

Letramento, espaço digital e mídia

Literacy, digital space and media

Letramiento, espacio digital y medios

Larissa Candido da Silva¹  <https://orcid.org/0000-0001-8153-0932>
João Paulo Lopes de Meira Hergesel²  <https://orcid.org/0000-0002-1145-0467>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo entender de que forma o conceito e a prática de letramentos digitais críticos podem ser considerados nas aulas de língua portuguesa, enfocando a competência nos gêneros discursivos jornalístico-midiáticos. O método de pesquisa se baseia em uma revisão teórica a partir de Lévy (1999), para a contextualização da cibercultura; Leite (2018), a respeito das noções de confiabilidade informacional; e Coscarelli (2017), sobre o letramento digital e as práticas de leitura e escrita possíveis. Também se faz um levantamento bibliográfico de estudos interdisciplinares contemporâneos sobre as noções de letramento digital. Como resultado, observou-se um movimento crescente de pesquisas sobre as mídias e as informações noticiosas voltadas principalmente para as *fake news*. Também se constatou que, ao verificar as ideologias presentes por trás dos portais de mídia, uma abordagem mais bem contextualizada deveria ser favorecida, pois ela se detém nesses aspectos importantes, extratextuais que devem ser observados nas aulas de língua portuguesa, ao lidar com o gênero em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos digitais; espaço digital; mídia.

ABSTRACT: This article aims to understand how the concept and practice of critical digital literacies can be encompassed in Portuguese language classes, focusing on journalistic-media competence and discursive genres. The research method is based on a theoretical review based on Lévy (1999), for the contextualization of cyberculture; Leite (2018), about the notions of informational reliability; and Coscarelli (2017), on digital literacy and possible reading and writing practices. A bibliographical survey of contemporary interdisciplinary studies on the notions of digital literacy is also carried out. As a result, there was a growing movement of research on media and news information aimed mainly at fake news. We also found that, when identifying ideologies present behind the media outlets, a better contextualized approach should be favored, as it focuses on these important, extra-textual aspects that must be observed in Portuguese language classes, when dealing with the focused textual genre.

KEYWORDS: Digital literacies; digital space; media.

¹ Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, na Escola Estadual de Ensino Integral Conceição Ap. Terza Gomes Cardinales. Graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). candidolarissa5@gmail.com.

² Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). joao.hergesel@puc-campinas.edu.br.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se puede considerar el concepto y la práctica de las alfabetizaciones digitales críticas en las clases de lengua portuguesa, centrándose en la competencia en los géneros discursivos periodístico-mediáticos. El método de investigación se basa en una revisión teórica basada en Lévy (1999), para la contextualización de la cibercultura; Leite (2018), sobre las nociones de confiabilidad informativa; y Coscarelli (2017), sobre alfabetización digital y posibles prácticas de lectura y escritura. También se realiza de estudios interdisciplinarios contemporáneos sobre las nociones de alfabetización digital. Como resultado, hubo un creciente movimiento de investigación sobre los medios de comunicación y la información de noticias dirigidas principalmente a las noticias falsas. También se que, al verificar las ideologías presentes detrás de los portales mediáticos, se debe favorecer un enfoque mejor contextualizado, ya que se enfoca en estos importantes aspectos extratextuales que deben ser observados en las clases de lengua portuguesa, cuando se trata del género en cuestión.

PALABRAS CLAVE: Alfabetizaciones digitales; espacio digital; medios de comunicación.

Introdução

Muito se discute sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos escolares. Com o surgimento de um novo *ethos*, caracterizado pela *web 2.0*, as noções de interação e autoria são questionáveis e rizomáticas, por meio de *hiperlinks* e diversos gêneros textuais promovidos pela rede mundial de sujeitos que, ao mesmo tempo, são autores e leitores, produtores de conteúdos no universo *on-line*, sendo assim, indaga-se a veracidade dos fatos e informações que são compartilhados nessa rede.

É nesse contexto que autoras como Soares (2010) e Rojo (2013) apresentam importantes conceitos como alfabetização, letramentos e multiletramentos. O primeiro e o segundo, definidos, respectivamente, como a aprendizagem do código linguístico e a leitura e escrita como práticas sociais, e o terceiro, como desenvolvimento das práticas textuais e sociais frente aos múltiplos gêneros *on-line*. Especialmente, o letramento digital, definido por Lévy (1999), é o precursor da noção da necessidade de existir um espaço em que se avalie e desenvolva as possibilidades de criação no ciberespaço. Acrescentam-se estudos mais recentes de autores como Ribeiro e Behar (2013), revelando a importância de um sujeito letrado que seja capaz de pensar criticamente, nunca se baseando em verdades absolutas, mas sim buscando avaliar e refletir sobre os sentidos que são levados a construir. Dessa forma, pretende-se discutir como o letramento digital crítico se torna uma das abordagens capazes de tornar os estudantes mais conscientes em suas práticas de leitura e escrita dentro das redes *on-line*.

O levantamento bibliográfico ocorreu por meio do *Google Web* além do *Google Scholar*, em função do pouco direcionamento da busca para o projeto de pesquisa ao se considerar apenas a segunda fonte. No primeiro, ao se digitar as palavras-chave "letramento

digital”, “*fake news*”, são encontrados cerca de 87.200 resultados, entretanto, deve-se levar em conta os textos não acadêmicos presentes nessa busca, o que diminui drasticamente tal número. Já no *Google Scholar*, ao realizar a procura com as mesmas palavras, são apresentados 632 resultados, no período delimitado de 2018 a 2020.

Destaca-se que, entre os resultados, apenas 10 foram selecionados para verificação e foi certificado que todas as publicações advinham de locais com *International Standard Serial Number* (ISSN). Os artigos foram escolhidos em função do recorte realizado, mas também por existir poucos estudos acadêmicos de ensino e aprendizagem em língua materna sobre as *fake news*. Foram encontrados trabalhos, em sua grande maioria, das áreas de Ciência da Informação, Jornalismo, Estudos Culturais, Educação e alguns de Biologia/Saúde.

A cibercultura e suas implicações

Inicialmente, um dos conceitos mais importantes para caracterizar os tempos pós-modernos é o de cibercultura: ela é o movimento de grandes transformações na sociedade, “[...] a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre *links* territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder” (LÉVY, 1999, p. 130), mas “[...] sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração” (LÉVY, 1999, p. 130).

A cibercultura é configurada pelo ciberespaço, definido por Lévy (1999, p. 92) como “[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Para além disso, é uma interconexão de dispositivos móveis digitais, como *smartphones*. Essa relação, para Lévy, pode ser definida como uma técnica, que são criações humanas que acompanham mudanças no pensamento e em necessidades sociais, e como algo favorável à humanidade.

Entretanto, um dos argumentos contra as tecnologias se refere ao determinismo que elas podem gerar, a partir da ideia do controle que certas instituições podem exercer ao utilizá-las. Para Lévy, isso deve ser pensado com atenção, já que as técnicas são condicionantes e não determinantes e “[...] dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença” (LÉVY, 1999, p. 25). Sendo assim, a tecnologia é caracterizada como condicionante e, a depender do contexto, dos usos e das visões, ela

pode ser “boa ou má”, mas nunca neutra, “[...] já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades” (LÉVY, 1999, p. 26).

Dentre outros aspectos do ciberespaço, ele ainda pode se configurar como condicionante, já que possui a tendência à universalidade, ou seja, tudo pode ser suscetível ao acesso e ao uso dos sujeitos, independentemente de local geográfico; para o autor, um “[...] universal sem totalidade” (LÉVY, 1999, p. 111). Em suma, um espaço em que, quanto mais disponível o acesso (mais universal), mais plural e menos totalizável.

Dessa forma, o ciberespaço não pode ser delimitado. Cada nova conexão gera muitos significados que se constroem e são transformados a cada dia, “[...] a tal ponto que o sentido global se encontra cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar” (LÉVY, 1999, p. 120). Com isso, outra questão é levantada na próxima seção, sobre os autores/criadores em interatividade dentro desse espaço, sobre como se estabelecem suas relações e implicações no compartilhamento de conteúdo.

Interatividade e autoria

As noções de universal e de total no ciberespaço detêm-se nas novas formas de interatividade já existentes que se configuram de outra maneira, dado o contexto de relações promovidas nesse espaço.

Para Lévy (1999, p. 79), o termo interatividade resulta na “[...] participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” que, nas redes digitais, pode ser construída de diversas formas, entre elas as “[...] de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.)” (LÉVY, 1999, p. 30) e as de “[...] *bobagem coletiva* (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, ‘televisão interativa’)” (LÉVY, 1999, p. 30, grifo do autor).

Por conta de as mudanças em seu funcionamento acarretarem uma dissociação de onde partem as produções dentro das redes, outro aspecto a ser pensado é a autoria. Esse distanciamento da ideia de autor pode estar relacionado com a perda de objetos que antes eram mais estáveis na sociedade, assim, como Bauman (2001, p. 14) aponta, os “[...] pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, [...] estão cada vez mais em falta”. Essa é uma das principais ocorrências na pós-modernidade, em que a cibercultura se instaura como um lugar que reflete as descentralizações de sentidos nas

mentes humanas.

Entretanto, o sentido atribuído ao que é dado pelo autor em realidade nunca foi estável; as leituras podem possuir múltiplas significações e muito mais desse intotalizável é observado nesse ciberespaço. Em alegoria, Lévy demonstra o autor como o engenheiro de mundos que não acaba sua obra, mas a disponibiliza para outras construções de sentido (LÉVY, 1999, p. 147-148).

A escrita, por sua vez, significou grande mudança nos processos tecnológicos digitais. Para Leite (2018, p. 43), ela desvincula a informação de seu contexto, fazendo com que recepção e interpretação sejam modificadas, ganhando novas formas de pensar e ler.

Tendo isso em mente, se as produções escritas por si só tornam o texto “descontextualizado”, quando ocorrem nas redes digitais podem vir a ser mais comuns; contudo, Leite (2018, p. 43) discorda ao dizer que essas produções se encontram no espaço-tempo síncronos, o ciberespaço, e, portanto, contextualizadas. À guisa de reflexão, é possível pensar o ciberespaço em mútua relação com o caráter concreto da realidade; ele é fluído, assim pode estar no virtual (potencial em ato) e no atual (realizado) (LÉVY, 1999, p. 47). Ao observar por essa perspectiva, pode-se afirmar que a escrita nas redes digitais varia de situação, está contextualizada ao estar no ciberespaço enquanto virtualidade, mas não enquanto realidade no atual, pois esse possui fatores sociais que interferem de forma diferente nos espaços.

Assim, ao entender a autoria e escrita como instáveis e mutáveis na interatividade social e digital, percebe-se uma das problemáticas referente à disseminação de informações não confiáveis. A autoria muitas vezes não é passível de ser verificada e a escrita das informações tende a estar fora de contexto, fazendo com que o leitor não encontre um referencial facilmente confiável, ou seja, é necessário ter mais atenção com os textos que circulam diariamente.

Informação e *fake news* na pós-modernidade

Com a evolução crescente da Internet, a *web* 2.0 ganhou destaque, pois demonstrou um avanço em todas as instâncias e em direção ao que Lévy (1999, p. 199-200) chamou de “inteligência coletiva”, um lugar em que não apenas se recebe conteúdos, de forma passiva, mas também se produz, participa-se ativamente deles.

Os significados citados anteriormente, construídos no universal não totalizável, são muitos fluidos e instáveis; contudo, há ainda uma característica importante da visão de

mundo na construção dos saberes na era pós-moderna, a tendência do ser individual que perde referenciais estáveis em instituições dadas como coletivas e passa a buscar a referência em si mesmos, em seus entendimentos pessoais.

O termo “pós-verdade”, escolhido pelo dicionário de Oxford como a palavra do ano de 2016, é definido como “[...] referente a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes em formar opiniões públicas que os apelos à emoção e às crenças pessoais” (OXFORD LANGUAGES, 2016, tradução nossa³). Desse modo, há uma relativização muito intensa das informações e do conhecimento. Para Leite (2018, p. 27), esse movimento induz ao “caos e ao individualismo social”, já que as disputas são entre particularismos na maioria das vezes.

Ao definir informação, Leite aponta para duas vias principais: “[...] informação enquanto objeto ou coisa (dados de máquina, descrições objetivas) e informação enquanto signo (subjativa, interpretativa)”, visões essas dependentes do “[...] contexto social e cultural” (LEITE, 2018, p. 48). Especificamente, em relação às notícias e conteúdos datados há a informação factual, referente ao fato e a informação semântica factual “capaz de gerar conhecimento”, dessa forma, “[...] se o conteúdo semântico se mostra falso ao corresponder a um fato, ele é determinado como ‘desinformação’ ou ‘má informação’” (LEITE, 2018, p. 53), o que faz com que a checagem da veracidade dos fatos nem sempre sejam simples, pois abarca níveis de sentido com diferentes formas de verificação e leitura.

Para ir além na complexidade que a desinformação gera, deve-se compreender o contexto pós-moderno na *web* 2.0, com uma gama imensa de produção de conteúdo no dia a dia, a hiperinformação torna o processo de leitura exaustivo e infinito. Em função disso, as *fake news* ganham campo suficiente, com rapidez para se espalharem sem que se tenha um controle pelas agências de checagem e até mesmo pelos leitores que se veem em um mar de ideias e fatos sem saber em quais acreditar.

Dessa forma, segundo Leite (2018, p. 92, *grifo dos autores*), a confiabilidade informacional é definida como “*a análise que avalia, utilizando critérios pré-determinados, se o conteúdo de determinada informação semântica é verdadeiro ou confiável*”.

Questiona-se, assim, o comportamento na *web* no que diz respeito às razões de tantas informações serem tomadas como verdadeiras quando não são. Como visto, muitos

³ No original: “[...] relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief”.

aspectos precisam ser considerados, a própria noção de verdade, a perda de estabilidades referenciais e a noção de inteligência coletiva para o bem que Lévy (1999) propunha.

O pensamento crítico e o letramento digital: a educação como percurso

Acredita-se que alguns dos caminhos em busca das respostas para o questionamento da seção anterior podem ser encontrados ou ao menos refletidos por meio das noções de pensamento crítico e letramento digital. Essas, por sua vez, são constantemente inseridas no contexto educacional e nas aulas de língua portuguesa e podem ser exploradas com aprofundamento ao se tratar de escrita e leitura nas redes digitais. Nesse sentido,

[...] os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes (COSCARRELLI, 2017, p. 32).

Dessa forma, entende-se pensamento crítico “[...] como o método por trás da leitura crítica, que busca o exame cuidadoso das informações, visando tomar decisões e gerar conhecimento” (LEITE, 2018, p. 85, *grifo dos autores*). A origem dessa ideia perpassa a noção de ética, pois sem ela, os participantes nas comunidades virtuais não possuem meios de decidir o que é “correto” a ser compartilhado e produzido. Isso dialoga com a perspectiva de letramento como “horizonte ético-político”, tal como entendido por Goulart (2017, p. 42).

Sobre as definições de letramento digital, observam-se perspectivas diferentes a depender da área em que é discutido, tendo como principais campos a tecnologia da informação/jornalismo e a educação. O conceito varia entre a ideia de habilidades no uso dos recursos tecnológicos e frequentes reformulações nos conceitos de letramentos, explicitando-se a necessidade de ir além do saber usar computadores e dispositivos móveis. O letramento digital, para Soares (2002, p. 151), pode se referir a “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”, em divergência com o “estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Muito se discute sobre o fator da inclusão e exclusão de estudantes, desde a introdução das TDICs no contexto escolar. Propõe-se uma reflexão frente a um movimento que passa a entender uma não necessidade de o aluno saber usar as “máquinas” em si, mas partir diretamente para o como usar e se comportar na *web*, o que demonstra certo esquecimento de que muitos desses alunos, se não a maioria, não dispõem dos recursos

considerados primários e essenciais para o entendimento de como ser e estar *on-line*. Dessa forma, compreende-se ser de suma importância que os discentes saibam como funcionam esses aparelhos, quais as dinâmicas e as linguagens informáticas que constituem esse espaço, considerando as tecnologias digitais não apenas como um suporte para conteúdos, mas um local de criação de gêneros do discurso, com suas particularidades, pois assim é possível uma visão menos alienada e automática dessas ferramentas.

Ainda ao refletir sobre a inclusão e exclusão que acontece nesse ciberespaço, problematiza-se o que poderia ser considerado inclusão nesse contexto; atribui-se o sentido em que o aluno apenas tem acesso ao recurso ou é letrado digitalmente, dispondo de conhecimento da leitura e da escrita para que possa participar crítica e ativamente nesse meio. Para Pereira (2017, p. 18), “[...] a exclusão digital é uma exclusão de segunda ordem que soma-se [*sic*]⁴ a e agrava a exclusão econômica e social”; desse modo, afirma-se que a inclusão deve ser referente também ao letramento digital, pois se esses alunos não estiverem prontos a exercer seus papéis como cidadãos nas redes *on-line*, eles estarão excluídos econômica e socialmente dos lugares de poder que tais conhecimentos propiciam a eles.

Pensando por esse lado, trabalhar o pensamento crítico em conjunto com o letramento digital está comprometido com a formação cidadã dos estudantes na sociedade da cibercultura, em que há confronto entre os muitos sentidos atribuídos à pós-modernidade.

Levantamento bibliográfico: resultado

Essa seção possui o caráter de explicitar o levantamento de estudos que demonstram as possibilidades de trabalho com o letramento digital no espaço escolar, conforme o objetivo dessa pesquisa. Sendo assim, inicia-se pelos destaques de Araújo e Vilaça (2018) que discutem o texto e seus sentidos no espaço digital. O foco da discussão se concentra no advento do novo *ethos*, a *web 2.0* e como ela implica na multimodalidade e multisemiose, demonstrando a importância de um trabalho com os letramentos.

Gualhano e Rodrigues (2019), por sua vez, tratam da importância do letramento crítico na teoria e na prática nos espaços escolares para que os alunos tenham uma leitura

⁴ De acordo com as regras vigentes da Gramática Normativa para colocação pronominal, o mais indicado seria utilizar a próclise (“se soma”). Optamos por manter a ênclise, presente no original, por se tratar de uma citação direta.

interpretativa crítica, observando também as relações de poder que são possíveis compreender a partir do trabalho com textos, trazendo assim uma noção discursiva da linguagem.

Com essas autoras também há menção da contextualização da *web 2.0*, entretanto, com maior aprofundamento ao caracterizar os tempos hipermodernos e como esses podem ser observados nas práticas de leitura e escrita nas redes, trazendo a BNCC para demonstrar tais aspectos na educação a partir da fluidez desse momento (BRASIL, 2018, p. 59 apud GUALHANO; RODRIGUES, 2019, p. 1).

A partir disso, explicitam a rápida dispersão de textos e a superficialidade nas leituras, que faz com a criticidade seja poucas vezes atingida, já que exige certa profundidade na compreensão e reflexão. Dessa forma, elas objetivam “[...] correlacionar temáticas repercutidas na sociedade e no espaço escolar” (GUALHANO; RODRIGUES, 2019, p. 2), no caso, as *fake news* e seus impactos sociais.

Ongaro (2019) objetiva discutir sobre os sujeitos envolvidos na cultura digital e tecnológica e o papel da escola no processo de compreensão da mídia-educação e alfabetização midiática. Dessa forma, ela se aproxima dos sujeitos jovens que se encontram nas redes, atentando-se ao perfil deles ao realizar um levantamento de dados estatísticos, divulgados em setembro de 2018, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que demonstram como cada vez mais crianças e jovens acessam notícias *on-line*, sendo esse número de 51%, dos indivíduos entrevistados, entre novembro de 2017 e maio de 2018, o que em 2013 chegava a apenas 34% (ONGARO, 2019, p. 4). Tendo esses dados em observação, Ongaro (2019) discute que cada vez mais esses jovens lidam com o conhecimento por meio das tecnologias digitais, bem como produzem e compartilham muitos saberes.

Nicácio (2019), ao aplicar um teste de sondagem com 14 questões, pôde chegar a resultados interessantes. Esse teste foi feito em 2017 e novamente em 2018 com 102 alunos do oitavo ano da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, localizada na cidade de Belo Horizonte, na região de Venda Nova (NICÁCIO, 2019, p. 60-61). Ao analisar o teste, o autor pôde observar que, “[...] tratando-se do gênero notícia, apenas 42,86% dos alunos se interessam em ler esse gênero discursivo” (NICÁCIO, 2019, p. 20), como também há certa incoerência nas respostas do alunos, já que “[...] a maioria se considera informada ou muito informada, apesar de não acompanhar o noticiário” (NICÁCIO, 2019, p. 19); 20% dizem procurar informações em jornais impressos ou *on-line*, sendo as duas principais fontes o

Youtube e as redes sociais, e os assuntos mais acessados como famosos e esportes, indicando que os alunos, ao ler jornais, estão em busca de entretenimento. Com isso, o autor constata que, “[...] de certa forma, vê-se que não está claro para esses alunos o que, de fato, signifique ser um sujeito informado” (NICÁCIO, 2019, p. 19).

Além disso, o autor discute como a imagem da mídia está deturpada no cenário atual, levando os sujeitos a terem uma visão totalmente negativa dela, colocando-se até mesmo contra os portais de notícias (NICÁCIO, 2019, p. 16).

Martins e Furnival (2020, p. 3) também realizaram questionários com estudantes, no caso, universitários, e foi possível observar que há uma aproximação com os resultados de Nicácio, ao demonstrar certa contradição nas respostas.

Comparando esses dados com os encontrados por Ongaro (2019), pode-se perceber perspectivas diferentes que explicitam a necessidade de se realizarem estatísticas nacionais mais precisas como as do questionário de Nicácio (2019) e de Martins e Furnival (2020), que, mesmo realizando um estudo bem específico, puderam constatar que os alunos não possuem necessariamente a noção do que são informações e notícias e que os assuntos buscados em jornais impressos e *on-line* nem sempre são relativos ao gênero discursivo notícia; e que não conhecem profundamente as relações entre ideologia e jornais.

Os letramentos e o papel da escola

Como já explicitado anteriormente, o objetivo deste artigo se encontra na sondagem de recentes trabalhos acerca dos letramentos, e é importante destacar o vínculo desses estudos com a escola e seus protagonistas, que, nesta subseção, serão mais bem descritos.

Dessa maneira, inicialmente, com Araújo e Vilaça (2018), sobre o texto digital e seus sentidos, preocupa-se em esclarecer a complexidade do contexto das tecnologias digitais na educação, principalmente, na identificação e categorização dos gêneros textuais que circulam nessa rede. Consideram também a multimodalidade, que demanda a interpretação além do escrito, mas da imagem, vídeos e sons.

Também para Gualhano e Rodrigues (2019), há essa multimodalidade por meio da cultura do design como forma de argumentatividade e persuasão. Para elas, a cultura de design, que trabalha com as cores e estilos de letras, pode chamar a atenção, pois há materialidade linguística por meio desses estilos que provocam certas influências nas reproduções de conteúdo. Elas também pontuam o letramento crítico como relevante ao trazer um ensino contextualizado, que conseqüentemente traz indagações sobre o texto e

seu contexto, em que diversas perspectivas são colocadas em diálogo, possibilitando a análise das relações dentro dos grupos sociais e suas práticas.

Já para Ongaro (2019), é relevante o debate de como os jovens na cultura digital são responsáveis pelas ações comunicativas em nossa sociedade, e com isso o poder de transformar o mundo de variadas formas, ideia que dialoga com a discussão de Araújo e Vilaça (2018), ao explicitar também sobre os perigos de manipulação pelos recursos discursivos, já que a internet possibilita que qualquer pessoa crie conteúdos.

Entretanto, Ongaro (2019) reconhece e acrescenta que esses sujeitos nas redes não estão agindo totalmente distantes de seus papéis como agentes críticos, mas questiona o quanto esses jovens por si mesmos conseguem e agem de maneira responsável e crítica nas redes.

Nesse mesmo sentido, Coelho (2018) expõe a visão de certa criticidade prévia a esse trabalho pedagógico com as informações por meio das TDICs, pois os sujeitos, mesmo sem passar por momentos como esse na escola, aprendem desde muito cedo, pelos movimentos das redes, que possuem o poder de agirem e dizerem o que pensam, entretanto, ao trabalhar isso na escola, esses podem ter diversas percepções e oportunidades de diálogo.

Ainda, retoma-se Ongaro (2019) em sua argumentação sobre a escola e a sua insuficiência em dispor apenas de laboratórios de informática sem um pensamento crítico sobre esse uso, por isso vê uma necessidade de uma alfabetização midiática para que esses estudantes estejam efetivamente inseridos na sociedade digital.

Em concordância com a autora anterior, Coelho (2018) menciona a inclusão digital que acarreta na inclusão social. Para ele, sendo o mundo digital tão importante, a escola, ao promover a inclusão social, deve ir além na inclusão digital. Ele também reflete sobre a importância do letramento digital e assume os desafios que a escola possui, em dispor de recursos materiais e na capacitação de professores para lidar com o digital, além de outros. Assim, como Ongaro (2019), reconhece que a escola necessita de mudanças, como estar em diálogo com os estudantes, para que suas demandas sejam atendidas, bem como os professores precisam estar mais abertos aos trabalhos com os recursos digitais, identificando que a inserção das tecnologias da informação nas escolas não é suficiente para o letramento, mas sim seus usos, a depender das abordagens.

Francklin e Silva (2019) compartilham de semelhantes ideias, ao observarem o mercado do letramento criado pelas escolas, tratando esse processo de forma restritiva e arbitrária, impossibilitando uma autonomia do aluno ao se deparar com situações que

requerem maior criticidade.

Além das ideias já expressas, Coelho (2018), destaca a necessidade de mudança das escolas, e apresenta dois aspectos considerados importantes para essa prática de letramento proposta, como possíveis soluções. O primeiro é a horizontalidade da relação/interação professor-aluno, sendo que ambos são considerados agentes nesse processo. O segundo é o componente político, que não pode ser desassociado do letramento, correndo o risco de torná-lo impraticável para a cidadania.

Para Araújo e Vilaça (2019), esse argumento também é levado em consideração ao destacarem ser de suma importância a formação cidadã na Internet e estar *on-line* com criticidade em um contexto complexo onde os aspectos sociais, ideológicos, políticos e culturais devem ser trabalhados.

Acrescenta-se também, que para Francklin e Silva (2019), há necessidade de uma formação mais adequada para a educação midiática e, também, apontam para a pouca verba destinada à educação pública, o que foi constatado por meio de suas entrevistas com os professores do ensino médio da Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG).

A partir de um documento nacional, Nicácio (2019) explicita esse papel da educação a partir da BNCC: “[...] a nossa educação precisa ir em busca de uma “[...] formação humana integral e para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018 *apud* NICÁCIO, 2019, p. 7).

Ainda para Coelho (2018), sobre as ações políticas que envolvem os letramentos, discutem-se as relações do letramento digital com a política, pois, para ele, é um equívoco não associar esses dois campos, já que as práticas nas redes atualmente configuram uma nova interação com a política de diversas formas, tanto no agir ativo democraticamente, quanto em se colocar em planos partidários.

Martins e Furnival (2020, p. 17) também mencionam e concordam que os letramentos midiático e informacional não devem ser desvinculados das discussões políticas. Portanto, observa-se uma conformidade entre os autores ao tratarem dos letramentos como intrínsecos às questões políticas na sociedade.

As *fake news* e formas de remediação

Partindo para outro aspecto importante dos estudos citados na revisão bibliográfica, detalha-se também o processo de disseminação das chamadas desinformações ou *fake*

news.

Uma questão apresentada por Gualhano e Rodrigues (2019) e Coelho (2018) se refere às relações de poder que são observadas ao tratar das *fake news*. O segundo autor aborda as relações de poder e as primeiras sobre as relações hierárquicas. As escolhas linguísticas por essa visão são, portanto, definidas, como mencionam as autoras, por graus de formalidade e informalidade. Portanto, são visões de certa forma divergentes sobre as relações de poder nesse contexto das desinformações.

Nicácio (2019, p. 22) procura colocar em prática essa abordagem discursiva por meio de sua intervenção como professor-pesquisador, assim, as relações de poder são analisadas pela reflexão acerca “[...] do que é dito e não dito no texto lido, considerando os valores e a visão de mundo difundidos pelo jornalista e/ou pela instituição representada por esse profissional”.

Martins e Furnival (2020, p. 10) ao entrevistarem Guilherme Alpendre, Secretário Executivo da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), destacaram algumas das razões das *fake news* serem tão recorrentes no Brasil. Entre elas estão a falta de credibilidade do jornalismo e a urgência das notícias on-line que propiciam espaço para tais problemas.

Em direção a outras perspectivas de como preparar os estudantes para lidar com as questões do discurso jornalístico, há autoras, como Francesco e Leone (2020), que tratam da Educação Midiática como uma abordagem pedagógica sobre o funcionamento da produção de notícias e de jornais nas mídias para o desenvolvimento de um senso crítico sobre as informações presentes nesses meios.

Elas defendem o campo da Educomunicação, definido como um espaço de intervenção por meio de seis áreas possíveis. O objetivo de algumas dessas áreas é fazer com que o sujeito dessa educação possa compreender se uma informação é confiável ou não, por meio de uma série de técnicas. As autoras demonstram, ainda, diversos conceitos que devem ser trabalhados com os alunos, das quais se destacam duas abordagens citadas por elas, a primeira a partir da ideia sobre os meios de comunicação conterem mensagens ideológicas, de valores e possuem implicações sociais e políticas e a segunda enfatiza maneiras de emitir uma mensagem sem incorrer em desinformação (FRANCESCO; LEONE, 2020, p. 7).

Francklin e Silva (2019) concordam ao mencionarem a Educação Midiática como um espaço importante no desenvolvimento de competências do discurso jornalístico e seu

funcionamento, verificando a necessidade de os professores a promoverem, como incentivo a uma leitura mais crítica nas redes sociais.

Francesco e Leone (2020) destacam que a formação do educador midiático deve dispor de competências das Ciências Humanas, já que lida com o social, linguístico e psicológico dos alunos. Essa ideia pode ser relacionada com o que Francklin e Silva (2019, p. 173) apontam ao entrevistarem professores das Ciências Humanas, já que as disciplinas dessa área “[...] foram consideradas mais oportunas para estimular a reflexão e o olhar crítico”.

Luz (2019) também aponta para uma área que pode contribuir com a Educação Midiática: a Ciência da Informação, pois visa desenvolver aspectos tais como reflexão crítica sobre o conhecimento e conteúdos nas diversas esferas sociais. Ele, assim como os outros, autores discute a necessidade de um posicionamento mais crítico frente às informações, mas por meio da Biblioteca Escolar, com a criação de rodas de conversa sobre as redes sociais e a vinculação de informações, palestras e oficinas práticas para a identificação de *fake news*.

Sobre as agências de checagem internacionais e brasileiras apresentadas ou mencionadas pelos autores, observou-se a menção por Francesco e Leone (2020) das organizações e empresas: Lupa, Truco, Agência aos Fatos, ChecaZap e a *Internacional Fact-Checking Network* (IFCN).

É importante destacar, conforme as autoras, que todas essas empresas garantem, de forma transparente e metodologicamente, a checagem de informações, no entanto, elas também podem cometer erros e não são suficientes para retratar todas as notícias criadas por dia no país, por isso, é necessário que o público seja autônomo na leitura crítica e averigue por si mesmo os fatos.

Martins e Furnival (2020, p. 11-14) também apresentam o *The Truth Project*, coordenado pelo Projeto Credibilidade, no Brasil; projeto Lupa e *Full Fact*, realizado pela *Google*. Nicácio (2019, p. 57) menciona o *blog* Preto no Branco; Truco; projeto Lupa; Agência aos Fatos e a Rede Internacional de *Fact-Checking*.

As propostas pedagógicas

Inicialmente, as autoras Gualhano e Rodrigues (2019) propõem um modelo de atividades que, embora não tenha sido aplicado por elas, pode ser usado e adaptado por professores. A proposta levanta a discussão sobre as notícias falsas no espaço digital e

trabalha com a Plataforma Truco, de checagem de informações, tendo como público-alvo alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Sendo assim, a sequência didática contém seis aulas. Nas duas primeiras, há um debate de opiniões, em que se considera o conhecimento prévio dos alunos em diálogo com a poesia “*fake news*”, de Chico Pier; assim, pode-se observar as diversas posições sobre o tema. Nas duas aulas seguintes, o trabalho é com a análise da Plataforma Truco, com uma observação inicial e posterior escolha de notícia para análise mais aprofundada das categorias (verdadeiro, sem contexto; discutível; exagerado; subestimado; impossível provar e falso) que a ferramenta digital disponibiliza e quais os elementos linguísticos e extralinguísticos podem ser verificados como atuantes na classificação da notícia.

Por fim, nas últimas duas aulas, é o momento de produção de notícias, em que os alunos devem produzir textos de gêneros digitais (por exemplo, vídeo, meme etc.), fazendo com que as pessoas, além do espaço escolar, possam ser informadas e questionadas sobre as informações que recebem diariamente.

Já Nicácio (2019) aplicou seis oficinas totalizando 34 horas-aulas, a 27 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, do turno da manhã, da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, localizada na cidade de Belo Horizonte, na região de Venda Nova, trabalhando no desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de escrita e leitura do gênero discursivo notícia. As etapas das oficinas foram: a apresentação do projeto; o jornal; do fato à notícia; mesmo fato, diferentes notícias; argumentatividade; a verdade da notícia e produção do minijornal e encerramento.

As atividades e explicações pedagógicas nas oficinas seguiram a abordagem discursiva e objetivaram desconstruir o senso comum de deturpação dos meios de notícia e comunicação, fazendo com que os alunos se aprofundassem no que de fato ocorre por detrás de cada informação e as maneiras de entender e ler as mídias em si, já que as perspectivas mudam entre os muitos jornais, além de demonstrar uma impossibilidade de neutralidade desses.

Ademais, o trabalho foi de acordo com a BNCC (EF06LP01, EF67LP03, EF08LP01, EF08LP02) e as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BRASIL, 2018 apud NICÁCIO, 2019, p. 18).

Luz (2019), ao ter como objetivo analisar de que forma a Biblioteca Escolar pode contribuir para o pensamento crítico frente às *fake news*, aponta para algumas

intervenção⁵. Além disso, apresenta duas cartilhas baseadas no Manifesto *International Federation of Library Association/UNESCO*⁶ para as bibliotecas escolares e públicas, propondo direcionamentos para as Bibliotecas Escolares a quem seu trabalho se destina, pensando com base na interdisciplinaridade desse espaço na escola com as aulas de língua portuguesa e outras.

Considerações finais

Com a realização da pesquisa, concluiu-se que alguns autores partem de formas diferentes entre si sobre determinadas práticas do letramento digital, mas que em conjunto podem ser complementares ao se trabalhar o gênero notícia com estudantes.

Como visto, os letramentos são muitos e cada um se relaciona como uma forma e objetivos ao tratar a leitura e a escrita. Dentre as possibilidades de menção aos letramentos, percebe-se uma recorrência maior do uso de letramento digital, que foi o norte para a pesquisa, sendo assim direcionada e, de certa, forma 'intencional', já que o levantamento bibliográfico foi para essa direção. Entretanto, observou-se que, em conjunto ao letramento digital, também foram mencionados o letramento crítico, político, midiático e informacional, esses, portanto, consequências não planejadas, pois não se previa que todos esses outros letramentos pudessem ser relacionados ao letramento digital nos trabalhos, ou mesmo que eles já estivessem legitimados nas pesquisas.

Dessa forma, no campo de sentidos correlacionado ao letramento digital, estão o crítico, que explicita a necessidade de autonomia ativa dos sujeitos nas práticas sociais de escrita e leitura nas multissemioses; o político, que indica também a criticidade, mas focado, conceitualmente, em ações democráticas nas práticas cidadãs; o midiático, que se refere a mídias, principalmente, como difusoras e produtoras de informações, não apenas como um veículo/suporte; e o letramento informacional, que pode estar relacionado aos conteúdos noticiosos ou não necessariamente, pois os próprios tipos de informações podem ser desmembrados entre diversos.

⁵ Citam-se: "disponibilização de materiais em outros suportes, os de propriedade da própria unidade escolar ou mesmo aqueles disponíveis na Internet; serviços de referências oferecidos pelo bibliotecário visando identificar as necessidades de informação dos adolescentes na escola; oferecer panfletos informativos, físicos ou não, para demonstrar aspectos sociais da comunidade onde está inserida a BE, ressaltando a importância de se posicionar criticamente visando evitar o compartilhamento de notícias falsas que venham a prejudicar o convívio social local" (LUZ, 2019, p. 50).

⁶ Trata-se de um documento de referência para as bibliotecas escolares e públicas, criado pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias e pela UNESCO, em 1994. Até o fechamento deste artigo, a edição mais recente era de 2021 (ILFA, 2021).

Como justificativa para um maior desenvolvimento dos letramentos nas escolas, os autores trataram de explicar e argumentar sobre quatro pontos em específico: a mudança do texto e seus sentidos com a *web 2.0*; a hipermodernidade e seus efeitos nas informações, que são produzidas e compartilhadas de forma rápida, caracterizando um período com mais quantidade e menor qualidade da leitura e escrita; a observação/aplicação de dados estatísticos, em que foi possível observar que os adolescentes e jovens não estão letrados o suficiente para lidar com os aspectos envolvidos às notícias por meio das redes digitais e o crescimento do movimento das *fake news* com maior força, principalmente envolvendo questões políticas.

Um aspecto relevante tratado por Nicácio (2019) e pouco observado por outros diz respeito à superficialidade com que os professores tratam das mídias, os profissionais da educação acabam por reproduzirem a demonização das mídias baseadas em suas próprias crenças pessoais, não reconhecendo ou apresentando aos estudantes que mesmo que esses meios não reconheçam suas ideologias, eles possuem.

Isso dialoga com o observado sobre as abordagens tratadas pelos pesquisadores, já que, ao verificar as ideologias presentes por trás dos portais de mídia, uma abordagem mais bem contextualizada deveria ser favorecida em detrimento de outras, pois ela se detém nesses aspectos importantes, extratextuais que devem ser observados nas aulas de língua portuguesa, ao lidar com o gênero em questão.

Referências

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramento digital e letramento crítico. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 573-588, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8jjmh3x>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CARRAHER, David William. *Senso crítico*. São Paulo: Pioneira, 1983.

COELHO, Mozart Aubert Nascimento. Letramento digital. *Grau Zero*, Alagoinhas, v. 6, n. 2, p. 17-37, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yd5g6msu>. Acesso em: 14 jul. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). *Letramento digital*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017. *E-book*.

FLORIDI, Luciano. *The philosophy of information*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

FRANCESCO, Nayara Nascimento; LEONE, Simone Delago.. Educação midiática contra “fake news”. *Revista Científica UMC*, Mogi das Cruzes, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yd3bqcj4>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRANCKLIN, Adelino; SILVA, Rafael Mateus de Jesus. Leitura crítica de informações por meio das redes sociais. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO*, 21., 2019, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2019. p. 142-157. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybrj4ad4>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). Letramento digital*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017. *E-book*.

GREGOLIN, Maria do Rosário. A análise do discurso. *Alfa*, São Paulo, n. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <https://tinyurl.com/yce6qapr>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GUALHANO, Fernanda Abreu; RODRIGUES, A. C. F. C. Fake ou news?. *In: SEMANA DA FACED*, 5.; *SEMANA DA EDUCAÇÃO*, 10., 2019, Juiz de Fora. *Anais [...]*. Juiz de Fora: UFJF, 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8k2gdsy>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. *Confiabilidade informacional: a filosofia da informação eo desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual*. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb6otue6>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUZ, Thiago Alpheu Costa. *Biblioteca escolar e Fake News: uma proposta de construção de material educativo com enfoque na competência crítica*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc6fyt3m>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARTINS, Tábita; FURNIVAL, Ariadne Chloe. Desinformação e as fake news: apontamentos sobre seu surgimento, detecção e formas de combate. *ResearchGate*, Berlin, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y88gl35r>. Acesso em: 14 jul. 2021.

NICÁCIO, Guilherme Fernandes. *O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yamxmkek>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ONGARO, Viviane. Educação em tempo de “fake news”. *In: PENSACOM BRASIL*, 2019, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://tinyurl.com/y82pc4od>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OXFORD LANGUAGES. *Word of the year 2016*. [Oxford]: Oxford University Press, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8vw4bke>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). Letramento digital*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017. *E-book*.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências para o Letramento Digital. *In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). Competências em educação a distância*. Porto Alegre:

Penso, 2013. p. 211-222.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/yba2jrmt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Submetido em: 01/05/2021

Aceito em: 13/07/2021