 11, que é a resposta de um aluno do 2º ano do Ensino Médio, com 17 anos. A justificativa reverbera crenças sobre a relação entre norma, qualidade do dito e legitimidade do dizer, algo que a sociedade ainda está longe de combater. Nota-se que a resposta toma como referência também uma avaliação da natureza da informação (o valor alto do auxílio), contraposta a outras informações já conhecidas da estudante, como verá a seguir.

Além disso, outras justificativas dadas pelos alunos também avaliaram a fonte da informação como parte de sua análise. Eles alegaram nas respostas a não credibilidade do remetente da mensagem ou do *site* mencionado por falta de conhecimento da parte deles, bem como expressaram ceticismo em relação a informações fornecidas via *WhatsApp*, acreditando que o Auxílio Brasil provavelmente não seria distribuído ou anunciado dessa forma.

Figura 12 – Resposta que solicita a fonte da informação

RASCUNHO

1 Procurar saber se o site é verdadeiro -
 2 -o, procurar saber se realmente
 3 existe algo do tipo, pesquisando
 4 e perguntando as pessoas
 5

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: "Procurar saber se o site é verdadeiro, procurar saber se realmente exista algo do tipo, pesquisando e perguntando as pessoas".

Como se vê, a referência da informação é um caminho muito adotado pelos alunos (aproximadamente, 23,4% das respostas totais das séries), gerando confiança e credibilidade, como a figura 12 – resposta do aluno do 1º ano do Ensino Médio (16 anos). Sem esse reconhecimento do *site*, os estudantes parecem não validar a informação e sentem a necessidade de uma pesquisa mais a fundo daquilo que está sendo propagado. As respostas indicam, ainda, que os estudantes também compararam as informações do texto com o que eles já sabiam sobre o Auxílio Brasil. Assim, eles desconfiaram do valor indicado de R\$1.200, argumentando que esse valor era mais alto do que o valor real do auxílio. Isso demonstra uma abordagem racional e informada para avaliar a veracidade das informações, comparando novas informações com o que já é conhecido e verificado.

Figura 13 – Resposta justificada por conhecimento prévio

RASCUNHO

1 Falso porque o valor é de 600 reais e só mãe solteira
 2 que tem o acesso.
 3

Fonte: Resposta recolhida pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: "Falso porque o valor é de 600 reais e só mãe solteira que tem o acesso".

A possibilidade de fraude foi um tema recorrente nas respostas dos estudantes (aproximadamente, 46,2% das respostas totais das séries), bem como a figura 13 apresenta a resposta de um estudante do 8º ano do Ensino Fundamental,

com 13 anos. Como justificativa, eles citaram o conhecimento de golpes anteriores como um motivo para considerar a informação como falsa. Essa consciência dos golpes anteriores sugere que eles têm uma certa compreensão de como esses golpes operam.

Como referido anteriormente nos dados numéricos fornecidos, apesar das respostas que categorizaram a informação como falsa, ainda havia alunos que acreditavam na sua veracidade. Essas respostas não forneciam detalhes sobre o processo de validação usado, o que pode sugerir que esses estudantes não possuem o mesmo nível de capacidade leitora que seus colegas para esse tipo de texto. Através da criação de uma nuvem de palavras (Figura 14), pode-se observar que termos como “falso”, “auxílio”, “Brasil”, “verdadeiro”, “ortografia” e “link” foram bastante mencionados nas respostas dos alunos. Ademais, a repetida utilização desses vocábulos por parte dos alunos representa a justificativa que eles utilizaram para responder ao comando. Tendo isso em vista, termos como “falso” e “verdadeiro” indicam a primeira parte da resposta, sendo a validação ou não da desinformação, e os demais dizem respeito à justificativa e à categorização de cada um: “ortografia” para justificar os aspectos linguísticos; “link” para atestar a fonte da informação; e “auxílio” e “Brasil” para argumentar acerca dos conhecimentos prévios.

Figura 14 – Nuvem de palavras com as repetições mais observadas nas respostas obtidas com a segunda imagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nos dados analisados, podem-se estabelecer certas reflexões sobre a pesquisa. Conforme discutido, Bakhtin (2016) propôs a ideia de que todo discurso é dialógico, isto é, cada texto ou declaração que produzimos está em um diálogo contínuo com outros textos e vozes. Isso é particularmente relevante no contexto das redes sociais, em que os alunos estão constantemente expostos a uma variedade de vozes e discursos, e devem navegar por essas vozes para determinar quais são confiáveis e quais não são.

Nesse sentido, adentrando as ideias de Bakhtin (2016) nessa linha de trabalho, chega-se ao entendimento de que a leitura é uma atividade dialógica e axiológica, pois envolve a interpretação do leitor do texto e seu contexto, bem como seu entendimento das vozes e das perspectivas representadas no texto. De acordo com Volóchinov (2019, p. 117-118),

[...] costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: “é mentira”, “é verdade”, “é corajoso”, “não podia ter dito isso”, e assim por diante. Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam – ético, cognitivo, político ou de outros tipos – incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado.

Nessa linha de raciocínio, a ênfase valorativa dada pelo filósofo russo se mostra nas inúmeras avaliações trazidas pelos estudantes que responderam ao questionário, a exemplo do conhecimento linguístico, do conhecimento prévio e da fonte de informação. Com base na abordagem do Círculo e nos dados obtidos por meio desta pesquisa, pode-se argumentar que a competência leitora dos alunos nas redes sociais é marcada por sua habilidade em participar desse diálogo e dessa avaliação, compreendendo e interpretando as vozes que encontram, e fazendo julgamentos informados sobre a veracidade e a confiabilidade dessas vozes.

Dessa forma, o que se pode constatar é que, em relação à análise das respostas dos alunos às imagens apresentadas, parte deles parece empregar habilidades críticas de leitura, conforme exigido pela BNCC (Brasil, 2017). Eles estão analisando a linguagem e a ortografia dos textos, avaliando a fonte da informação, comparando a informação com o que já sabem e considerando a possibilidade de fraude. Em contrapartida, entende-se, também, a partir dos dados

revelados na realidade investigada, que o julgamento do que seja verdade ou falsidade pelos estudantes se baseia na identificação de critérios validados pela cultura escolar, com ênfase na norma padrão, dentre outros embasamentos. Conclui-se que é pertinente direcionar os estudantes a novos caminhos de formações leitoras, uma vez que o comportamento do leitor perante as desinformações e as *fake news* é a principal forma de combate a esse universo instalado na realidade.

Apesar disso, levando em consideração os números dos que não seguiram o comando e dos que não identificaram a desinformação, também é evidente que alguns alunos estão menos preparados para essa tarefa, aceitando a informação como verdadeira sem uma análise mais aprofundada. Esse fato destaca a necessidade contínua de educação em competência leitora e letramento em mídia, especialmente no contexto do multiletramento, a fim de desenvolver uma competência leitora, de fato, significativa no contexto da desordem informacional.

Dessa forma, para atender às exigências da BNCC (Brasil, 2017) e desenvolver a competência leitora no contexto da era digital, é necessária a realização de trabalhos, articulados pelos docentes, em que os alunos continuem a desenvolver habilidades de análise crítica, para se tornarem cada vez mais conscientes sobre os riscos da desinformação e das *fake news* nas redes sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutiu-se sobre o multiletramento, a leitura crítica no ensino de Língua Portuguesa, as práticas discursivas e o contexto interpretativo do leitor, e as *fake news* no contexto pós-pandemia. Estas considerações finais, portanto, procuram sintetizar as principais descobertas, implicações e desafios futuros identificados ao longo dos capítulos aqui apresentados.

As discussões destacaram a importância vital do multiletramento e da leitura crítica no ensino de Língua Portuguesa, especialmente na era digital atual. Assim, no primeiro capítulo, indicou-se que a leitura crítica é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do multiletramento, permitindo aos alunos analisar e avaliar criticamente as informações que encontram *online* e *offline*. Além disso, foram destacadas as práticas discursivas e o contexto interpretativo do leitor, abordando as teorias do Círculo de Bakhtin e Volóchinov. Em particular, discutiu-se a importância do leitor no processo de compreensão textual e como os valores e significados são transmitidos através do texto. Defendeu-se que essas considerações são essenciais para o desenvolvimento de competências leitoras críticas e interpretativas.

Ao final da fundamentação, foram explanados os desafios apresentados pelas *fake news* e a desordem informacional no contexto pós-pandemia. Aqui, a abordagem de Bakhtin foi aplicada para analisar o fenômeno das *fake news* e para destacar o papel crucial da educação no combate à desinformação. Nesse último capítulo teórico, também foram abordados os desafios pós-pandemia para o ensino de Língua Portuguesa, sublinhando a necessidade de preparar os alunos para uma sociedade digital e informacional em constante mudança.

Por fim, foram apresentados os resultados da pesquisa exploratória. Como destacado ao longo de todo o texto, em meio ao complexo cenário das redes sociais, a competência leitora torna-se uma habilidade cada vez mais essencial para os alunos. Não só para a sua vida acadêmica, mas também para a sua participação ativa e informada na sociedade digital em que vivemos. Assim, com base no trabalho de Bakhtin e na investigação conduzida por esta pesquisa, é possível perceber que muitos alunos já estão desenvolvendo as habilidades necessárias para identificar, analisar e avaliar, de forma crítica, as informações que encontram *online*, porém grande parte dos dados mostraram uma lacuna no que tange ao letramento digital e à capacidade leitora.

As respostas analisadas demonstram urgência nesse letramento e capacidade leitora para aqueles que não conseguiram concluir o exercício ou identificar a desinformação presente. Revelam, ainda, que os alunos que atestaram as *fake news*, usaram uma variedade de estratégias para determinar a veracidade das informações, incluindo a análise linguística e ortográfica, a avaliação da fonte da informação, a verificação de informações conhecidas, a avaliação da possibilidade de fraude e a confirmação da veracidade. Em específico, no critério sobre os aspectos linguísticos, é importante ressaltar que os estudantes se baseiam na identificação de critérios validados pela cultura escolar, com ênfase na norma padrão, o que, linguisticamente falando, não é justificativa plausível para uma menos valia.

Assim, as instituições escolares precisam instaurar práticas sociais de leitura e escrita, se abster do ensino conteudista e ultrapassar o ensino arraigado a critérios estritamente linguísticos, abordando um ensino mais amplo. No entanto, também fica evidente que existem alunos que precisam de um ensino amplamente difundido e instaurado para navegar de maneira crítica e eficaz nesse ambiente informativo que demanda um alto nível de criticidade, o que revela a necessidade de se trabalhar incansavelmente caminhos para formar leitores críticos que respondam positivamente e tenham um posicionamento frente a qualquer forma de informação.

Portanto, a educação deve continuar a priorizar o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, o letramento em mídia e novos caminhos de formação leitora. Isso é particularmente importante no contexto atual, em que a desinformação e as notícias falsas estão cada vez mais presentes nas redes sociais e podem ter consequências significativas para a sociedade como um todo. Logo, a principal forma de combate é o comportamento do leitor frente a essa realidade.

REFERÊNCIAS

- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of economic perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.
- AMORIM, J. A. A aceleração da transformação digital da educação em tempos de pandemia. In: MELLO, R. G.; FREITAS, P. G. **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2020. p. 111-24.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin**. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia crítica, letramento crítico, leitura crítica. **Revista X**, v. 1, p. 1, 2007.
- BRASIL. **Marco Civil da Internet**. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.
- CARR, N. **The Shallows: what the internet is doing to our brains**. S.I: W. W. Norton & Company, 2010.
- CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2011.
- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- CIENCIA, A. C. B. Competências em práticas letradas de estudantes de Ensino Médio no contexto da desordem informacional. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 235-264, 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Palgrave: London, 2015.

CRESPO, M. X. O papel da educação digital e da segurança da informação no Direito. **Revista Âmbito Jurídico**, *online*, n. 79, ago. 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DEL VICARIO, M. *et al.* The spreading of misinformation *online*. **Proceedings of the national academy of Sciences**, v. 113, n. 3, p. 554-559, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 26. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1996.

FRIAS, O. **O que é falso sobre fake news**. 116. ed. São Paulo: Revista USP, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

HIRSH-PASEK, K. *et al.* **A mandate for playful learning in preschool**: Applying the scientific evidence. New York: Oxford University Press, 2009.

HOBBS, R. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036, 2010.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. Campinas: Editora Pontes, 2002.

JANKS, H. **Literacy and Power**. New York: Routledge. 2010

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: Everyday practices and classroom learning. New York: Open University Press, 2006.

LEWANDOWSKY, S.; ECKER, U. K. H.; COOK, J. Beyond misinformation: Understanding and coping with the "post-truth" era. **Journal of applied research in memory and cognition**, v. 6, n. 4, p. 353-369, 2017.

LEWANDOWSKY, S.; COOK, J. **The Conspiracy Theory Handbook**. 2020. Ebook. Disponível em: <http://sks.to/conspiracy>. Acesso em: 25 ma. 2021.

LIVINGSTONE, S. On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. **Journal of communication**, v. 59, n. 1, p. 1-18, 2009.

MARINS-COSTA, E. G. de. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 19-42.

OLIVEIRA, T. O que move as fake news? **Nova Escola**, *online*, n. 313, junho/julho 2018.

RIDEOUT, V. J.; FOEHR, U. G.; ROBERTS, D. F. Generation M 2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. **Henry J. Kaiser Family Foundation**, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. v. 200. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. (org.). **Multiletramentos na escola**. v. 264. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS, E. C. N. D.; LEÃO, V. D. P. Uma análise da repercussão de fake news nas aulas de geografia da educação básica. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias**, Campinas, p. 1054-1064, 2019.

SILVA, A. F. Porque é que as fake news se transformaram em protagonistas do jornalismo contemporâneo? **Comunicação Pública**, *online*, v. 14, n. 26, junho 2019.

SOARES, V. Estudo aponta que as fake news podem ser internalizadas como verdades. **Correio Braziliense** – Ciência e Saúde. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2019/10/02/interna_ciencia_saude,793585/estudo-aponta-que-as-fake-news-podem-ser-internalizadas-como-verdades.shtml. Acesso em: 12 jun. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V.A. (org.). **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.

TAIAR, G. G. R. A importância da educação digital no combate a Fake News. **Jusbrasil**, *online*, 2018. Disponível em: <https://guilhermetaiar.jusbrasil.com.br/artigos/537865668/a-importancia-da-educacao-digital-no-combate-a-fake-news>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TWENGE, J. M. *et al.* Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. **Clinical psychology review**, v. 30, n. 2, p. 145-154, 2010.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p. 109-146, 2019.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news *online*. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

WINEBURG, S.; MCGREW, S. **Lateral reading**: Reading less and learning more when evaluating digital information. 2017.

WOOLLEY, S. C.; HOWARD, P. N. (Eds.). **Computational propaganda**: Political parties, politicians, and political manipulation on social media. Oxford University Press, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES

NATUREZA DA ATIVIDADE: Produção textual em sala de aula

PREENCHA O QUESTIONÁRIO:

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

Data: _____

Sexo: () feminino () masculino

ATIVIDADE PROPOSTA

Imagine que você recebe um post em alguma rede social de sua preferência – Instagram, Facebook, WhatsApp, Twitter, dentre outros – com a publicação descrita abaixo. Você, o estudante da família, ficou com a responsabilidade de identificar **se o texto é verdadeiro ou não** e dizer a todos. Explique qual caminho você utilizou para chegar a essa conclusão, caso seja atestada a desinformação, usando elementos presentes no texto enviado em suas redes. Responda, em forma de uma breve produção textual, à questão solicitada acima.

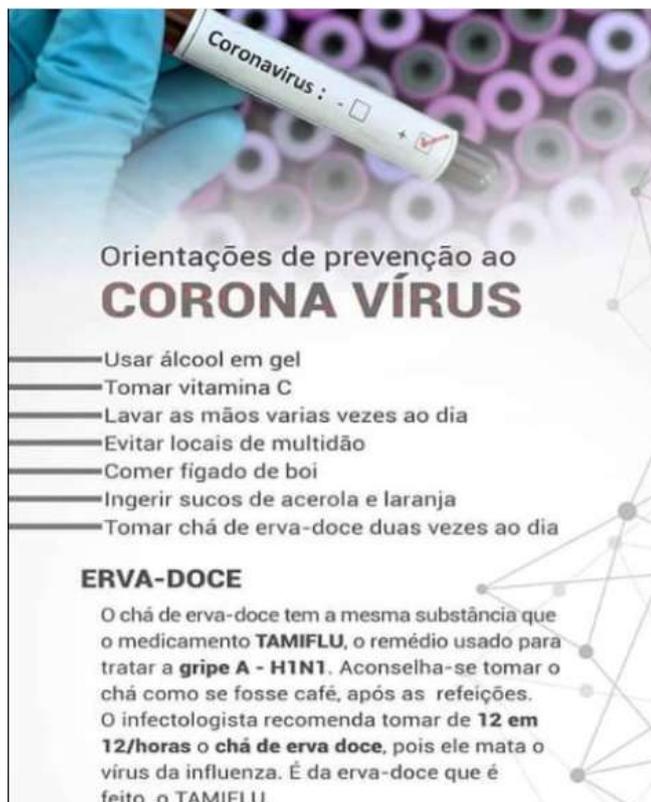


Imagem publicada no Facebook que, até as 20h do dia 31 de janeiro de 2020, tinha sido compartilhada por 5,6 mil pessoas. Disponível in: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2020/02/01/verificamos-coronavirus-erva-doce/>. Acesso em 30 de julho de 2022.

RASCUNHO

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____



Disponível in: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2022/10/17/auxilio-brasil>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

RASCUNHO

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

N.º Registro CEP: CAAE 66986123.9.0000.5137

Título do Projeto: O Multiletramento em tempos de desinformação – A competência leitora analisada no processo de interpretação de postagens falsas.

Meu nome é **Marcela Ferreira Morais Fidelis** e o meu trabalho é pesquisar, identificar e analisar, por meio de uma revisão bibliográfica e de uma investigação interpretativa, a capacidade e competência leitora dos alunos frente às novas práticas textuais dispostas nas redes sociais. Queremos saber se, por meio de uma leitura competente e interpretativa vindoura da instituição escolar, os alunos verificam a originalidade e autenticidade das práticas assumindo uma postura responsiva.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não, se você **não** desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a seu tratamento. Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa, porque você se encontra em processo de formação leitora, inserido no Ensino Fundamental ou Médio, podendo identificar a veracidade no que tange a habilidade de evidenciar *fake news* e de desinformação para distinguir as informações errôneas nas atuantes práticas textuais presentes em sua realidade. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá fazer os seguintes procedimentos:

1. Responder, de acordo com sua formação e competência leitora, a atividade solicitada e retorná-la;
2. Preencher o termo de assentimento corretamente.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto irão gerar dados reais, de acordo com o conhecimento do participante. Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer a você em relação aos procedimentos da pesquisa, e você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas. Se você adolescente/jovem, no momento da resolução da atividade solicitada, não se sentir à vontade ou quiser recusar a responder qualquer umas questões apresentadas, é seu direito.

Os riscos e/ou desconfortos envolvidos nesse estudo são os alunos não conseguirem responder o questionário, ter dificuldade ou desviar a interpretação do comando. Como forma de minimizar os riscos/desconfortos, adotaremos a seguinte medida: Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Esta pesquisa poderá ajudar a contribuindo aos estudos do letramento, a partir da visada dos multiletramentos, com enfoque na leitura interpretativa dos novos gêneros discursivos dispostos nas redes sociais. Assim, tem como objetivo principal

identificar e analisar a capacidade leitora dos alunos frente às novas demandas midiáticas e aos novos gêneros do discurso, como também investigar a interpretação crítica e os caminhos abordados pelos educandos para evidenciar as desinformações arraigadas nos textos circulam nas redes sociais.

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. A aplicação da atividade será feita em ambiência escolar.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. Os dados serão utilizados para a construção da escrita de uma dissertação de mestrado, o material será de propriedade da presente pesquisadora – Marcela Ferreira Moraes Fidelis – e da instituição Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

3. Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Marcela Ferreira Moraes Fidelis (Endereço – Rua José do Patrocínio, 249, Apto 302, Cidade Nobre – Ipatinga – MG / (31) 98281 9392).

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisar da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com o coordenador, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Ipatinga – MG.

Eu entendi que a pesquisa é sobre “O Multiletramento em tempos de desinformação – A competência leitora analisada no processo de interpretação de postagens falsas” e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

Nome da adolescente/jovem (em letra de forma)

Nome do responsável (em letra de forma)

Eu, **Marcela Ferreira Morais Fidelis**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO 2 – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de
 Pós-graduação Comitê de
 Ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS-
TCUD**

Eu, Marcela Ferreira Morais Fidelis, abaixo assinado, pesquisadora envolvida no projeto O Multiletramento em tempos de desisformação – A competência leitora analisada no processo de interpretação de postagens falsas, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos aplicados em sala de aula disposto em formato de questionário de Marcela Ferreira Morais Fidelis, bem como a privacidade de seus conteúdos, conforme preconizam as Resoluções CNS nº 466/12e CNS nº 510/16, do Ministério da Saúde.

Declaro, ainda, conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa, e que o tratamento dos dados deverão ocorrer de acordo com o descrito na versão do projeto aprovada pelo CEP PUC Minas.

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2022.

Nome			R.G.	Assinatura
Marcela	Ferreira	Morais	Fidelis	MG-20.885.595
			

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319 4517 - Fax: 3319-4517
 CEP 30.535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil e-mail:
 cep.proppg@pucminas.br