



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ingrid da Silva Ferreira Corrêa

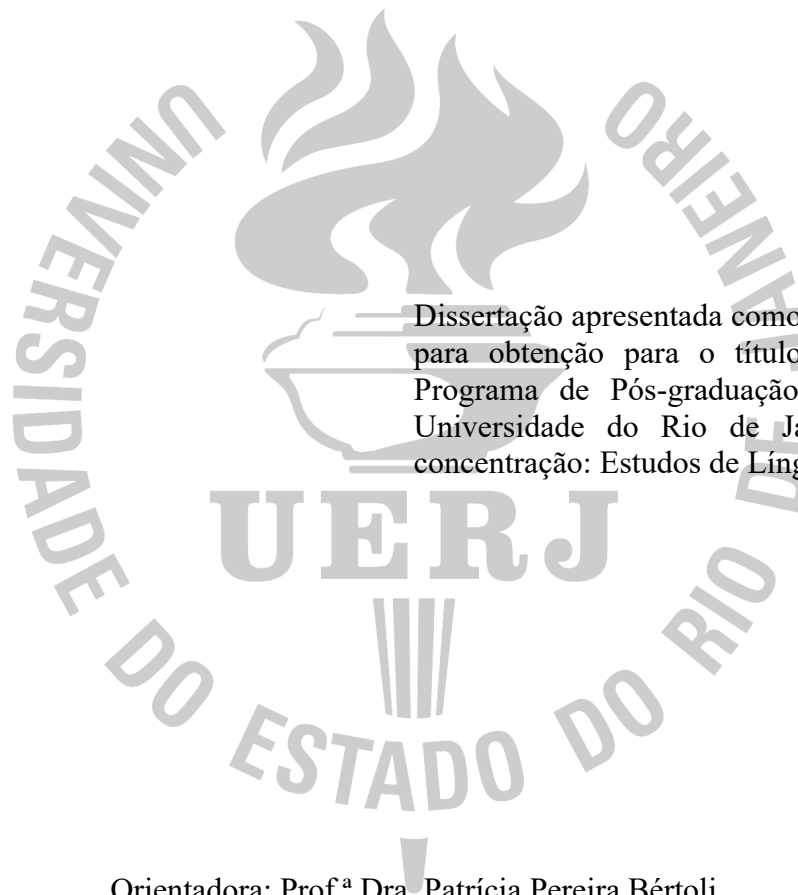
Letramento digital: novos desafios para o ensino de língua portuguesa

Rio de Janeiro

2021

Ingrid da Silva Ferreira Corrêa

Letramento digital: novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção para o título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Pereira Bértoli

Rio de Janeiro

2021

Ingrid da Silva Ferreira Corrêa

Letramento digital: novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção para o título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 22 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Patrícia Pereira Bértoli (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dra. Janaína da Silva Cardoso
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Antônio Ferreira da Silva Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Dulcinea Ferreira.

A meu filho Davi Corrêa.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Carlos Alberto Ferreira e Dulcinea Ferreira, que sempre me incentivaram ao longo de minha formação acadêmica.

A meu esposo, Bruno Corrêa, pela paciência e compreensão no decorrer da pesquisa.

A minha tia Maria das Graças, pelo apoio diário, ao longo da realização da pesquisa.

A minha sobrinha Laís, pela colaboração em diversos aspectos durante o desenvolvimento deste trabalho.

A minha orientadora, Prof. Dra. Patrícia Bértoli, pelo apoio e estímulo para conclusão do curso.

À Prof. Dra. Talita de Oliveira (CEFET-RJ) e à Prof. Dra. Gabriela Marques-Schäfer (UERJ) pelas contribuições à pesquisa, principalmente no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Antônio Ferreira (UFRJ) e à Prof. Dra. Janaína Cardoso (UERJ), por aceitarem compor a banca examinadora, enriquecendo o trabalho com seus apontamentos.

À Prof. Dra. Maria Teresa Tedesco (UERJ) pela recepção “calorosa” e pelo conhecimento compartilhado durante o estágio docente.

E a todos que, de alguma forma, tenham contribuído para a realização deste trabalho.

RESUMO

CORRÊA, Ingrid da Silva Ferreira. *Letramento digital: novos desafios para o ensino de língua portuguesa*. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho discorre acerca dos desafios que se apresentam à educação escolar, especificamente no que se refere ao trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, tendo em vista as novas formas de leitura e escrita propiciadas pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Dessa forma, teve como objetivos: apresentar uma discussão teórica sobre o letramento digital e as práticas educativas e aplicar uma proposta pedagógica com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades requeridas por esse letramento. Como principais referenciais teóricos recorreremos a Lévy (1999) que discute o conceito de ciberespaço e questões referentes à educação na cibercultura; a Kleiman (1995) e Soares (2002; 2012) que trazem contribuições sobre o conceito de letramento; a Marques-Schäfer e Rosenfeld (2018) que apresentam reflexões e propostas acerca do letramento digital; bem como a Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que discorrem acerca do conceito de multiletramentos proposto pelo GNL (Grupo de Nova Londres) e sua relação com as práticas pedagógicas. A metodologia da pesquisa é qualitativa, sendo considerada a modalidade pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011). O corpus é composto de dados recolhidos a partir de observação e análise, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica supracitada, utilizando como recurso um aplicativo de internet, discutindo o tema *fake News* (notícias falsas), em aulas com turmas de 1º ano do Ensino Médio, numa escola da rede estadual de ensino. Os resultados tanto demonstram a criatividade dos alunos diante das possibilidades encontradas no ambiente digital, como revelam suas necessidades em termos das habilidades requeridas pelo letramento digital. As produções dos alunos demonstram que estão no processo para tornarem-se analistas críticos, no contexto contemporâneo da cibercultura. Os dados sinalizaram, ainda, a complexidade do trabalho com recursos digitais, que considere a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) salientando que este não se resume à simples incorporação desses aparatos em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento digital. Pedagogia dos multiletramentos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

CORRÊA, Ingrid da Silva Ferreira. *Digital literacy: new challenges to the Portuguese language teaching*. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This paper is about the new challenges faced at school, especially in Portuguese teaching, in the development of linguistic competences, taking into account the new ways of reading and writing offered by ICT (Information and Communication Technologies). Moreover, it presents a theoretical discussion about digital literacy and the educational practices, as well as a pedagogical proposal aiming to contribute for literacy abilities. The primary references are Lévy (1999), who discusses the concept of cyberspace and issues about education in cyberculture; Kleiman (1995) and Soares (2002; 2012) who bring contributions to the concept of literacy; Marques-Schäfer and Rosenfeld (2018) who present reflections and proposals about digital literacy; Rojo (2012) and Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) who explains the multiliteracy concept and their relation to pedagogical practices. The qualitative methodology is used considering the action research modality, as proposed by Thiollent (2011). The data in the research corpus were collected from the observation and analysis, during the creation and application of the pedagogical activity here exposed. In order to apply the activity, a writing application was used as tool, and the activity them was *fake News*. The activity aimed at first-year high school classes in a public school in Rio de Janeiro. The results show not only students' creativity when facing different possibilities present in a digital environment, but also their lack of abilities, considering digital literacy. Results also highlight particularities of a work based on using digital resources, which consider the Pedagogy of Multiliteracies that requires a deeper coherent course plan when using such tools.

Keywords: Digital literacy. Pedagogy of multiliteracies. Portuguese teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução das Mídias.....	14
Figura 2 - Diagrama dos Multiletramentos.....	31
Figura 3 - Mapa dos Multiletramentos	34
Figura 4 - Habilidades práticas e sociocognitivas demandadas pelos letramentos digitais	37
Figura 5 - Mural 1: Trabalho de pesquisa sobre <i>fake news</i>	49
Figura 6 - Quadro das habilidades – Competência Específica 7.....	50
Figura 7 - Mural 2: Atividades propostas aos alunos	55
Tabela 1 - Respostas à questão 5	58
Figura 8 - Mural 3: Trabalho de pesquisa sobre <i>fake news</i>	64
Figura 9 - Mural 4: Trabalho de pesquisa sobre <i>fake news</i>	64
Figura 10 - Mural 5: Trabalho de pesquisa sobre <i>fake news</i>	65
Figura 11 - Mural 6: Trabalho de pesquisa sobre <i>fake news</i>	66
Figura 12 - Mural 7- Texto I: aluna Iara.....	67
Figura 13 - Quadro 1: Texto da aluna Iara.	67
Figura 14 - Mural 8 - Texto II: aluna Eliane.	68
Figura 15 - Quadro 2: texto da aluna Eliane.....	68
Figura 16 - Mural 9: Texto III: aluno Pedro.....	69
Figura 17 - Quadro 3: texto do aluno Pedro	69
Figura 18 - Mural 10 - Texto IV: aluno Eduardo	70
Figura 19 - Quadro 4 - Texto do aluno Eduardo.	70
Figura 20 - Mural 11 - Texto V: aluno Ricardo	71
Figura 21 - Quadro 5 – Texto do aluno Ricardo.	71
Figura 22 - Mural 12 - Texto VI: aluno Fernando.....	72
Figura 23 - Quadro 6 - Texto do aluno Fernando.....	72
Figura 24 - Mural 13 - Texto VII: Aluna Beatriz.....	73
Figura 25- Quadro 7 - texto da aluna Beatriz.....	73
Figura 26 - Mural 14 -Texto VIII: Aluna Vivian	74
Figura 27 - Quadro 8 - Texto da aluna Vivian.	74
Figura 28 - Compartilhamento de notícias falsas	86

Figura 29 - Hackers das notícias falsas	88
Figura 30 - Probabilidade de compartilhamento de notícias falsas	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TECNOLOGIA E SOCIEDADE	14
1.1 Educação e cibercultura	17
1.2 A pandemia da COVID -19 e o ensino remoto	21
2 CONCEITOS DE LETRAMENTO	25
2.1 Letramento e Alfabetização	25
2.2 Multiletramentos	29
2.3 Letramento Digital	36
2.3.1 <u>As Tecnologias Móveis</u>	38
3 METODOLOGIA	41
3.1 A pesquisa-ação	42
3.2 Participantes e contexto de pesquisa	45
3.3 A proposta de ação	46
3.3.1 <u>Materiais</u>	47
3.3.2 <u>O Padlet</u>	47
3.4 Atividades	49
3.4.1 <u>Elaboração das atividades</u>	51
3.4.2 <u>Aplicação das atividades</u>	54
3.4.3 <u>Procedimentos de coleta dos dados</u>	56
4 ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1 Primeira parte: interpretação textual	58
4.2 Segunda parte: pesquisa e produção textual	61
4.2.1 <u>Pesquisa</u>	61
4.2.2 <u>Produção textual</u>	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - Atividades Pedagógicas	83
ANEXO A - Textos selecionados para a proposta pedagógica	85

INTRODUÇÃO

Muito se discute acerca do uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. No cerne das discussões, figura a questão se realmente seria adequado incorporar aparatos tecnológicos em sala de aula, os quais estão presentes no dia a dia dos alunos, especialmente fora da escola. No cotidiano das pessoas, as práticas sociais de leitura e escrita em ambiente digital já se tornaram algo natural (trocamos e-mails, mensagens via WhatsApp, nos comunicamos por *chats* em diferentes plataformas, fazemos transações bancárias através da internet, no *smartphone* ou *tablet* etc.). Contudo, as práticas sociais de leitura e escrita com recursos digitais não configuravam realidade em boa parte dos contextos das escolas públicas, no que diz respeito às práticas pedagógicas, até antes da pandemia da COVID-19, quando foi necessária a implementação de um ensino remoto de forma emergencial.

Na cultura da tela, crianças e jovens são expostos com frequência a imagens, sons, cores e vídeos desde os primeiros anos de vida sendo, por isso, denominados “nativos digitais”, conforme Prensky (2001). Entretanto, como alertam Pichetola e Heinsfeld (2018), essa expressão, frequentemente compreendida como sinônimo de “letrados digitalmente”, deve ser utilizada com mais cautela, pois apesar de as crianças e os jovens saberem utilizar facilmente as tecnologias digitais, não significa que estejam desenvolvendo as habilidades correspondentes ao letramento digital.

Eles usam progressivamente novos aplicativos advindos da internet como *Telegram*, *Facebook*, *Instagram*, tendo contato, quase que diariamente, com diferentes gêneros textuais digitais. Contudo, precisam ser orientados para utilizarem essas ferramentas de forma competente e crítica.

Nesse contexto social, novos desafios se apresentam à educação, tanto em seu aspecto mais amplo como também ao que se refere à educação escolar para as diferentes disciplinas. Antes do contexto da pandemia da COVID-19, durante as aulas, muitos de nós professores, deparamo-nos com alunos usando *smartphones* e *tablets*, por exemplo. E, geralmente, negligenciando essa realidade, não nos arriscamos (ou somos impedidos por legislações, como as que proíbem o uso do celular em sala de aula) a envolver esses aparatos tecnológicos como recursos para o trabalho com os conteúdos escolares.

Pierre Lévy (1999) já afirmava, há mais de vinte anos, que a escola vinha perdendo progressivamente o monopólio de criação e transmissão de conhecimento. Em vista disso, o autor alertava que essa instituição de ensino precisa se reorganizar, assumindo uma nova

missão que é a de orientar os percursos individuais dos alunos dentro deste grande fluxo de informações que é ciberespaço. Essa realidade nos instiga a refletir sobre o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino, bem como sobre a mudança na dinâmica da escola enquanto espaço de aprendizagem.

A postura que o professor assume em sala de aula bem como seus objetivos educacionais para a formação do aluno levam consigo princípios e fundamentos que configuram uma determinada forma de ensinar. Assim, conforme explica Freire (2005), o professor pode assumir uma prática conservadora, autoritária, centrada em si próprio e na transmissão de conhecimentos, isto é, uma educação bancária em que o aluno adquire conhecimentos depositados pelo professor, ou uma prática transformadora, democrática, que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, e, conseqüentemente, da emancipação do aluno.

Situando essas diferentes posturas didáticas frente à realidade da sociedade da informação e do conhecimento, na qual o aluno dispõe de vários meios de acesso à informação, como citado anteriormente, é possível perceber que práticas como as que caracterizam uma postura tradicional vêm perdendo cada vez mais seu espaço de sustentação, pois o professor não é mais visto como a principal fonte de aquisição e construção de conhecimentos (LÉVY, 1999). Por outro lado, a prática que se pretende transformadora, pode ser favorecida pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Isso porque, as mídias digitais podem ser utilizadas como mais uma fonte de recursos que auxiliam os professores no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, vale salientar que, a simples incorporação dos recursos tecnológicos nas práticas de ensino não garante uma postura transformadora e também não contribui para uma formação crítica dos alunos. Conforme orienta Dieuzeide:

a introdução de uma inovação técnica na educação deve estar orientada para uma melhoria da qualidade e da eficácia do sistema, priorizando os objetivos educacionais, em detrimento das características técnicas, sem esquecer, no entanto, a enorme influência global destas “ferramentas intelectuais” na sociedade (DIEUZEIDE, 1994, apud BITTENCOURT, 2009, p.228).

Considerando essas questões sociais e pedagógicas, nesta pesquisa busquei aprofundar a discussão iniciada no trabalho de especialização intitulado “O Letramento na cibercultura: novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa” (FERREIRA, 2015). Na monografia, desenvolvi as primeiras reflexões acerca do uso da tecnologia em sala de aula, focando nos desafios que se apresentam ao trabalho com a disciplina Língua Portuguesa. No estudo,

esbocei também as primeiras ideias acerca dos conceitos de letramento e letramento digital e sobre como poderia utilizar esse conhecimento em minha prática docente.

Após a conclusão desse trabalho de especialização, em que me encontrava mais consciente acerca de minha responsabilidade enquanto professora de Língua Portuguesa em relação ao desenvolvimento do letramento dos alunos, permanecia (e agora mais latente) a necessidade de atualizar a minha prática pedagógica à realidade cultural desses alunos, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias em sala de aula. Percebi que precisava aprofundar os conhecimentos sobre como as práticas pedagógicas poderiam estar mais próximas do letramento digital vivenciado pelos alunos e, além disso, como tais práticas poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades requeridas por esse letramento.

Essa constante inquietação quanto a minha própria prática pedagógica e à aprendizagem dos alunos deu origem ao presente trabalho, cujo projeto foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em pesquisa (CONEP), sendo aprovado em outubro de 2019.

Assim, a pesquisa atual procurou **investigar**: como as práticas pedagógicas podem se aproximar do letramento digital dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades requeridas por esse letramento?

Dessa forma, a pesquisa teve como **objetivo geral**:

- compreender o letramento digital, suas características e implicações nas atividades sociais e escolares, especificamente em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

E como **objetivos específicos**:

- apresentar uma discussão teórica sobre o letramento digital e as práticas educativas;
- aplicar uma proposta pedagógica, utilizando como um dos recursos um aplicativo de internet, com turmas de 1º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, em escola localizada na região periférica do estado do Rio de Janeiro;
- analisar as produções dos alunos, desenvolvidas durante a aplicação da proposta pedagógica, considerando as habilidades relacionadas ao letramento digital.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia qualitativa, sendo considerada a modalidade pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011). O trabalho teve como embasamento teórico as reflexões de Lévy (1999) que discute o conceito de ciberespaço e questões referentes à educação na cibercultura, tais como o papel do professor e a reorganização da escola no contexto da cibercultura; os apontamentos de Kleiman (1995) e de Soares (2002; 2012) que trazem contribuições sobre o conceito de

letramento e as práticas pedagógicas; os estudos de Marques-Scheffer e Rosenfeld (2018) que apresentam reflexões e propostas acerca do letramento digital; bem como os esclarecimentos de Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que discorrem acerca do conceito de multiletramentos proposto pelo GNL (Grupo de Nova Londres) e sua relação com as práticas pedagógicas.

O trabalho aqui apresentado está organizado da seguinte forma: após esta introdução, segue o capítulo 1 com uma discussão teórica sobre a relação entre tecnologia e sociedade, seguida por uma reflexão sobre educação e cibercultura e um breve apanhado sobre a pandemia da COVID-19. O capítulo 2 discorre a respeito dos conceitos de letramento e também sobre o conceito de multiletramentos, seguido de reflexões acerca do letramento digital, sendo encerrado com uma discussão sobre as tecnologias móveis. O capítulo 3 é dedicado aos passos metodológicos. O capítulo 4 apresenta a análise dos dados e os resultados. O texto é então encerrado com considerações finais sobre esta pesquisa.

1 TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Atualmente, muito se discute acerca dos impactos das tecnologias na sociedade. A humanidade passou a perceber os efeitos do crescente, e por vezes desordenado e incontrolável, desenvolvimento dos recursos tecnológicos. Os hábitos e a rotina das pessoas são gradativamente modificados, de forma mais ou menos intensa, por influência de aparatos tecnológicos que chegam e ocupam os espaços sociais tornando-se indispensáveis ao dia a dia e às relações sociais.

O avanço tecnológico, em relação às múltiplas modalidades de processamento da informação, apresentou importantes reflexos vitais para a economia industrial, a produção de bens em geral, o design, o comércio, a educação, os governos, a produção de conteúdos de áudio ou áudio e vídeo, a indústria cultural, a mídia em geral. O surgimento de alguns desses aparatos e sua evolução podem ser observados na figura 1.

Figura 1 – Evolução das Mídias (continua)



Figura 1 - Evolução das mídias (conclusão)



Fonte: Multirio (SME), 2011, p. 30-31.

Dentre esses aparatos, vale destacar que, segundo Lévy (1999), os primeiros computadores surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Inicialmente, restrito aos militares, tem sua disseminação apenas em 1960. Nesse período, pouquíssimos imaginavam que o desempenho do hardware aumentaria constantemente; que a virtualização da informação e da comunicação, afetaria profundamente o cotidiano social.

Prosseguindo nesse relato histórico, Lévy (1999) cita que nos anos de 1970, o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador desencadeiam diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude. A busca sistemática por ganhos de produtividade através do uso da eletrônica e redes de comunicação de dados foi gradativamente envolvendo as atividades econômicas e continuam até os dias atuais.

Ainda segundo o autor, nos anos de 1980, a informática foi diminuindo seu status de técnica e de setor industrial particular, “para começar a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão” (LÉVY 1999, p.32). Conforme explica o autor, a digitalização foi utilizada primeiramente na produção e gravação de músicas, porém os microprocessadores e as memórias digitais tornar-se-iam a base de produção de todo o domínio da comunicação. Lévy cita que “este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo

da informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos¹, CD-ROM)” (LÉVY 1999, p.32).

De acordo com o autor, no final dos anos 80 e início dos anos 90 um novo movimento sociocultural iniciado pelos profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos tomou uma dimensão mundial. As diferentes redes de computadores se juntaram umas às outras, ao mesmo tempo em que o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede crescia exponencialmente. Estava sendo imposto, segundo o autor, um novo curso ao desenvolvimento tecnoeconômico. Gradativamente, as tecnologias digitais surgiram como a infraestrutura do “ciberespaço”, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999).

Nesse contexto, está presente a “internet”, a rede das redes, que surgiu em 1969, quando a Advanced Research Agency, nos Estados Unidos, desenvolveu um sistema com um nome de ArpaNet capaz de trafegar informações sem a necessidade de um centro definido, ou ter uma rota única, tornando-as quase indestrutíveis. Inicialmente, a internet estava restrita ao ambiente acadêmico, só tornando acessível a todos a partir de 1989.

Nos dias de hoje, vivenciamos a “invasão” das chamadas “Tecnologias da Informação – TI”, que se caracteriza “por um conjunto de recursos tecnológicos de eletrônica, telecomunicações e computação, objetivando a captura o processamento, o armazenamento, a utilização e transmissão da informação” (BITTENCOURT, 2009, p.24). Segundo Bittencourt, aliada a TI, está a Comunicação, que por envolver a Informação em seu processo dinâmico, recebeu de forma imediata, todos os benefícios associados às Tecnologias da Informação, convergindo de forma natural para uma área comum denominada “Tecnologia da Informação e Comunicação” - TIC” e que segundo o autor pode ser definida como uma área que engloba as tecnologias utilizadas para o tratamento e disseminação das informações. Dessa nomenclatura decorre a classificação atual da sociedade como a sociedade da Informação e do Conhecimento, em que ocorre o acesso potencializado ao consumo de informações a partir de diversas tecnologias digitais. Como exemplos dessas tecnologias podemos citar a TV digital, os *smarthphones*, os suportes para armazenar e portar dados como discos rígidos ou hds,

¹ Lévy (2001) define hipertexto em oposição a um texto linear, afirmando que “o hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, botões que efetuam a passagem de um nó para outro.” (LÉVY 2001, p. 44).

cartões de memória, pendrives, zipdrives; as tecnologias de acesso remoto como wi-fi e bluetooth, entre outras.

Vimos nesta parte do estudo, importantes exemplos de aparatos tecnológicos provenientes do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia e suas repercussões na dinâmica social. No capítulo seguinte, propõe-se uma discussão acerca da relação entre educação e cibercultura. Assim, apresenta-se, entre outras questões, reflexões sobre como as novas formas de acesso à informação estariam afetando a dinâmica escolar e os papéis de professor e aluno.

1.1 Educação e cibercultura

Sobre a relação entre a educação e a cibercultura, Lévy (1999) apresenta algumas constatações importantes. Uma dessas constatações diz respeito ao fato de que o ciberespaço, conforme definido pelo autor, “o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial de computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 94), suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas tais como a memória, a imaginação, a percepção, o raciocínio.

Segundo o autor, essas tecnologias intelectuais favorecem “novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação por meio de mecanismos de pesquisa, entre outros; e novos estilos de raciocínio e de conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 159). Assim, como Lévy explica, essas tecnologias intelectuais, principalmente as memórias digitais, são arquivadas em documentos digitais ou programas que ficam à disposição na rede (podendo ser reproduzidos e transferidos) e acabam sendo compartilhadas entre numerosos indivíduos, aumentando o potencial de inteligência dos grupos humanos. Sobre tais potencialidades do ciberespaço e a socialização dos arquivos em rede, Santos (2005) afirma que:

o ciberespaço surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet. (...) O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias como, jornal, revista, rádio cinema e TV, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações

síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas e fórum de discussões, blogs dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço (SANTOS, 2005, p. 65).

Santos (2005) compreende o termo rede como todo fluxo e feixe de relações entre os seres humanos e salienta que é nesse contexto que surge a cibercultura: “(...) quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz um ciclo cultural que lhe é próprio” (SANTAELLA, 2002, p.45-46, apud SANTOS, 2005, p. 62).

Para Lévy (1999), essa realidade do ciberespaço e da cibercultura que possibilitam um saber-fluxo, a partir de novas tecnologias da inteligência individual e coletiva, tem por consequência novos desafios para a educação. O autor já enfatizava que a escola perdia progressivamente seu monopólio da criação e transmissão do conhecimento. Então, considerando a atual conjuntura social, é possível que as pessoas estejam aprendendo mais fora da escola do que dentro dela. As atividades sociais e profissionais estão cada vez mais ligadas ao ciberespaço e as instituições escolares não podem estar aquém dessa realidade.

Dessa forma, a função da escola passa a ser a de reconstruir esse conhecimento coletivo veiculado pelos meios de comunicação. Lévy (1999) acredita na formação de um novo estilo de pedagogia, o qual favoreça tanto as aprendizagens personalizadas, como a aprendizagem coletiva em rede. Situação que indica a necessidade de ajustes quanto ao papel do professor.

Atualmente, diferentes aparatos tecnológicos tais como *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, etc. podem funcionar como recursos didáticos para o professor. Além dessa função, essas ferramentas também auxiliam na aprendizagem do aluno, pois o espaço e o tempo de aquisição do conhecimento não mais se restringem aos pré-estabelecidos outrora pela escola. E, conseqüentemente, acabam por gerar novas formas de aprendizagem. Assim, com as tecnologias móveis, por exemplo, não importa onde o aluno esteja, ele pode fazer pesquisas, assistir a aulas on-line, ler textos, consultar hipertextos, interagir com outros alunos, entre outras possibilidades.

Dessa forma, considerando as novas possibilidades de acesso às informações e à comunicação é que posturas educacionais tradicionais precisam ser repensadas. Como afirma Kenski (2003), esse novo contexto traz a necessidade de mudanças na organização dos currículos e até mesmo nas concepções dos papéis de professor e aluno, os quais podem trabalhar como uma equipe em regime de colaboração. Segundo a autora, o professor passaria

ao grupo dos “aprendentes” formando uma equipe de trabalho com seus alunos, sem, contudo, deixar de haver responsabilidades individuais e coletivas a serem cumpridas.

Há que se pensar, contudo, que, a introdução das novas tecnologias no processo de ensino não garante que os alunos consigam aprender de forma significativa, desenvolvendo autonomia e criticidade. Como adverte Kenski (2009, p.75) “não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”. Os professores precisam de uma formação prévia para atuar com os novos recursos tecnológicos. Formação esta que não se resume em saber como funciona um determinado equipamento. É necessária uma reflexão sobre como esses recursos poderão auxiliar na formação do aluno, tendo como base uma prática transformadora de ensino (FREIRE, 2005).

Nesse contexto de fluxo contínuo de informações por todos os lados (LÉVY, 1999), em que os alunos encontram-se diante de narrativas descontínuas, cabe também ao professor o papel de orientador. Por conseguinte, parece evidente que uma postura reflexiva aliada a um planejamento adequado aos objetivos educacionais fará toda a diferença no processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando a realidade da pandemia da COVID-19, em que, devido à necessidade do distanciamento social, as aulas presenciais foram suspensas e as escolas foram posteriormente autorizadas a desenvolver um sistema de ensino remoto emergencial, com aulas online, certamente, em muitos casos, não houve tempo para uma formação para professores e alunos quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Contudo, como veremos mais adiante, na seção sobre esse tema, as redes de ensino, como medidas paliativas para minimizar as dificuldades encontradas no ensino remoto emergencial, passaram a se organizar, oferecendo aos professores cursos, oficinas e palestras online para melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciberespaço.

Uma das desvantagens dessa nova forma de se relacionar com as informações e o conhecimento reside justamente no fato de que, sem a mediação do professor, os alunos podem tomar tais informações sem a devida análise crítica, podendo ser manipulados. Portanto, considerando que a aprendizagem não se resume a simples assimilação de informações, cabe ao professor ajudar o aluno a desenvolver diferentes formas de leitura dessas mídias.

Dentre as vantagens dessas novas ferramentas de ensino cabe citar a sua contribuição para um trabalho interdisciplinar. O uso de diferentes mídias facilita o diálogo entre as

disciplinas. Além disso, pode favorecer a interação entre os professores no trabalho com os alunos. A contribuição teórica entre as disciplinas pode levar a uma maior receptividade dos alunos frente aos assuntos estudados, pois essa diversidade os possibilitará fazer conexões mais rápidas com sua realidade cultural.

Contudo, por mais que seja importante inserir as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, é necessário não seguir um viés salvacionista em relação a tais recursos. Eles não resolverão todos os problemas educacionais, mas podem contribuir para tal, como na motivação e no desenvolvimento da criticidade dos alunos, por exemplo. Ainda assim, sem a devida qualificação do professor, algumas atitudes que contribuem para o fracasso escolar podem continuar sendo reproduzidas.

Acredita-se, todavia, que mesmo aquele professor que esteja pautado em práticas tradicionais, é improvável que assim permaneça, frente às exigências do atual contexto social. Contexto que deve levá-lo a ajustar a sua didática às novas formas de aprendizagem. Vale retomar aqui a necessidade de reorganização da instituição escolar, promovendo cursos de formação continuada, levando o educador a repensar a sua própria prática docente. Cabe salientar que as instituições devem disponibilizar também os recursos necessários para a realização de atividades de ensino apoiadas nos aparatos tecnológicos.

Outro ponto não favorável e que precisa ser considerado no trabalho com as tecnologias digitais é a questão das desigualdades sociais em relação ao acesso a esse tipo de recurso. Tal situação foi evidenciada na realidade que vivemos atualmente com a pandemia da COVID-19. Em que, de um lado, educadores se viram obrigados ao uso das tecnologias digitais para implementar o ensino remoto, com a urgente necessidade de gravação de aulas e uso de aplicativos e, de outro, alunos tiveram que se adequar de alguma forma a esse novo sistema de aulas, muitos sem dispor de computadores em sua residência e/ou celulares que pudessem suportar o uso de aplicativos de internet.

Em síntese, levando em conta as reflexões realizadas nesta seção, é possível perceber o grande desafio que os professores têm dentro da nova dinâmica social, principalmente considerando a realidade da pandemia da COVID-19, que será descrita com mais detalhes na próxima seção. Cabe ressaltar, contudo, que esse grande desafio não se resume à simples incorporação das tecnologias digitais nas aulas, mas, sim, a partir da compreensão do estado ou condição desse novo tipo de letramento, repensar estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem.

1.2 A pandemia da COVID-19 e o ensino remoto

Considerando que a disseminação da doença COVID-19 ocorreu no período de realização desta pesquisa e que uma das consequências desse surto foi o fechamento das escolas e a substituição de aulas presenciais por aulas remotas on-line, havendo uma urgente necessidade do uso das tecnologias digitais nas atividades escolares, em relação ao ensino, verificou-se a importância de dedicar uma seção deste trabalho para discutir sobre o tema. Assim, apresenta-se aqui uma breve reflexão acerca dos efeitos e consequências da pandemia em relação à vida em sociedade, especificamente no que se refere à rotina escolar em relação ao ensino presencial e ao ensino remoto.

No ano de 2020, pessoas no Brasil e no mundo inteiro passaram a sofrer com os efeitos da COVID-19, uma doença causada por um vírus denominado coronavírus, sendo identificada inicialmente em Wuhan, na China em dezembro de 2019. A COVID-19 é uma doença altamente transmissível e apresenta quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a estados mais graves, podendo levar à morte.

Com o número de casos aumentando a cada dia, países passaram a estabelecer medidas de isolamento social para conter o contágio. Uma dessas medidas foi o fechamento dos estabelecimentos comerciais e das escolas. No Brasil, não foi diferente. Diante desse cenário, que tardava a se normalizar, as escolas foram autorizadas por seus respectivos sistemas de ensino a substituir as aulas presenciais por aulas remotas e os professores foram praticamente obrigados a replanejar suas práticas pedagógicas, considerando a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Com a autorização para desenvolvimento das atividades escolares por meio das aulas remotas, ou seja, mediadas por tecnologias, estados e municípios em todo país elaboraram diretrizes e resoluções para orientar tais práticas. Cabe citar o artigo 2º da resolução da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC):

Art. 2º - Durante a vigência das medidas de exceção estabelecidas para enfrentamento e prevenção ao contágio do coronavírus, as atividades pedagógicas serão realizadas, prioritariamente, através da mediação tecnológica ou a partir da utilização de meios complementares a fim de garantir a manutenção do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de nova rotina de estudos (RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5843 DE 11 DE MAIO DE 2020).

Nesse período de cancelamento das aulas presenciais - e até o término da redação deste texto, pois muitas instituições têm oferecido um ensino híbrido², ou seja, com aulas presenciais e remotas -, professores tiveram que gravar vídeos-aulas, criar grupos para comunicação com os alunos e pais em redes sociais, mudar o formato de exercícios para o uso em aplicativos, repensar avaliações, entre outras atitudes necessárias para se ajustarem à nova realidade.

Apesar de todo o esforço dos professores e das instituições escolares, para que os alunos pudessem assistir às aulas remotas e fazer as atividades on-line, houve ainda uma dificuldade que não era possível ser resolvida de forma tão urgente. Muitos alunos não possuíam computador em casa, ou ainda celulares modernos para suportar aplicativos, muito menos acesso à internet.

Considerando essas dificuldades, que já era realidade mesmo antes da pandemia, vale citar, a título de exemplo, que algumas secretarias de educação como as do Município e do Estado do Rio de Janeiro passaram a oferecer acesso à internet de forma gratuita, para professores e alunos, sendo utilizada a partir dos aplicativos e plataformas educacionais selecionados por essas secretárias. Além disso, foram disponibilizadas aos alunos de forma impressa as mesmas atividades veiculadas por meios tecnológicos.

Contudo, não podemos considerar que a situação do ensino remoto esteja estruturada como num sistema de educação à distância (EAD). Como afirma Rodrigues (2020):

Na EaD, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade (RODRIGUES, 2020, n.p.).

Já em relação ao ensino remoto Hodges et al. (2020) advertem que:

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos

² De acordo com o documento notas técnicas #18 do CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) o ensino híbrido é compreendido como um programa de educação formal com momentos de aprendizagem que combinam propostas realizadas online, de forma remota, mediadas por tecnologias digitais, e propostas presenciais, que ocorrem com a supervisão docente, com ou sem o uso de tecnologias digitais. Essas propostas se complementam e cada uma delas tem suas especificidades (CIEB, 2021, p.6).

híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar (HODGES et al., 2020, p. 6).

Levando em conta o que dizem tais autores, podemos concluir que não devemos equiparar o ensino remoto emergencial ao sistema de educação à distância, pois ainda que ambos aconteçam no ambiente online, cada um possui suas especificidades.

Como professora da rede pública, posso relatar de minha própria experiência a dificuldade de pais e alunos com o ensino remoto. No caso dos pais, muitos não conseguem auxiliar os filhos na realização das atividades remotas, pois trabalham e relatam não ter tempo para tal. Outros alegam que, por possuírem baixa escolaridade, não conseguem compreender o que foi solicitado nas tarefas, e assim não conseguem orientar os filhos. No que se refere aos alunos, boa parte não conseguiu se adaptar ao sistema remoto, tendo que utilizar as telas diariamente (e obrigatoriamente) para estudar. Dessa forma, poucos são os que acompanham as aulas e retornam com as atividades. Vemos essa falta de motivação mesmo no caso daqueles que estão utilizando o material impresso, muitos não retornam com as tarefas.

Em relação aos professores, pude observar que, considerando não apenas a minha própria prática, mas a dos demais colegas docentes durante o contato profissional, ao invés de a tecnologia tornar o trabalho mais dinâmico e motivador, o que ocorreu foi uma sobrecarga de tarefas, uma vez que o ensino remoto, em muitos casos, tornou-se mais trabalhoso que as aulas presenciais. Na realidade da pandemia, o uso da tecnologia digital é algo obrigatório, tem que ser usado diariamente. Como citado anteriormente, o professor passou a realizar uma série de tarefas (gravar vídeo-aulas, adaptar atividades, criar novas formas de avaliação, manter contato diário com pais e alunos por meio das redes sociais etc.). No caso do ensino híbrido, em que grupos de alunos foram divididos para atendimento alternando entre presencial e online, o professor precisa desenvolver estratégias de ensino para ambos os grupos, passando a trabalhar, muitas vezes, além de sua carga horária do sistema presencial.

Pode-se concluir, portanto, que o uso da tecnologia digital para o ensino remoto, durante a pandemia, ocorreu de forma distinta do que se idealiza para a utilização de tal recurso, principalmente no que se refere ao preparo dos professores. A partir dessa nova dinâmica de aulas remotas, as instituições passaram a oferecer aos professores palestras, oficinas e cursos formativos com intuito de capacitá-los para esse trabalho.

Como já discutido anteriormente, as tecnologias digitais podem ser utilizadas como um dos recursos para as práticas pedagógicas e funcionar como artefato motivador para boa parte dos alunos, por estarem acostumados com sua utilização, fora do ambiente escolar.

Todavia, no cenário da pandemia, em muitos casos, sua utilização pode não estar surtindo o efeito esperado, pois utilizada de forma obrigatória, sem um plano estratégico que pudesse atender as diferentes realidades sociais. Espera-se, então, que a pandemia chegue ao fim e que a situação do ensino possa ser reestruturada, de maneira que tenhamos uma melhor experiência com a utilização das tecnologias digitais, obtendo um bom proveito desses recursos nas práticas pedagógicas.

No próximo capítulo, para compreender as questões pertinentes ao letramento (de modo geral) e ao letramento digital, apresentam-se definições e reflexões acerca de cada um desses termos. Frente aos conceitos de letramento, discute-se também sobre suas implicações em relação às práticas educativas, bem como acerca da proposta dos multiletramentos e ainda sobre o uso das tecnologias móveis na educação escolar.

2 CONCEITOS DE LETRAMENTO

Algumas implicações acerca do conceito de letramento são imprescindíveis ao desenvolvimento desta pesquisa, principalmente considerando o propósito de reflexão sobre o trabalho com leitura e escrita digitais, nas aulas da disciplina Língua Portuguesa. Soares (2002) conceitua letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p. 145). A autora utiliza os termos *estado* ou *condição*, pois entende que quem aprende a ler e a escrever, envolvendo-se em práticas sociais que requerem tais habilidades, torna-se uma pessoa diferente, passa a ter um novo estado, outra condição. Soares acredita que a pessoa letrada muda seu modo de viver na sociedade, “sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 2012, p. 37).

Conforme explica a autora, estão sendo introduzidas na sociedade novas práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), ou seja, o letramento na cibercultura. Nesse contexto, Soares considera imprescindível captar o estado ou condição que estão instituindo.

A autora alerta, portanto, que é preciso conhecer não somente o letramento em relação às práticas de leitura e escrita impressas, mas também às digitais, delimitando suas características e proporcionando assim melhores oportunidades de ensino e de aprendizagem no trabalho com a disciplina língua portuguesa. Para tanto, a autora considera também importante estabelecer diferença entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização, assunto que será discutido na próxima seção.

2.1 Letramento e alfabetização

Outra importante implicação acerca do conceito de letramento é a necessidade de estabelecer diferença entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização. Ao delimitar essa diferença, Soares afirma que a alfabetização é ação que torna o indivíduo capaz de ler e escrever. Já o letramento é:

o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2012, p. 39).0

Prosseguindo no estabelecimento dessa diferença, Soares (2012) explica que a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que significa “*the condition of being literate*, a condição de ser letrado”, e letrado a tradução de “*literate - educated; especially able to read and write*”(SOARES, 2012, p. 35-36), (educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever), compreendendo letrado como adjetivo que qualifica o sujeito que faz uso da leitura e da escrita, que se envolve competentemente nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a pessoa que sabe ler e escrever - alfabetizada - é diferente daquela que faz uso “competente” (grifo nosso) da leitura e da escrita, a letrada.

Pode-se afirmar, portanto, que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, pois mesmo sabendo ler e escrever, não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita. Não é capaz, por exemplo, de interpretar um texto lido, encontra dificuldades de escrever uma carta, entre outras habilidades.

Contudo, Soares (2012) alerta que diferenciar o apenas alfabetizado do letrado não é tão simples. Conforme a autora esclarece, o letramento contempla dois fenômenos diferentes, a leitura e a escrita. Ler, assim como escrever, é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum. Ela propõe uma reflexão: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura e, do mesmo modo, à escrita? Em vista dessa questão, Soares acredita haver “diferentes tipos e níveis de letramento, a depender das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2012, p. 49).

Conhecer essas questões é imprescindível ao trabalho docente que envolva o desenvolvimento das habilidades supracitadas, pois não basta ao indivíduo dominar a técnica do ler e escrever, ele precisa também fazer uso competente dessas práticas. Portanto, essa reflexão é importante para os professores de modo geral, mas especificamente para os professores alfabetizadores e para aqueles que trabalham com linguagens.

Alfabetizar e letrar, portanto, esclarece Soares (2012), são duas ações distintas, mas que não devem ser realizadas separadamente. Os professores precisam ter como objetivos ensinar a ler, a escrever, a interpretar, a conhecer os diferentes gêneros textuais no contexto

das práticas sociais da leitura e da escrita. Decorre desses objetivos, a necessidade de compreender também o letramento na cibercultura, formando, assim, indivíduos alfabetizados e letrados por meio dos diferentes tipos de letramento, seja o letramento na cultura do papel, seja o letramento digital, entre outros. Sendo assim, o professor precisa considerar que:

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA LOPES & ROJO, 2009, p. 107).

Moita Lopes e Rojo (2009) nos alertam para a necessidade de aquisição de conhecimento de outros meios semióticos, ou seja, outras linguagens além daquelas presentes nos livros didáticos. Verifica-se, portanto, a urgente necessidade de investir em conhecimento acerca dos mecanismos de funcionamento das linguagens institucionalmente não-escolares, a fim de diminuir gradativamente a distância entre a cultura escolar e a cultura vivenciada pelos alunos fora da escola.

A pesquisadora Angela Kleiman (1995), por sua vez, compreende o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, para Kleiman (1995), letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas se realizam. Segundo a autora, o fenômeno do letramento extrapola o campo da escrita tal como é compreendido pelas instituições “responsáveis” por introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, no caso, as instituições de ensino.

A autora esclarece que as práticas escolares de leitura e escrita configuram apenas um tipo de letramento. Não devem ser consideradas como geradoras de todas as habilidades que o letramento pode proporcionar. Ela ainda critica a instituição escolar, ressaltando que, apesar de ser a mais importante agência de letramento, costuma priorizar apenas o letramento enquanto alfabetização, ou seja, a aquisição de códigos (alfabético, numérico) em detrimento do letramento como prática social. Situação que a distancia das outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua, pois mostram orientações diferentes. Por isso, conclui a autora, é possível que se tenha como consequência a falta de interesse dos alunos em relação à escola, uma vez que não conseguem estabelecer uma conexão entre o que aprendem ali e o que realmente vivenciam na sua vida cotidiana.

Kleiman (1995) esclarece que esse modelo de letramento trabalhado na escola é denominado por Street (1984) de modelo autônomo, pelo qual se compreende haver apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Em contraposição a esse modelo, Street sugere o modelo ideológico em que as práticas de letramento são compreendidas como social e culturalmente determinadas.

No modelo autônomo de letramento, a escrita é dada como um produto completo em si mesmo, pois sua interpretação independe do contexto de sua produção, mas “estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Kleiman (1995) apresenta algumas outras características do modelo autônomo. Uma delas é a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. Com base nessa correlação, alguns autores fazem uma divisão entre os povos que usam a escrita e aqueles que não a usam. Assim, os primeiros povos são considerados mais desenvolvidos em relação aos outros, tendo em vista que a aquisição da escrita traria como consequência maior capacidade de abstração.

Quanto aos problemas relacionados a essa associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, Kleiman (1995) acredita que o mais agravante seja que, na comparação entre os grupos não escolarizados e os grupos letrados, estes sejam tomados como a norma, o modelo esperado. Situação que pode fornecer argumentos para justificar preconceitos, como é possível verificar em muitas práticas pedagógicas, bem como no próprio senso comum, que internaliza tal discurso.

Percebe-se o quanto essas práticas estão distantes da realidade de parte considerável dos alunos, principalmente os das classes populares, que geralmente possuem acesso mais restrito ao material escrito impresso. Não são feitas relações entre os saberes escolares e os seus saberes prévios, além de sua forma de aprender não ser considerada. Dessa forma, a despeito das falhas da escola, o fracasso escolar é atribuído aos indivíduos, em sua maioria pobres e marginalizados, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Já no modelo ideológico (que é o adotado neste trabalho), em que as práticas de letramento são compreendidas como social e culturalmente determinadas, entende-se que os significados que a escrita assume para cada grupo social estão diretamente relacionados aos contextos e instituições nos quais ela foi adquirida. Kleiman (1995) explica que esse modelo não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso. Preocupa-se em investigar as

características de práticas orais e práticas letradas e as possíveis áreas de interface entre ambas.

Segundo a autora, ao propor o modelo ideológico de letramento, Street (1984, 1993) destaca o fato de que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (STREET, 1984; 1993 apud KLEIMAN, 1995, p.38). Assim, para compreender as diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos, é necessário considerar o pressuposto de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. Aprendizes provenientes de diferentes grupos sociais apresentam características de letramento conforme as de sua comunidade. “Cada grupo social possui uma forma particular de extrair significados da escrita” (HEATH (1982,1983), apud KLEIMAN, 1995, p.39). Contudo, não basta compreender a existência de diferentes práticas discursivas, é necessário que elas sejam consideradas na elaboração do currículo, enfim, no planejamento dos eventos de letramento escolares.

Este trabalho segue, portanto, o modelo ideológico de letramento. Assim, compreende-se a existência de letramentos (múltiplos), isto é, diversas práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos, sejam elas dominantes ou marginalizadas - e não a existência de um modelo único e autônomo de letramento. Essa concepção de letramento corrobora o conceito de *multiletramentos* o qual buscamos apresentar na seção seguinte.

2.2 Multiletramentos

Aprofundando as implicações acerca dos conceitos de letramento, considera-se ainda necessário compreender o conceito de *multiletramentos*. Esta parte do trabalho, então, será dedicada a uma discussão acerca das questões pertinentes a esse conceito e sua relação com as práticas pedagógicas. Para tanto, nos orientamos principalmente nos estudos de Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que trazem contribuições acerca do tema.

Conforme Rojo (2009, p.107) salienta, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira **ética, crítica e democrática.**” Para alcançar esse objetivo, segundo a autora, é necessário levar em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das

culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO 2009, p. 107). Em tempos contemporâneos, o conceito de letramentos deve ser estendido a outros campos, como o da imagem, da música, por exemplo. Sendo necessário, então, a utilização de um novo termo: multiletramentos.

Ao apresentar o conceito de multiletramentos, Rojo explica que o termo foi criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) grupo de pesquisadores dos letramentos, que publicou em Nova Londres, em Connecticut (EUA) o manifesto *A Pedagogia of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Nesse manifesto, os pesquisadores indicavam a necessidade de a escola considerar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e incluir nos currículos a diversidade de culturas.

Como explicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) “O grupo buscava problematizar que o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p.15). As propostas de trabalho do GNL estavam focadas nos estudos semióticos dos textos, considerando as diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo o conhecimento sobre letramento, levando em conta o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Assim, o grupo buscou elaborar a pedagogia de multiletramentos, que defende um ensino que considere as múltiplas formas de comunicação e de construção de sentidos.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos da construção de significado. Um desses aspectos é a diversidade social, que remete à variação dos textos considerando o contexto social, tais como “experiência de vida, assunto, domínio, disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p.19), que, conforme salientam os autores, são diferenças importantes nos modos como construímos significados e dele participamos.

O outro aspecto de construção de significado é a multimodalidade, pois os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal, devido à crescente multiplicidade e “integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de

massa, na multimídia e na hipermídia³ eletrônica.” (NLG (1996) apud Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020, p.20). O diagrama abaixo ilustra esses dois aspectos presentes no conceito de multiletramentos.

Figura 2 - Diagrama dos Multiletramentos



Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p.20.

Como Rojo (2012) enfatiza, diferentemente do conceito de letramento, que aponta apenas para a multiplicidade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas “a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO 2012, p.13). A autora afirma que:

os letramentos tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual e impressa, de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (A) de produção, nessas e em outras cada vez mais novas ferramentas; (B) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 18).

Então se, em princípio, o objetivo era formar sujeitos letrados, que fossem capazes de ler e escrever de forma crítica, com os multiletramentos esse objetivo ainda é pertinente aos propósitos de ensino, porém para além dele as atividades escolares precisam abarcar essas

³ Hipermídia—sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, *softwares* etc.) a partir de links que acionam outros documentos e assim sucessivamente. Dicionário online, disponível em: https://www.google.com/search?ei=BfJBYK-vD76e5OUP-LCX2A8&q=hiperm%C3%ADdia&oq=hiperm%C3%ADdia&gs_lcp=Cgndnd3Mtd2l6EAMyBAGAEEMyAggAMgIADICCAAyAggAMgIADICCAAyAggAMgIADICCA6BwgAEecQsANQhJ8DWISfA2DLpwNoAXACeACAAdkZiAGmG5IBBzItMS45LTGYAQCgAQGqAQQnd3Mtd2l6yAEIwAEB&scient=gws-wiz&ved=0ahUKEwjvxcL545jvAhU-D7kGHXjYBfsQ4dUDCA0&uact=5

novas práticas de produção e análise crítica que envolvem a multiplicidade de linguagem e de culturas. Isso porque acarretam novas relações, novos problemas e questões na vida cotidiana os quais precisam ser problematizados na escola, tendo em vista a ampla formação do aluno.

Prosseguindo no entendimento sobre o conceito e sobre como funcionam os multiletramentos, Rojo (2012) salienta que os estudos são unânimes em apontar as seguintes características:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços, (de linguagens, modos, mídias e culturas) ROJO (2012, pg.18).

Considerando essas características, Rojo aponta que é realmente nas *nuvens*⁴ o melhor lugar para existirem e a melhor maneira de se apresentarem é no formato de redes como nos hipertextos e hiper mídias⁵. Ao discorrer acerca dessas características, a autora afirma que uma das principais é que os multiletramentos são interativos em vários níveis “(na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)” (ROJO, 2012, p.23) Rojo compara as mídias digitais às mídias anteriores impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio etc., destacando a particularidade de que, nas mídias digitais, os usuários podem interagir em vários níveis e com vários interlocutores.

Nesse ponto, a autora destaca que, se com as mídias anteriores a distribuição das informações era controlada, servindo aos interesses das classes dominantes tendo em vista o controle das massas populares, com a mídia digital a situação é bem diferente. Conforme a autora esclarece, devido a sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa depende das ações humanas enquanto usuários e não como receptores ou espectadores. Assim, sem nossas ações as ferramentas digitais não funcionam. A autora salienta que:

nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p.24).

⁴ “Computação ou colaboração em nuvem é um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web” e que acessados aparecem para nós como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos. (ROJO, 2012, p. 26)

Essa questão é bem interessante e pertinente aos propósitos do presente trabalho, principalmente no que se refere ao letramento digital, sobre o qual discutiremos especificamente na seção seguinte, mas que é importante salientarmos nesse ponto. Como Rojo (2012) afirma, as mídias digitais dependem das ações humanas e essas ações, se pensarmos principalmente nos jovens, precisam ser orientadas. É justamente nesse aspecto que se encontra o elo com os propósitos dessa pesquisa, pois “sem a ação mediadora do professor não há inclusão digital dos alunos, da mesma forma como não há inclusão social, política ou democrática” (PISCHELOTA e HEINSFELD, 2018, p. 4). As atividades pedagógicas devem contemplar práticas de leitura e escrita relacionadas à realidade dos alunos e também das mídias digitais. Os jovens necessitam desenvolver determinadas habilidades, de modo que suas práticas de recepção e produção de informações sejam críticas. Dessa forma, a mediação do professor para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos é imprescindível, pois:

No mundo on-line, convergem informação e entretenimento, trabalho e lazer, local e global, público e privado. Diante dessa convergência, os sujeitos precisam desenvolver habilidades muito além das que já possuem em relação às dinâmicas de colaboração, acesso à informação em múltiplos formatos, produção de conteúdos e comunicação nos diferentes espaços de mediação (PISCHELOTA e HEINSFELD, 2018, p. 4).

Tal questão está diretamente ligada a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL, pois como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020),

ensinar “letramentos” não é uma questão de uso correto da língua; é sobretudo um meio de comunicação e representação de significados e em um sentido mais amplo, mas rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p.22 a).

Assim, Rojo (2012) nos convida a pensar em como as novas tecnologias da informação podem transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender. Ela sugere, por exemplo, que em vez de impedir o uso do internetês, pode-se investigar seu funcionamento, ao invés de proibir o uso do celular nas aulas, pode-se tirar proveito de algumas funções que o dispositivo apresenta como a pesquisa, a filmagem, a fotografia etc. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que é importante considerar os espaços contemporâneos de escrita, tais como mensagens de texto e posts em mídias sociais, ao ensinar por exemplo gramática e ortografia. Como os autores explicam nesses novos espaços de escrita, os usuários encontram diferentes recursos multimodais de comunicação que os possibilitam novas formas e

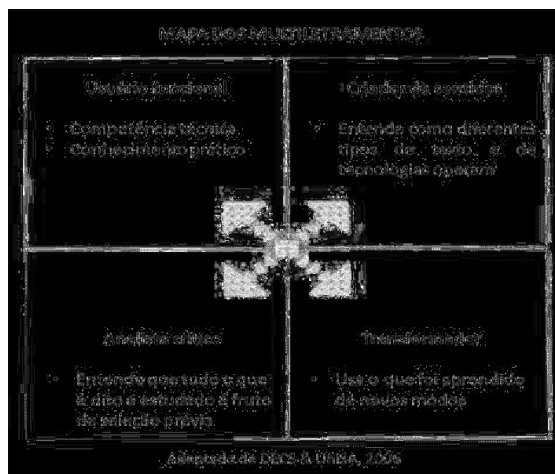
convenções de letramento. Como exemplos dessas novas convenções, os autores citam as abreviações, informalidades amigáveis, emoticons e expressões enigmáticas.

Então, considerando o que dizem tais autores, é possível perceber que desenvolver uma pedagogia dos multiletramentos com a geração de aprendizes da sociedade atual - crianças e jovens que têm acesso frequente às linguagens e às ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação - não é simplesmente orientar seus usos. É importante avaliarmos as nossas próprias práticas pedagógicas, de forma a não ignorar os diferentes letramentos e não reproduzir uma pedagogia do uso correto da língua, formando alunos reconhecedores de regras e convenções preestabelecidas pela escola.

Rojo (2012) também sugere, para o desenvolvimento dessa pedagogia, discutirmos criticamente as éticas (ou costumes locais) a fim de alcançarmos uma ética plural e democrática, e também discutir as estéticas, construindo diferentes critérios críticos de análise dos produtos culturais locais e globais.

Para fazer uma pedagogia dos multiletramentos, o GNL propõe alguns princípios que podemos visualizar no diagrama abaixo.

Figura 1 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de DECS & UnSA,2006, apud ROJO 2012, p. 29.

Interessante notar que se reconhece a necessidade de formar usuários funcionais com competência técnica, isto é, o conhecimento prático também é importante de modo que entendam o funcionamento de diferentes tipos de texto e de tecnologias. Além disso, a pedagogia do GNL requer que esse usuário seja capaz de entender não só para que e em favor de quem os textos circulam no ambiente digital, mas também consigam criar sentidos a partir do que foi aprendido.

Dessa forma, como afirma Rojo o trabalho da escola teria como foco,

as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p.29).

Para alcançar tal objetivo, Rojo (2012) cita alguns movimentos “pedagógicos” (grifo da autora), apresentados pelo GNL (ROJO, 2012, p.29), que possui a seguinte sequência: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformadora.

A autora explica que a prática situada refere-se a um projeto didático cujas práticas estejam inseridas na cultura dos alunos e nos gêneros e *designs* dessa cultura, relacionando-as a outras de outros espaços culturais. Na sequência, seria realizada a instrução aberta – uma análise sistemática e consciente dessas práticas, assim como dos gêneros e *designs* e de seus processos de produção e de recepção. A partir de então, introduz-se os critérios de análise crítica (uma metalinguagem). Todas essas etapas são desenvolvidas por meio de um enquadramento dos letramentos críticos, os quais objetivam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados. Em síntese, essas atividades têm como objetivo final uma postura transformadora, tanto na recepção quanto na produção/distribuição, que é justamente o que defendemos nesta pesquisa.

Como vimos nesta seção, o conceito de multiletramentos ultrapassa o conceito de letramento no sentido de que este apenas indica a multiplicidade e variedade das práticas letradas, enquanto aquele aponta para duas importantes multiplicidades que fazem parte da sociedade, a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de construção dos textos. Consideramos que entender esses conceitos é imprescindível para uma prática pedagógica transformadora (FREIRE, 2005). Uma prática que considera a realidade cultural dos alunos ao mesmo tempo em que busca transformá-los em sujeitos críticos, a partir dessa multiplicidade de linguagens e de culturas.

Kalantzis, Cope e Pinheiro afirmam que: “as capacidades a serem trabalhadas em processo de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de design de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita.” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p.22b). Em síntese, busca-se, portanto, formar indivíduos que saibam lidar com a mudança e a diversidade, sendo flexíveis, desenvolvendo uma visão com múltiplas perspectivas, enfim,

que consigam se comunicar dentro da realidade da sociedade da informação e do conhecimento.

Levando em conta tais questões, na próxima seção, discutimos o conceito de letramento digital e suas implicações no que se referem às práticas educacionais. Um dos aspectos abordados nessa discussão, diz respeito a necessidade do uso das TIC em sala de aula e o que alguns autores dessa área de estudos sugerem em relação a esta situação.

2.3 Letramentos digital

Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017; 2018) apresentam algumas reflexões e esclarecimentos acerca do uso das tecnologias digitais na educação. As autoras citam exemplos de estudiosos que discutem sobre o tema, reforçando a ideia de que tais tecnologias podem sim ser utilizadas em favor do ensino e da aprendizagem. Nesses estudos, diferentes termos são utilizados para fazer referência ao uso adequado dessas tecnologias. Vale citar os termos letramento digital e multiletramentos que têm sido comumente usados por autores brasileiros como referência a tais práticas de leitura e escrita em ambiente digital. Dentre esses estudos, interessante observar a citação que as autoras fazem de Almeida (2005) como definição de letramento digital:

Almeida (2005, p.175) conceitua letramento digital como o domínio e uso da tecnologia de informação e comunicação para propiciar ao cidadão a produção crítica do conhecimento, com competência para o exercício da cidadania e para inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações (ALMEIDA (2005) apud ROZENFELD e MARQUES-SCHÄFER, 2018, p.232-233).

Considerando a definição proposta por Almeida, retomamos a ideia de que o termo letramento digital não se resume ao simples uso das tecnologias. Diz respeito às práticas de leitura (e/ou escrita) nas quais o cidadão esteja capacitado a agir criticamente, seja produzindo ou transmitindo informações. É justamente nessa questão que se encontra o papel da escola, que é o de propiciar uma educação para o uso das tecnológicas digitais, isto é, práticas de letramento ou multiletramentos no ambiente escolar que possibilitem o desenvolvimento de competências requeridas no uso das tecnologias. Seria o que Almeida (2005) denomina de

“fluência tecnológica”, ou seja, uma utilização crítica da tecnologia de informação e comunicação para a promoção de uma aprendizagem significativa e o exercício da cidadania.

A concepção de letramento digital proposta por Almeida (2005) dialoga com a definição que Soares apresenta acerca do letramento em relação à alfabetização. Conforme a autora alerta, além de o aluno aprender os mecanismos de leitura e escrita, durante o processo de alfabetização, precisa também desenvolver diferentes habilidades para exercer as práticas sociais envolvidas nessas atividades. Da mesma forma, é essencial que além de saber utilizar os aparatos tecnológicos, como aplicativos de internet, por exemplo, o aluno precisa vivenciar uma educação para o uso da tecnologia, desenvolvendo habilidades para uma melhor convivência em sociedade.

Essas reflexões corroboram os apontamentos de Saliés e Shepherd (2018) que entendem letramento digital como “as várias ações que podem ser desenvolvidas com a linguagem em ambiente digital de modo situado” (SALIÉS; SHEPHERD 2018, p.27). As autoras enfocam que muito mais do que fluência em competências digitais, o letramento digital exige “reflexão e consciência crítica – a habilidade de filtrar, avaliar, compreender e usar múltiplas fontes de informação” (Tagg, (2015) apud SALIÉS; SHEPHERD, 2018, p.31). Em seu texto, as autoras apresentam um quadro com habilidades demandadas pelos letramentos digitais:

Figura 2 - Habilidades práticas e sociocognitivas demandadas pelos letramentos digitais

Habilidades práticas	Habilidades sociocognitivas
Saber como procurar informação	Saber avaliar criticamente essa informação e aproveitá-la para usos específicos Criar trajetórias de leitura coerentes através dos textos interligados da internet
Saber navegar através de mundos virtuais	Explorar esses mundos; interagir nesses ambientes entendendo suas potencialidades
Saber tirar e editar fotos e vídeos digitais	Saber usá-los de forma crítica
Saber criar textos multimodais	Combinar crítica e coesamente palavras, gráficos, vídeos e áudio
Criar perfis, páginas e contas online, sabendo como proteger dados pessoais	Manter informação de modo a gerenciar redes de relacionamento
Saber usar as plataformas como ferramentas de interação	Diferenciar eventos interativos online de forma a filtrar brincadeiras, <i>bullying</i> e violência verbal

Fonte: SALIÉS; SHEPHERD, 2018, p. 31.

A lista nos ajuda a perceber a importância da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola é o principal espaço de orientação e suporte

para o desenvolvimento de tais habilidades. Essa realidade nos remete novamente à necessidade de investimentos não apenas em insumos tecnológicos na educação, mas principalmente em formação de professores. Conforme as autoras citam, “de acordo com a Comissão Europeia (2003, p.3), os letramentos digitais tornaram-se um pré-requisito para a criatividade, a inovação e o empreendedorismo; sem eles não podemos participar plenamente do cotidiano na sociedade de informação atual (...)” (SALIÉS; SHEPHERD, 2018, p.32). Portanto, o letramento digital também precisa fazer parte da formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada para que dessa forma tenham condições de educar para a tecnologia.

Considerando o que foi exposto, é possível deduzir que a insegurança de muitos professores sobre o uso das tecnologias em suas práticas de ensino pode ser decorrente principalmente de uma carência de sua própria formação nessa área. Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017) citam Sampaio e Leite (1999) os quais defendem que o professor precisa passar por uma *alfabetização tecnológica* para então poder decidir “como, quando e por que as tecnologias devem ser utilizadas no processo ensino-aprendizagem.” (SAMPAIO E LEITE 1999, apud ROZENFELD; MARQUES-SCHÄFER, 2017, p. 5).

Em síntese, se a princípio, com os avanços tecnológicos o grande desafio para a educação era o investimento para a inserção da tecnologia na escola, tal como a constituição de um laboratório de informática com acesso à internet, por exemplo; atualmente acrescenta-se a essa demanda (que infelizmente ainda não é realidade em boa parte das escolas) a necessidade de formação dos professores no que se refere ao letramento digital e às tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, teriam melhores condições para inserir as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

2.3.1 As Tecnologias Móveis

Uma questão que merece destaque nas discussões sobre o letramento digital é o uso das tecnologias móveis na educação. É notória a presença de dispositivos móveis nas mãos de usuários, não somente dos jovens, em diversos ambientes, inclusive o escolar. Contudo, em muitos contextos escolares, esses aparelhos não são utilizados necessariamente como ferramentas pedagógicas. O uso do celular em sala de aula, por exemplo, é um assunto

bastante polêmico, pois por um lado há os professores que não conseguem enxergar as vantagens da utilização desse recurso, por outro existem aqueles educadores que acreditam no seu potencial como ferramenta pedagógica. Na maioria dos estados brasileiros essa utilização foi proibida durante muitos anos, apesar de haver pesquisas e documentos como o da UNESCO (2014) que indicavam benefícios da aprendizagem móvel. Com o advento da pandemia da COVID-19, essa questão tem sido revista.

De acordo com a UNESCO (2014), as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes. Em vista disso, a instituição elaborou um documento com diretrizes que auxiliam na formulação de políticas que visem à aprendizagem móvel, colaborando assim para avançar o progresso em vistas a uma educação para todos.

Nesse documento, a UNESCO apresenta também a definição de tecnologias móveis e de aprendizagem móvel. Ao explicar o conceito de tecnologias móveis, a instituição adota uma definição ampla de:

aparelhos móveis, reconhecendo que são “digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia e pode facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação (UNESCO, 2014, p. 8).

Já em relação à aprendizagem móvel, a instituição afirma que esta “envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de garantir a aprendizagem em qualquer hora ou em qualquer lugar.” (UNESCO, 2014, p. 8). Assim, o professor, pode utilizar plataformas ou aplicativos de internet disponibilizando conteúdos complementares, através de áudios (*podcasts*), vídeos (*vidcast*) ou mesmo textos multimodais. Os aprendizes podem acessar esse material em qualquer tempo e no local onde estiverem. A utilização desses recursos já era possível por meio dos computadores convencionais, a principal diferença é justamente a mobilidade, e, portanto, a onipresença da tecnologia móvel. Como já afirmava Morán (2015):

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORÁN, 2015, p.16).

Levando em conta as considerações de Morán, podemos afirmar que na atualidade, e principalmente na realidade que se vivencia no contexto da pandemia da COVID-19, com a implementação do ensino remoto, não há como ignorar a presença do mundo digital na escola e nos processos de ensino e aprendizagem. Como já mencionado neste trabalho, a educação não ocorre apenas no espaço físico da sala de aula, mas nos demais espaços do cotidiano, incluindo os digitais.

Dentre os benefícios citados pela UNESCO (2014) em relação ao uso das tecnologias móveis na educação, além de permitir a aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, vale destacar: a facilidade na aprendizagem individualizada, com a possibilidade de personalização dos aparelhos, oferecendo aos estudantes a flexibilidade para realizar as tarefas escolares no seu próprio ritmo, seguindo seus interesses, aumentando assim sua motivação; o uso produtivo do tempo em sala de aula, pois as tecnologias móveis podem ser utilizadas para completar tarefas passivas ou de memória, e o trabalho dentro da escola enfatizaria os aspectos sociais da aprendizagem; e ainda a possibilidade de minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre, viabilizando a conexão com professores e outros estudantes.

Contudo, como já salientado nesta pesquisa, é importante observar não apenas os benefícios ou vantagens na utilização dos recursos digitais. O uso de *smartphones* em sala de aula, a título de exemplo, pode tornar mais difícil a concentração dos alunos na tarefa proposta, devido às diversas funções que os dispositivos oferecem. Assim, há que se refletir acerca de um planejamento adequado para utilização de tal recurso tecnológico, de modo que o processo de aprendizagem seja interessante e motivador, considerando todos os aspectos envolvidos, desde a forma da apresentação dos conteúdos, com os ajustes necessários ao dispositivo em uso, até questões éticas.

O capítulo seguinte é dedicado à descrição da metodologia utilizada na pesquisa. Nesse percurso metodológico, apresenta-se o método que orienta o trabalho, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como o material utilizado e o desenvolvimento das atividades.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, que tem como foco o estudo do homem e suas relações sociais (Godoy, 1995). Foram investigadas questões relacionadas a um novo comportamento social, ou seja, as novas práticas de leitura e escrita correspondentes ao letramento digital e seu impacto no contexto educacional.

Como já foi salientado neste trabalho, por um lado, há professores que não se sentem confortável com a utilização de tecnologias de informação e comunicação como recursos pedagógicos. Por outro lado, a maioria dos alunos vivencia, diariamente, práticas sociais de leitura e escrita a partir de tecnologias móveis, por exemplo, para as mais diversas atividades. Contudo, essas práticas sociais geralmente não são orientadas, processo que deveria acontecer principalmente na escola.

Assim, refletindo sobre a questão da inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, nos aspectos abordados ao longo desse trabalho e sobre como poderíamos encontrar caminhos para possíveis soluções a partir desta pesquisa, é que vislumbramos também a pesquisa-ação como via metodológica mais adequada. Como define Thiollent,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Considerando a definição de Thiollent, a opção pela pesquisa-ação é justificada pela necessidade de realizar uma ação no contexto em estudo, com o objetivo de superar desafios em relação à utilização de tecnologias digitais como recurso pedagógico. O autor orienta que: “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.” (THIOLLENT, 2011, p. 16). Dessa forma, temos como objeto de estudo a situação do contexto educacional, já descrita anteriormente, frente à realidade social da cibercultura, vivenciada pelos alunos.

O enfoque deste trabalho está na produção do conhecimento e em vista disso, a partir de sua discussão teórica e da ação nele descrita, apresenta-se aos professores e a quem interessar uma proposta de ação pedagógica com a utilização de recursos tecnológicos, reforçando a importância do letramento digital, pois os aprendizes precisam ser orientados dentro desse grande fluxo de informações da cibercultura (cf. LÉVY, 1999). Como esclarece

Thiollent (2011, p. 16): “A pesquisa ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo)”, na verdade espera-se “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.”

3.1 A pesquisa-ação

Morin (2004) afirma que o termo pesquisa-ação geralmente é atribuído a Kurt Lewin, que criou nos Estados Unidos a pesquisa-ação enquanto metodologia, cuja essência é o viés democrático e que tem como finalidade a mudança. Busca-se a compreensão e explicação da prática de grupos sociais pela participação dos próprios grupos, objetivando melhorar a sua prática. Contudo, Morin (2004) destaca que “a pesquisa ação com o objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais vai mais longe que a abordagem lewiniana e exige que os pesquisadores se impliquem como atores” (MORIN, 2004, pg. 55).

Como Morin (2004) esclarece, Lewin descreveu a pesquisa-ação não somente como um ciclo contínuo de três processos, planejamento, ação e coleta de dados correspondente a um determinado grupo e seu contexto, deu destaque também à importância do campo social que diz respeito ao conjunto das variáveis de um grupo: “subgrupos, membros, restrições, normas e canais de comunicação” (MORIN, 2004, p. 56).

Assim, Morin (2004) cita que devido aos componentes do campo social, o grupo enquanto conjunto de pessoas interdependentes apresentam condições de “não mudança”, ou seja, podem conservar seu equilíbrio. Morin acrescenta ainda que para melhor compreensão do processo de mudança, é importante “dar destaque às decisões do grupo, observar o grau de implicação dos sujeitos, a expressão de suas motivações, as normas de iniciação à mudança e, evidentemente à personalidade do animador e sua aptidão a tornar eficaz a intervenção” (MORIN, 2004, p. 56).

Morin (2004) explica que:

o termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. (...) A pesquisa ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo, e que em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p. 56).

É possível perceber que a definição de pesquisa-ação apresentada por Thiollent (2011) corrobora a de Morin (2004), pois ambos os autores consideram a importância da participação dos atores, sejam eles os pesquisadores ou os sujeitos de pesquisa. Como esclarece Thiollent:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Ao estabelecer diferenças entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação, Thiollent explica que na convencional não há participação dos pesquisadores junto às pessoas da situação observada. E acrescenta dizendo que “sempre há uma grande distância entre resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes (THIOLLENT, 2011, p. 25). Nesse tipo de pesquisa, o autor afirma que os usuários (participantes) não são considerados como atores, mas informantes. “Esta concepção é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados” (THIOLLENT, 2011, p.25).

Outra diferença apresentada pelo autor refere-se ao fato de que na pesquisa convencional não há focalização na dinâmica de transformação da situação em estudo para outra situação desejada. Já na pesquisa ação, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos, e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Thiollent (2011) relata ainda sobre a necessidade de manter algumas condições de pesquisa e algumas exigências de conhecimento associadas ao ideal científico. O autor entende ser um desafio metodológico fundamentar a pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo ou como ele salienta de “outros rótulos”. Assim, para manter a sintonia da pesquisa-ação com a ideia de ciência, Thiollent alerta para a necessidade de estabelecer não apenas os objetivos práticos, mas também os objetivos de conhecimento. Para o autor, o relacionamento desses dois tipos de objetivos é compreendido como uma das especificidades da pesquisa-ação:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. [...]
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.) (THIOLLENT, 2011, p.24b).

Dessa forma, conhecimento e ação não estariam fundidos numa só atuação e a ciência mantém seu lugar autônomo. No caso deste trabalho, estabeleceu-se como **objetivo prático** aplicar uma proposta de ação pedagógica com recursos tecnológicos e como **objetivo de conhecimento** apresentar uma discussão teórica sobre o letramento digital e as práticas educativas.

Thiollent (2011) explica que as exigências científicas consideradas na pesquisa-ação são diferentes daquelas comumente aceitas como padrão convencional de observação, em que há separação entre observador e observados, a possibilidade de total substituição dos pesquisadores e quantificação da informação colhida, que são princípios de objetividade. Para o autor, é possível conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica, sem abandonar o espírito científico. Assim, em vez de separação há coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado. A substituíbilidade não é total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta sofre interferência de sua formação, de suas experiências anteriores e do seu próprio envolvimento com a situação investigada.

Em relação à quantificação, o autor a considera útil quando se trata de estudar fenômenos com dimensões e variações significativas e quando existem instrumentos de medição aplicáveis, sem artificialismos. Por ser mais dialógico do que o dispositivo de observação convencional, o dispositivo da pesquisa-ação pode parecer menos preciso e menos objetivo. Contudo, para o autor,

a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O quantitativo e o dialógico não são anticientíficos. [...] Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 2011, p.30).

Ainda sobre o aspecto dialógico na pesquisa-ação, vale citar algumas considerações de Thiollent quanto às formas de argumentação nesse método de pesquisa. O autor diz que, em vez da estrutura lógico formal comum à teoria da argumentação tradicional, na investigação social preocupa-se com o valor cognoscitivo do processo argumentativo. Nessa linha de raciocínio, a comprovação observacional e quantificada não é considerada como a única comprovação séria. Como explica o autor, não se pretende fazer previsões a partir de cálculos numéricos, mas previsões argumentadas, estabelecendo qualitativamente as condições de êxito das ações e avaliando subjetivamente a probabilidade dos acontecimentos.

Aplicando algumas noções da perspectiva argumentativa no caso particular da pesquisa-ação, Thiollent cita que

os aspectos argumentativos se encontram:

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas “explicações” ou soluções apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas a discussão entre os participantes;
- c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (THIOLLENT, 2011, p. 38).

Durante o processo de investigação tais aspectos argumentativos são articulados em situação de discussão entre pesquisadores e participantes. Em relação à presente pesquisa, cujos participantes foram alunos do ensino médio, as questões a serem estudadas foram apresentadas numa aula que precedeu a realização das ações planejadas para o desenvolvimento do trabalho de investigação. Nessa ocasião, discutiu-se entre outros aspectos as condições de colaboração entre mim, enquanto pesquisadora e professora e o grupo de participantes, no caso, os alunos, os quais se mostraram curiosos e também interessados na proposta.

3.2 Participantes e contexto de pesquisa

O grupo de participantes da pesquisa, além da professora pesquisadora, é composto por alunos de duas turmas do 1º ano do ensino médio, que são integrantes de uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, situada na região Norte, no bairro Pavuna. Cada turma é composta por 38 alunos, os quais se encontravam na faixa etária entre 15 e 17 anos. Entretanto, durante os encontros, o número de alunos foi um pouco inferior a esse total, variando numa média de 25 a 30 alunos. Os procedimentos de pesquisa ocorreram em meados do quarto bimestre escolar, do ano de 2019 e muitos alunos, por motivos diversos e não justificados oficialmente, já não estavam mais frequentando as aulas.

A unidade escolar, onde a pesquisa foi realizada, oferece três turnos de aulas. O prédio do colégio é constituído por três andares. Além das salas de aulas regulares, o espaço é composto por laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, auditório, sala de professores, sala de artes, refeitório, pátio coberto, pátio descoberto, quadra esportiva e área

verde, além dos banheiros. É importante destacar que no entorno do colégio, são frequentes os conflitos decorrentes de operações policiais, situação que, em alguns casos, impede a ocorrência das aulas ou afeta a frequência dos alunos nas mesmas. É, portanto, uma comunidade cujos alunos precisam de toda a orientação possível, inclusive em relação à educação para o uso da tecnologia.

A opção por turmas de 1º ano atendeu a orientação da direção da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Em consulta à direção foi sugerido que a pesquisa fosse realizada com turmas de horário integral, uma vez que estava sendo implementado no colégio naquele ano.

Os alunos do horário integral realizavam um curso de formação profissionalizante em administração com ênfase em empreendedorismo. O turno de aulas, naquele período, era das 7h da manhã às 15h da tarde, sendo a grade curricular diferente das turmas regulares. Além das onze disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio, essas turmas ainda estudavam as matérias empreendedorismo, estudos orientados, projeto de vida e projeto de intervenção e pesquisa.

No contexto da pesquisa, eu era a professora pesquisadora, mas não a professora das turmas. Na ocasião, eu me encontrava de licença maternidade. Então, além da orientação da direção escolar, acerca do perfil das turmas, também foi utilizado como critério de seleção o interesse da professora regente pelo tema da pesquisa. A professora das turmas e eu trabalhamos com educação há mais de dez anos e há sete anos compartilhamos experiências de ensino nesse colégio. Acreditamos ser possível desenvolver uma prática pedagógica transformadora (FREIRE, 2005), oferecendo aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem, apesar de todas as dificuldades encontradas no sistema público de ensino. Assim, apresentei-lhe o projeto bem como as atividades a serem realizadas. A professora aceitou colaborar com a pesquisa, mas optou por não participar dos encontros. Em conjunto definimos o planejamento para desenvolvimento das atividades. Nesse momento, pude contar com intervenções e sugestões da professora regente sobre o conteúdo e sobre a dinâmica para aplicação da proposta.

3.3 A proposta de ação

Neste tópico do trabalho apresentam-se os materiais utilizados e o desenvolvimento da proposta de ação pedagógica, que, como já mencionado, segue o método da pesquisa-ação. Dessa forma, as atividades foram elaboradas e aplicadas levando em conta as características do processo dessa metodologia de pesquisa. Além dos materiais, descrevem-se as atividades propostas aos participantes do estudo, a elaboração dessas atividades, bem como a forma como foram aplicadas.

3.3.1 Materiais

Esta parte do trabalho é dedicada à apresentação dos recursos utilizados para a realização da proposta pedagógica desenvolvida na pesquisa. No caso deste estudo, utilizou-se o ciberespaço, ou seja, o ambiente virtual como “ferramenta” de ensino, a fim de aproximar as atividades da disciplina de língua portuguesa à prática discursiva dos alunos que estão frequentemente conectados nesse ambiente digital, lendo, escrevendo e compartilhando informações e, dessa forma, poder melhor atender as suas necessidades em termos de aprendizagem.

Para tanto, optou-se por desenvolver atividades no aplicativo de internet denominado *Padlet*⁶, que foi acessado por meio dos computadores da sala de informática da unidade escolar onde ocorreu a pesquisa. Esse laboratório possui uma faixa de vinte computadores, com acesso à internet. E, apesar de o número de alunos ser superior ao desses computadores, foi possível alocar dois ou três em cada máquina. Essa questão não configurou um problema, mas favoreceu o trabalho colaborativo entre os alunos.

3.3.2 O Padlet

O *Padlet* é um aplicativo de internet bem “versátil”. Nele é possível criar quadros ou murais virtuais, sendo permitido registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia. Essa

⁶O aplicativo pode ser acessado no endereço virtual <<http://pt-br.padlet.com>>

ferramenta funciona como um mural, onde se pode publicar textos, imagens, vídeos a partir de links, fazer comentários, de forma colaborativa e online. Para utilizá-lo é preciso criar um usuário, por meio de um e-mail ou fazer o acesso através das contas do Google ou da rede social Facebook.

Apesar de não ser uma ferramenta educativa, o *Padlet* apresenta uma gama de possibilidades que podem contribuir para o trabalho docente. Essa variedade de opções foi um dos motivos de escolha do aplicativo, pois o professor pode elaborar as atividades, por meio de diferentes recursos conforme as especificidades do conteúdo a ser ensinado.

Outro fator importante é a questão da motivação dos alunos. A dinamicidade que a ferramenta apresenta torna as atividades bem mais atrativas e interessantes em relação às folhas de atividades impressas geralmente propostas durante às aulas. No *Padlet*, os alunos podem realizar as tarefas de forma interativa e num sistema de colaboração sincronizada. Além disso, encontram diferentes possibilidades de organização (os layouts, modelos de organização) e personalização dos murais (opções de estilos de fonte, de papel de parede, entre outras), sendo, então, expostos a diferentes cores, formas e até mesmo a sons e imagens, a depender da proposta do professor.

Além desses fatores, vale citar que montar murais online evita gastos de materiais de papelaria. Em muitos contextos escolares nem sequer há esse tipo de material disponível para alunos e professores, ou os alunos não possuem condições econômicas para produzirem um. Além disso, a produção de material online e não impresso, diminui o consumo de papel. Poupano esse recurso, conseqüentemente estamos contribuindo para a preservação ambiental, não só considerando a diminuição da poluição, seja na produção ou no descarte, mas também a extração da matéria prima para produção do papel.

Mais uma característica importante do *Padlet* é a possibilidade de supervisão das publicações dos trabalhos dos alunos. Realizando a configuração necessária, o professor consegue visualizar as atividades, antes dos demais alunos da turma, podendo autorizar ou não a sua publicação.

Como desvantagens no uso de aplicativos como *Padlet*, pode-se citar os custos com conexão fora do acesso escolar. Com o advento da pandemia da COVID-19, secretarias de educação passaram a custear o acesso à rede, mas apenas para utilização de plataformas de ensino pré-estabelecidas por essas instituições. No caso específico desse aplicativo uma desvantagem é o número de murais que podem ser criados e compartilhados, gratuitamente,

apenas 3. Feitas essas considerações, podemos observar abaixo a imagem de um mural criado no *Padlet* por um grupo de alunos participantes da pesquisa.

Figura 3 – Mural 1: trabalho de pesquisa sobre *fake News*



Fonte: print da tela da autora.

Em síntese, a utilização do *padlet* justifica-se pelo fato de possibilitar aos alunos realizar as atividades de português numa plataforma com recursos semelhantes àqueles que estão acostumados a utilizar diariamente fora da escola. Os alunos, em sua maioria, estão frequentemente online sendo expostos a imagens, cores, sons e, além disso, estão também produzindo e compartilhando textos no ciberespaço. Assim, a opção por realizar atividades num aplicativo de internet atende a uma necessidade de mudança nas ações pedagógicas, considerando a realidade das práticas discursivas vivenciadas pelos alunos em decorrência do uso das tecnologias digitais.

Tendo contextualizado os sujeitos e o espaço e explicado a ferramenta selecionada, a seção seguinte apresenta o passo a passo para o desenvolvimento das atividades pertencentes a esta pesquisa.

3.4 Atividades

Num primeiro momento, foram planejados um total de oito encontros com dois tempos de aula de 50 minutos, sendo um encontro por semana em cada turma. Entretanto, foi necessário um replanejamento da dinâmica das aulas, devido à programação da escola que

estava desenvolvendo outros projetos naquele período. Dessa forma, os trabalhos da pesquisa foram desenvolvidos em um tempo de 50 minutos para cada turma, com um total de cinco encontros entre meados de outubro e de novembro de 2019.

As atividades foram elaboradas tendo como base na Pedagogia dos Multiletramentos (GNL,1996) conforme nos apresenta Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), considerando, assim, os letramentos vivenciados atualmente pelos alunos, principalmente o digital; aliada às ideias de Freire sobre ensino (2005) tais como a prática democrática e transformadora, que visa o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos alunos; os conceitos de letramento apontados por Soares (2002; 2012) e Kleiman (1995), que compreendem o letramento como práticas sociais de leitura e escrita; e o letramento digital conforme Marques-Shäfer e Rosenfeld (2018), que o compreendem como domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação de forma que o cidadão seja capaz de agir criticamente, seja produzindo ou transmitindo informações.

Considerou-se necessário observar ainda, levando em conta que a pesquisa tem como foco o ensino de Língua Portuguesa, para a elaboração dessas atividades, as habilidades requeridas para o uso das tecnologias digitais, listadas na área de Linguagens e suas tecnologias, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), na etapa do Ensino Médio. A BNCC é um documento normativo do Ministério da Educação, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. Segue abaixo o quadro com as habilidades consideradas no processo de elaboração das atividades.

Figura 4 - Quadro das habilidades – Competência Específica 7⁷

Identificação	Descrição	Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos
MI31C1	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]				
MI31C2	Utilizar recursos digitais para produzir textos literários, argumentativos, científicos e jornalísticos, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]				
MI31C3	Utilizar recursos digitais para produzir textos jornalísticos, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]				
MI31C4	Utilizar recursos digitais para produzir textos científicos, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]				
MI31C5	Utilizar recursos digitais para produzir textos literários, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]				

⁷ Competência 7 – Área de Linguagens e suas tecnologias (BNCC): Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas e criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...] (BRASIL, 2018, p. 497)

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018 p. 497)

Observando o quadro, pode-se verificar que todas as habilidades citadas são importantes para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Mas considerou-se especialmente as habilidades (EM13LGG702) e (EM13LGG704), pois a primeira diz respeito ao uso crítico das tecnologias digitais da informação e comunicação “em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” na formação desses aprendizes e a segunda remete à apropriação crítica de processos de pesquisa e busca de informação na cultura da rede. As atividades desenvolvidas na proposta pedagógica estão consoantes com tais habilidades pois trabalham justamente acerca do trato das informações no ambiente digital.

Dessa forma, considerando tais orientações, propostas e conceitos supracitados, a opção por utilizar atividade com ferramenta digital em sala de aula vislumbra que os participantes envolvidos – os alunos que usam frequentemente a internet e as tecnologias móveis, com diferentes aplicativos –, obtenham conhecimentos que vão além do saber técnico desses aparatos. Assim, levando em conta a possibilidade de realizar atividades pedagógicas em um aplicativo de internet, o propósito foi que os alunos pudessem, não só aprender conteúdos da disciplina língua portuguesa, mas também vivenciar uma oportunidade para o refinamento de habilidades requeridas para o uso consciente das tecnologias digitais.

Tendo em vista essas considerações, foi escolhido como tema das aulas as *fake News*, por ser um assunto bastante discutido na ocasião e também por estar diretamente relacionado ao letramento digital, uma vez que são informações falsas veiculadas no ambiente virtual, local onde os alunos transitam com bastante frequência. E que, portanto, precisam saber avaliar criticamente as informações a que são expostos nesse ambiente. Os estudantes reagiram bem a esse tema, envolvendo-se no debate durante a aplicação das atividades.

3.4.1 Elaboração das atividades

Foi desenvolvida uma sequência didática dividida em três atividades pedagógicas, as quais também foram subdivididas em duas partes e estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho. Foi uma atividade de leitura e interpretação textual (em dupla), outra de pesquisa

(em grupo) e, por último, de produção de texto (individual), todas desenvolvidas no *Padlet*, com a elaboração de murais digitais.

A primeira parte dessas atividades consiste no que se pode chamar de apresentação ou entrada de informação, ou seja, na leitura e interpretação; seguida da prática, representada pela discussão do tema. Já a segunda etapa enfoca a produção de conhecimento, ou seja, é quando o aluno desenvolve o conhecimento adquirido em termos de texto. No caso desta pesquisa, a apresentação das informações da atividade de pesquisa e a produção textual, com a elaboração dos murais.

Considerando esses aspectos, vale lembrar que os objetivos das atividades desenvolvidas para esta pesquisa encontram-se de modo sobrepostos. Ao mesmo tempo em que se tem o objetivo linguístico de leitura e produção textual em língua materna, também se objetiva que o aluno descubra vantagens de usar ferramentas digitais também dentro da sala de aula ou no contexto educacional e, conseqüentemente, encontre nova motivação para realizar as atividades propostas.

Sendo assim, para a primeira parte das atividades, correspondente à leitura e interpretação de texto, foram selecionados dois textos. O primeiro é um exemplo de *fake news* acerca da vacina contra febre amarela. O texto tem como título “Vacina contra febre amarela é um veneno mortal” e foi selecionado na página de internet denominada Toluna Influencers⁸. Esse texto apresenta informações sobre supostos efeitos da vacina contra febre amarela, citando a existência de vários casos de sequelas em pessoas vacinadas e também que esses efeitos podem levar a morte. Alguns sites que buscam verificar as notícias veiculadas na internet, tais como o do G1 (g1.globo.com) desmentem as informações apresentadas no referido texto, a partir de declarações do Ministério da Saúde.

A leitura dessa notícia falsa serviria como fomento para início das discussões sobre o tema *fake news*. Entretanto, não foi possível realizá-la devido ao replanejamento das atividades a serem desenvolvidas. Conforme citado anteriormente, a escola desenvolvia outros projetos concomitantes à pesquisa, então houve a necessidade de redução dos tempos de aula previstos e, conseqüentemente, também das atividades.

O segundo foi um texto expositivo intitulado *Fake News*, selecionado no site educativo “Mundo Educação⁹”. O texto apresenta, além de outras informações, o conceito de “fake news” e suas características, bem como exemplos de falsas notícias e possíveis

⁸<https://br.toluna.com/opinions/3788193/Vacina-contra-Febre-amarela-%C3%A9-um-veneno-mortal>

⁹<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>

consequências de sua veiculação. Um dos motivos da escolha desse texto foi poder apresentar aos alunos um leque de informações para compreender melhor os problemas que podem ser ocasionados pelas *fake news*. Dentre os textos pesquisados, esse foi o que melhor atendeu ao propósito acima.

Foram elaboradas cinco questões (cf. Apêndice A) para interpretação do texto. As questões versam sobre o tema *fake news*, os motivos de sua criação, as consequências do compartilhamento de informações falsas, o motivo desse compartilhamento, e ainda, sobre o tipo textual. A partir do cadastro no *Padlet*, os alunos tinham acesso ao mural com as questões e poderiam respondê-las no próprio aplicativo, ou no arquivo Word, e em seguida enviar para essa página.

Outro motivo para o trabalho com o referido texto é justamente o fato de ser um gênero digital. Primeiro porque não faria sentido utilizar o ciberespaço e sugerir a leitura de um texto impresso, embora isso fosse possível (e muitas vezes necessário, pois nem sempre pode-se contar com o funcionamento da rede e dos computadores disponíveis na escola pública). Segundo, porque o texto eletrônico é multimodal, envolve diversas linguagens, diferentes mídias e tecnologias (tais como imagens, hiperlinks etc. Como dito anteriormente, a intenção é aproximar as atividades da disciplina língua portuguesa à prática discursiva dos alunos, que estão frequentemente conectados ao ambiente digital.

A segunda parte, tendo como foco a produção, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de escrita e a busca de informações de forma crítica, consistiu na realização de duas atividades: uma pesquisa em grupo de três ou quatro alunos sobre exemplos de *fake news* e a redação (individual) de um texto expositivo para apresentar reflexões acerca do que foi estudado ao longo das aulas. Com o material da pesquisa, os alunos deveriam criar um mural no *Padlet* com imagens, textos e/ou vídeos (no caso do vídeo, o acesso seria por meio de links) apresentando também, além de exemplos de *fake news*, orientações sobre como é possível perceber que se trata de informações falsas.

É importante deixar claro que, embora, essa sequência didática apresentada pareça ser possível de desenvolvida sem o auxílio de uma ferramenta eletrônica, é exatamente no aspecto digital que ela se diferencia. Seu desenvolvimento no papel não apresentaria nenhuma novidade. Já no ambiente digital, a proposta oferecida apresenta-se de modo autêntico – por usar a tecnologia utilizada também fora da sala de aula – e familiar – por apresentar etapas já conhecidas por professor e alunos –, de um modo que se propõe a ser motivador, considerando as justificativas já apresentadas aqui neste trabalho.

3.4.2 Aplicação das atividades

Como descrito na seção sujeitos da pesquisa, as atividades foram elaboradas para alunos de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio e foram aplicadas numa sequência de cinco encontros. Ao longo desses encontros foi elaborado um diário de bordo com notas de observações realizadas. Num primeiro momento, julgou-se necessário deixar claro para os alunos que eles seriam sujeitos participantes de uma pesquisa. Assim, na primeira aula, a pesquisa foi apresentada e os alunos foram informados sobre a previsão de conteúdos e atividades a serem trabalhados. Eles receberam o termo de consentimento para participação na pesquisa, conforme orientado pelo CONEP (Comitê Nacional de Ética em pesquisa), e, seguindo a estratégia da pesquisa-ação em que os participantes são também atores e agem num sistema de colaboração mútua com o pesquisador, realizou-se uma discussão sobre as etapas e os processos a serem desenvolvidos.

Nesse encontro, as turmas ficaram na sala de aula regular, visto que foi um encontro de acolhimento. A partir da aula seguinte, os encontros se deram no laboratório de informática da escola. Por algumas vezes, foi necessário alocar dois ou três alunos por computador, pois não havia máquinas suficientes para que cada aluno trabalhasse individualmente. Eram 20 computadores e uma média de 25 a 30 alunos.

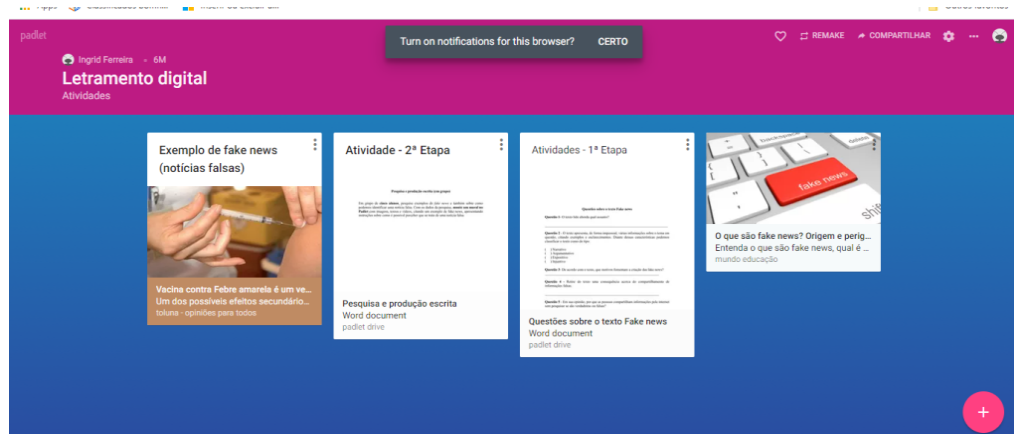
No segundo encontro, o tempo foi dedicado à apresentação do aplicativo *Padlet* aos alunos. Embora se esperasse que todos os adolescentes da turma já possuísem habilidades básicas do mundo digital, alguns deles precisaram de auxílio para abrir uma conta de e-mail, necessária para realizar o cadastro exigido pela ferramenta. Contudo, a maioria dos alunos conseguiu acessar a plataforma sem problemas. Aqueles que não o fizeram foram instruídos acerca do passo a passo para o cadastramento, para que assim pudessem fazê-lo em outro momento. Como trata-se de um aplicativo de internet, eles poderiam realizar esse cadastro, caso necessário, fora do tempo de aula.

No terceiro encontro, iniciamos as atividades independente de todos os participantes estarem ou não cadastrados para acesso ao aplicativo, considerando a presença de alguns alunos que estiveram ausentes na aula anterior ou não conseguiram acessar a internet para tal.

Esses alunos foram instruídos sobre como proceder e também foram auxiliados por outros que já haviam feito o cadastro e o problema foi resolvido.

Foi realizada uma leitura dinâmica do texto 2 (Anexo A), com diferentes alunos lendo trechos do texto, seguida de uma discussão sobre o assunto. Nessa discussão foram propostas algumas questões para reflexão, tais como: “Algum de vocês já compartilhou uma notícia falsa? Por quê?”, “Quem já questionou a veracidade de uma informação, antes de compartilhar?” Após essa discussão, foram propostas as questões de interpretação escrita, que deveriam ser feitas no aplicativo. A figura abaixo mostra a página do mural criado por mim, no *Padlet*, com as atividades propostas. Para que os alunos tivessem acesso a esse arquivo, eles deveriam aceitar o convite, enviado através de dados do cadastro.

Figura 7 – Mural 2: atividades propostas aos alunos



Fonte: print da tela da autora.

A figura 7 apresenta o mural intitulado Letramento digital, com quatro imagens. A primeira é texto “Vacina contra febre amarela é um veneno mortal”, que é um exemplo de *fake news*, a segunda e a terceira são arquivos do Word com as etapas das atividades realizadas pelos alunos. E por fim, a última imagem corresponde ao texto “Fake News” utilizado para a atividade de interpretação textual.

No quarto encontro, foi proposto o trabalho de pesquisa, que deveria ser feito em grupo de três ou quatro alunos. Eles foram orientados a pesquisar exemplos de *fake news* e informações sobre como podemos identificá-las. Vale ressaltar que essa pesquisa foi feita no tempo da aula e não em casa, como convencionalmente acontece com esse tipo de atividade, quando não apoiada em ferramenta digital. Com esses dados, montaram murais no *Padlet*, na conta de um dos alunos do grupo (ver fig. 5. Mural 1, p.49).

Essa atividade durou até o quinto encontro, pois muitos alunos precisaram de auxílio para montar o mural no aplicativo o que demandou um tempo maior até a conclusão das atividades. No sexto e último encontro, foi proposto que os alunos redigissem um texto expositivo, a partir de uma revisão prévia sobre os conhecimentos adquiridos durante as aulas. O texto deveria ser publicado na página do *Padlet*. Eles poderiam redigir o texto diretamente no aplicativo ou no Word e depois fazer o download do arquivo.

A próxima subseção deste trabalho apresenta a análise dos dados. Além disso, demonstra a forma como esses dados foram obtidos, durante o desenvolvimento das atividades com os alunos.

3.4.3 Procedimento de coleta dos dados

Como foi esclarecido no capítulo anterior, a metodologia deste trabalho é orientada pela pesquisa-ação (cf. THIOLENT, 2011 e MORIN, 2004). Assim, neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados, a partir dessa via metodológica.

As tarefas foram desenvolvidas de modo cooperativo entre mim, a professora e pesquisadora e os alunos, participantes. Conforme descrito na seção de metodologia, os papéis e as tarefas foram discutidos previamente num encontro de acolhimento. Assim coube a mim enquanto professora e pesquisadora, o papel de orientadora (cf. LÉVY, 1999); e aos participantes o de atores (cf. THIOLENT, 2011) na realização dessas tarefas. As atividades propostas aos alunos visaram contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, principalmente relacionadas ao letramento digital. Foram realizadas atividades de interpretação textual e de produção escrita, em aulas da disciplina Língua Portuguesa, como já descrito no capítulo metodológico.

Diário de bordo

Como técnica de coletas de dados, considerou-se necessário realizar o registro das observações feitas ao longo dos encontros por meio de um diário de bordo. De acordo com Morin (2004), “o caderno ou o diário de bordo, é uma ferramenta convival que permite ao ator, ao pesquisador, *registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os*

acontecimentos importantes relacionadas com ações empreendidas (MORIN, 2004, p.134, grifo do autor). Segue abaixo um exemplo dos registros realizados ao longo dos encontros:

Hoje não possível trabalhar com as turmas separadas. A segunda turma não tinha mais aulas, então o agente educador solicitou que a turma B ficasse junto a turma A. A sala de informática ficou bem cheia, sendo necessário pegar cadeiras em outras salas para alocar os alunos. Nesse dia, foi um pouco difícil desenvolver as atividades, pois levou um tempo para envolver todos os alunos na tarefa do dia.

(Diário de bordo, 17/10/2019)

Obteve-se, então, uma visão ampliada do que se passou nesses encontros. Assim, a partir desses registros foi possível rever algumas atitudes, replanejar sequências de atividades, e, dessa forma, sempre que necessário reorientar a ação.

Observação participante

Os registros foram obtidos a partir da técnica de observação participante. Como explica Godoy (1995, p. 27) “Na observação participante, o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão”. Já de acordo com Morin (2004, p. 69) na pesquisa-ação integral (PAI) “a participação vai além da observação participante encontrada na etnografia, porque na PAI o pesquisador participante se implica no questionamento e no processo da solução do problema.”

No caso desta pesquisa, têm-se a consciência de que não é possível apresentar uma única solução para o problema, tamanha a sua dimensão. O letramento digital não é algo pontual que seja possível alcançar numa sequência de aulas, mas sim um conjunto de competências e habilidades em processo de desenvolvimento na formação do aprendiz. E que, portanto, não acontece apenas na escola. O que este trabalho apresenta é uma proposta pedagógica para contribuir com esse desenvolvimento do aluno.

O capítulo que segue é dedicado à análise dos dados e a apresentação dos resultados. Nele são apresentadas as produções dos alunos em resposta às atividades propostas e a análise dessas produções.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Primeira parte: interpretação textual

Inicia-se então esta análise com a primeira atividade que foi a de interpretação. Considerando os propósitos da parte prática deste trabalho, dentre as respostas das questões trabalhadas nessa atividade foram elencadas aquelas dadas à questão de número 5, para compor esta primeira parte da análise. Isso porque essa questão requer uma resposta pessoal sobre o compartilhamento de informações falsas na internet. As demais questões, tão importantes quanto àquela, versam sobre informações relacionadas à compreensão do texto especificamente. Ou seja, foram questões motivadoras para discussão sobre o tema *fake news*. Portanto, considerando as respostas à referida questão, buscou-se encontrar pistas acerca da visão inicial dos alunos em relação ao compartilhamento de informações na internet.

Segue o registro de respostas¹⁰ dos alunos à pergunta de número 5 (*Em sua opinião, por que as pessoas compartilham informações na internet sem pesquisar se são verdadeiras ou falsas?*) do questionário de interpretação textual (cf. Apêndice A).

Tabela 1 - Respostas à questão 5 (continua)

Nº	ALUNOS	RESPOSTAS
1.	Amanda e Kelvin	<i>Porque as pessoas querem que outras pessoas possam ficar informadas daquele problema sem antes verificar se é verdadeira ou falsa.</i>
2.	Débora e Bruna	<i>Na minha opinião as pessoas não poderia sair acreditando no que elas ver na internet elas tem que pesquisar mais a fundo porque se não daqui um tempo tudo vai ser fake News porque com o crescimento da Tecnologia cada vez mais a fake News vai enganar as pessoas e isso não pode acontecer porque se não as pessoas cada vez mais vão compartilhar notícias falsas.</i>

¹⁰ As respostas foram reproduzidas conforme redigidas pelos alunos.

3.	Láis e Márcio	<i>Acho que é porque as pessoas não tem o costume de pesquisar se a notícia é verdadeira ou não.</i>
4.	Natan	<i>querendo ajudar os outros, mas acaba passando informações falsas.</i>
5.	Karoline	<i>As pessoas são muito injustas e hipócritas, ela simplesmente compartilham as coisas (A maioria são coisas ruins e negativas)</i>
6.	Vander	<i>Por causa da falta de conhecimento e as vezes por preguiça de pesquisar e acabam sendo influenciadas. Por exemplo, a geração Z já nasceu nessa era tecnológica, mas nossos pais não e costumam acreditar em qualquer informação dada pela internet</i>
7.	Gisele e Paulo	<i>Quando a pessoa recebe uma notícia que a agrada, elas acabam compartilhando as coisas sem saber se é verdade ou não.</i>
8.	Fátima e Tatiane	<i>Por não ter conhecimento do problema que uma notícia falsa pode causar.</i>
9.	Evandro e Jonas	<i>As pessoas ver muitas pessoas compartilhando e acabam compartilhando também sem verificar sem pesquisar se é verdade.</i>
10.	Nádia e Leonardo	<i>pra causar discórdia prejudicar alguém e até mesmo brigas ideológicas.</i>

Fonte: A autora.

Foram um total de dez respostas desenvolvidas por 17 alunos, algumas compostas em dupla, outras individualmente. No quadro acima, a fim de preservar a identidade dos alunos, foram usados nomes fictícios para representa-los. A análise é realizada levando em conta a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012), a que entende o trabalho da escola como aquele que tem por objetivo transformar os alunos em analistas críticos (FREIRE, 2005). Assim a elaboração da resposta a essa questão foi um exercício inicial de reflexão, para que os alunos pudessem despertar, para sua responsabilidade em relação as suas atividades no ambiente digital.

É possível perceber, nas respostas apresentadas, diferentes justificativas para o compartilhamento das *fake news*. Alguns alunos justificaram essa atitude dizendo que as

peessoas querem “ajudar os outros” (respostas 1 e 4), mantendo-os informados, dando ênfase então à finalidade do compartilhamento. Outros alunos, mais enfáticos, apresentaram críticas às pessoas que compartilham as notícias falsas (respostas 5 e 6) o que demonstra foco na ação em si. Há aqueles que justificam a questão dizendo ser por falta de hábito de pesquisa (respostas 2 e 3), e ainda, os que acreditam ser por falta de conhecimento sobre a questão (respostas 7 e 8) ou porque os usuários da internet veem outras pessoas compartilharem, e então, fazem o mesmo (resposta 9). Os alunos, que redigiram a resposta de número 10, apresentaram motivos bem diferentes dos demais. Acreditam que o compartilhamento de informações falsas seja necessariamente para causar discórdias e brigas ideológicas.

Interessante notar que, em nenhuma das respostas, o aluno se posicionou como alguém que também compartilha ou já tenha compartilhado notícias falsas. Demonstrando pistas acerca de uma ausência de autocritica em relação as suas práticas sociais no ambiente digital. Uma alteração na forma como a pergunta foi apresentada, talvez pudesse direcionar as respostas em relação a essa autocritica. A pergunta inicial foi: “Em sua opinião, por que *as pessoas* compartilham informações pela internet sem pesquisar se são verdadeiras ou falsas?” No caso, a expressão *as pessoas*, ou seja, elas, poderia ser substituída por “nós”, por exemplo, pois não ficaria tão direto quanto o pronome “você”. Então, a elaboração dessa questão pode ser revista, de forma que em sua resposta o aluno consiga se colocar dentro do grupo de pessoas sujeitas a agir da mesma forma. A questão poderia ser “Por que compartilhamos informações pela internet, sem verificar se são verdadeiras ou falsas?”.

O objetivo da proposta pedagógica como já citado neste trabalho, é contribuir para desenvolvimento das habilidades e competências do letramento digital. E uma dessas habilidades é justamente a criticidade no trato com as informações. Assim, os alunos precisam compreender que refletir sobre sua responsabilidade nas atividades realizadas no ciberespaço é essencial.

Prosseguindo com a análise das respostas, foi possível verificar ainda a questão da “tomada de consciência” (THIOLLENT 1964, p. 18). Talvez os alunos nunca tivessem atentado para a questão da necessidade de avaliação das informações compartilhadas na internet. Assim, tanto nas respostas dadas oralmente durante a discussão sobre o tema, quanto naquelas que foram redigidas, foi possível perceber uma tomada de consciência por parte dos alunos de modo que puderam repensar sobre sua responsabilidade no ato de compartilhar informações. Segue reflexão do aluno Márcio, expressa oralmente durante a atividade de interpretação do texto *fake news*: *Não podemos se basear em apenas uma fonte de pesquisa, o*

correto é que procuremos em mais de uma fonte para não passar uma informação falsa e causar conflito (registro do diário de bordo). Fica evidente na fala de Márcio, a ideia de que é necessário pesquisar antes de compartilhar informações na internet.

Levando em conta as definições de letramento e letramento digital, constata-se a importância da realização de atividades como essa que proporcionam aos aprendizes refletir, pensar sobre seus atos enquanto ser social. O tema abordado no texto discutido, Fake News, evoca uma habilidade técnica que é a de “compartilhar informações”, ou seja, quem utiliza uma rede social precisa aprender como usar a ferramenta caso queira transmitir informações a outros usuários. Geralmente, os alunos desenvolvem essa habilidade facilmente. O que não é tão comum é a capacidade de pensar criticamente em relação ao uso dessa ferramenta. Tal capacidade pode ser desenvolvida a partir de aulas que tenham como um de seus objetivos contribuir para o desenvolvimento do letramento digital. É nesse aspecto que se torna evidente a responsabilidade de uma pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012), a qual vise, por exemplo, orientar os alunos sobre as consequências de compartilhamento de informações na internet.

Vale problematizar nesse ponto da análise a questão dos níveis de letramento (SOARES, 2012). Geralmente, os alunos encontram-se num nível mais técnico, no caso da leitura, conseguem codificar e decodificar um texto, ou seja, conseguem ler. Já no caso dos aplicativos de internet, a maioria dos jovens consegue utilizar com destreza as ferramentas oferecidas, ou seja, eles dominam as habilidades práticas. Contudo, precisam também desenvolver as habilidades sociocognitivas (ver figura 4, p.39). Dessa forma, serão capazes de “(...) inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações” (ALMEIDA, 2005, p. 175).

4.2 Segunda parte: pesquisa e produção textual

4.2.1 Pesquisa

Na segunda parte das tarefas propostas aos alunos, surgiram trabalhos bem interessantes. A questão 1 (ver apêndice A) requeria que os alunos realizassem uma pesquisa

e montassem murais eletrônicos sobre as *fake News*, no aplicativo *Padlet*. Foram elaborados, em grupo de 4/3 alunos, um total de 11 murais. Desse total foram selecionados 5 exemplos que melhor representaram a atividade proposta (considerando o que foi solicitado na tarefa), para compor a presente análise. O objetivo desse trabalho foi contribuir para o desenvolvimento de habilidades práticas e sociocognitivas, tais como saber procurar uma informação e saber avaliar criticamente essa informação e aproveitá-la para uso específico (cf. quadro das Habilidades práticas e sociocognitivas, fig.2, p. 39).

Nessa tarefa, foi solicitado que montassem o mural não somente com texto, mas também com imagens e vídeos¹¹. Para realizar essa atividade os alunos precisaram navegar no ciberespaço, trabalhando com habilidades informacionais, tais como “a capacidade de: a) verificar se uma informação na internet está correta ou se é verdadeira; b) distinguir e classificar informações; escolher que palavras usar para encontrar algo na internet.” (HUGHES; PEREIRO. 2018, p. 68) utilizando, portanto, ferramentas de busca e selecionando informações.

Essas atividades nos remetem a um determinado aspecto das contribuições teóricas de Lévy (1999). O autor explica sobre a capacidade de esse espaço suportar tecnologias intelectuais que modificam funções cognitivas humanas tais como a memória e o raciocínio. Além disso, essas tecnologias favorecem novas formas de acesso à informação como a navegação por hiperdocumentos. Assim, levando em conta esses aspectos, é possível perceber que diante de tantas possibilidades contidas no ciberespaço, a orientação prévia e o acompanhamento do professor na realização desse tipo de tarefa é indispensável.

Em relação ao exemplo de *fake news* que deveriam apresentar no trabalho, não foi estipulado tópico específico. Sendo assim, houve uma diversidade de assuntos nos exemplos apresentados, desde saúde à vida de famosos. Abaixo seguem exemplos desses murais eletrônicos apresentados pelos alunos, com a descrição e análise de sua produção.

¹¹Como trata-se de um mural eletrônico, além de imagens e textos, é possível a utilização de vídeos, os quais podem ser acessados através de um link.

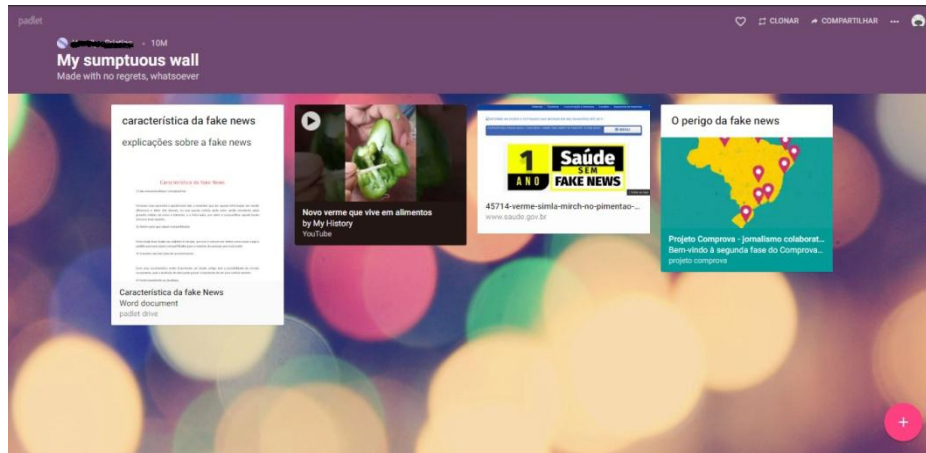
Figura 5 - Mural 1: trabalho de pesquisa sobre *fake News*



Fonte: print de tela da autora.

Analisando o mural 1, verifica-se que o grupo atendeu parcialmente ao que foi solicitado na tarefa, que era apresentar um exemplo de notícias falsas e instruções sobre como identificá-las. Há instruções com características das *fake News*, mas faltou o exemplo. O que apresentaram foi uma imagem de um jornal de grande circulação com uma notícia selecionada, que não é falsa. Nesse caso, vemos que a dificuldade aqui foi no aproveitamento da informação. Os alunos encontraram dados sobre *fake News*, mas não conseguiram avaliar criticamente as demais informações, que é uma habilidade essencial no letramento digital. É válido retomar aqui a questão dos níveis de letramento, discutida por Soares (2012). A autora alerta que devemos atentar para a ideia de que ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde decodificar sílabas ou palavras até ler uma grande obra. Eles conseguiram ler a informação, mas não fizeram a sua análise crítica. A dificuldade encontrada pelo grupo salienta o quanto precisam desenvolver a competência de análise crítica na recepção de informações.

Figura 8 - Mural 3: trabalho de pesquisa sobre *fake news*



Fonte: print de tela da autora

O mural 3 é um exemplo do trabalho de pesquisa sobre as *fake News* e que atendeu ao que foi solicitado na tarefa. O grupo conseguiu pesquisar as informações solicitadas e as utilizou conforme o que foi instruído. Na verdade, o trabalho apresentou itens além do que foi pedido, pois ainda citou sites onde se pode pesquisar a veracidade de informações que circulam na internet. Observando a imagem da esquerda para a direita, é possível ver um documento com as características das *fake news*, em seguida um vídeo com uma notícia falsa, depois uma imagem de um site voltado para oferecer esclarecimentos sobre notícias e por último a imagem de outro site também com esse mesmo objetivo. A produção dos alunos demonstrou a capacidade de buscar, analisar e utilizar informações para fins específicos.

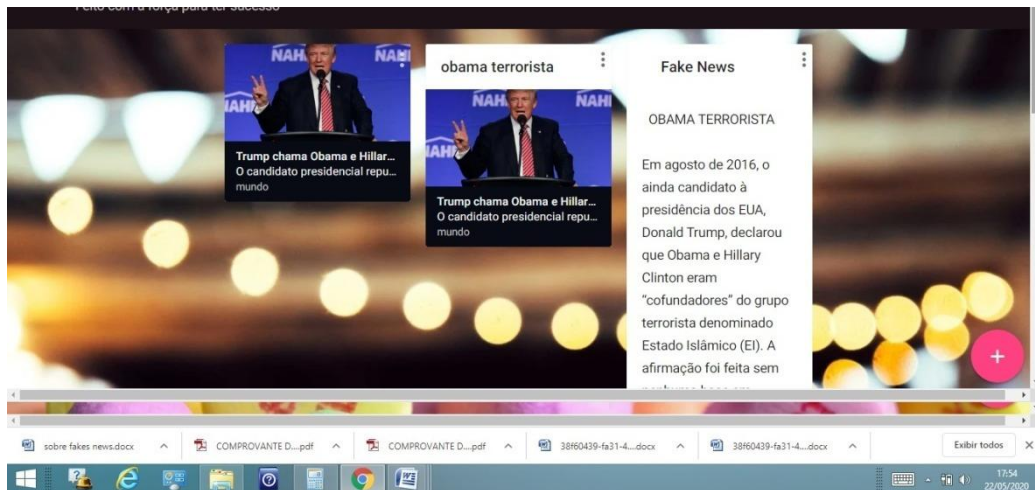
Figura 9 - Mural 4: trabalho de pesquisa sobre *fake News*



Fonte: print de tela da autora.

Já no mural 4, o grupo postou as informações sobre como identificar *fake news*, apresentou um artigo que analisa sites que divulgam esse tipo de notícia e como exemplo de *fake news*, citou uma reportagem sobre um anúncio inverídico de oferta de emprego. No caso, o artigo não era necessário para atender ao que foi solicitado na tarefa. Apesar disso, é um texto que pode ser considerado, pois, de certo modo, trata de *fake news*. No lugar da reportagem, eles deveriam ter apresentado uma notícia falsa. Contudo, percebe-se que os alunos já apresentam determinadas habilidades, pois conseguiram coletar informações sobre o tema em discussão e postar no aplicativo.

Figura 10 - Mural 5: trabalho de pesquisa sobre fake News



Fonte: print de tela da autora.

O grupo que montou o mural 5 apresentou uma notícia sobre comentários realizados pelo então candidato à presidência da república dos Estados Unidos, Donald Trump acerca de sua rival Hillary Clinton e o presidente na época, Barak Obama. Trump os acusa de serem cofundadores do grupo terrorista Estado Islâmico. No caso, os alunos interpretaram essa notícia como uma *fake news* e apresentaram um link do vídeo de uma reportagem sobre as declarações de Trump.

Verifica-se também nesse trabalho, uma dificuldade no trato com as informações selecionadas na internet. Os alunos pesquisaram dados no ciberespaço, mas não conseguiram interpretá-los de modo a responder satisfatoriamente ao que foi pedido na tarefa. Retomamos nesse ponto a questão dos graus de letramento e das diferentes competências demandadas pelo letramento digital. O grupo conseguiu realizar a parte técnica: acessar ferramentas de busca,

selecionar informações, postar no aplicativo. Já em relação à parte cognitiva da tarefa, apresentaram dificuldades.

Figura 5 - Mural 6: trabalho de pesquisa sobre *fake News*



Fonte: print de tela da autora.

Nesse trabalho, o grupo apresentou dois textos do site “UOL confere” desmentindo a notícia falsa de que o patrimônio do presidente Jair Bolsonaro teria aumentado para R\$18 milhões em dez anos. As informações apresentadas são pertinentes para o trabalho, mas o grupo não apresentou o texto correspondente à notícia falsa e também não citou as características das *fake news*. Contudo, é importante considerar que os alunos conseguiram montar o mural, pesquisar e selecionar informações no ciberespaço e ainda apresentá-las, atendendo parcialmente ao que foi solicitado.

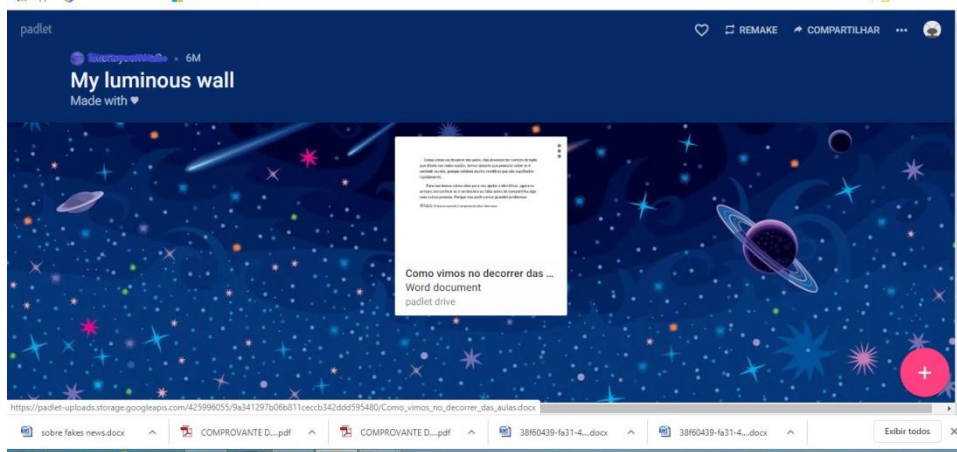
4.2.2 Produção textual

Dando prosseguimento, seguimos com a análise de 8 textos produzidos em resposta à questão 2, da segunda parte das atividades (cf. Apêndice A). O objetivo dessa atividade foi registrar num texto as reflexões realizadas ao longo das aulas a partir das tarefas e discussões. Para tanto, foi solicitado que produzissem um texto expositivo, tipologia trabalhada com alunos em aulas anteriores aos encontros da pesquisa.

Em consonância com o viés metodológico da pesquisa-ação, focando principalmente na questão da tomada de consciência (cf. THIOLENT 1964, p. 18) do grupo participante, idealizou-se uma atividade em que os alunos pudessem refletir sobretudo acerca de sua responsabilidade em relação ao uso das informações disponíveis na internet.

Apresenta-se a seguir algumas dessas reflexões realizadas pelos alunos. O material é composto de uma imagem do texto do aluno, conforme foi publicado no aplicativo *Padlet*. Logo abaixo é apresentado um quadro com esse mesmo texto¹² para melhor visualização, com a análise em sequência. Para preservar a identidade dos alunos sujeitos desta pesquisa-ação, foram utilizados nomes fictícios em cada trabalho.

Figura 6 – Mural 7 - Texto I: Aluna Iara



Fonte: print de tela da autora

Figura 7 - Quadro 1: texto da aluna Iara

“Como vimos no decorrer das aulas, não devemos ter certeza de tudo que dizem nas redes sociais, temos sempre que procurar saber se é verdade ou não, porque existem muitas mentiras que são espalhadas rapidamente. Para isso temos vários sites para nos ajudar a identificar, agora eu sempre irei verificar se é verdadeira ou falsa antes de compartilha algo com outras pessoas, Porque isso pode causar grandes problemas.”

Fonte: print de tela da autora

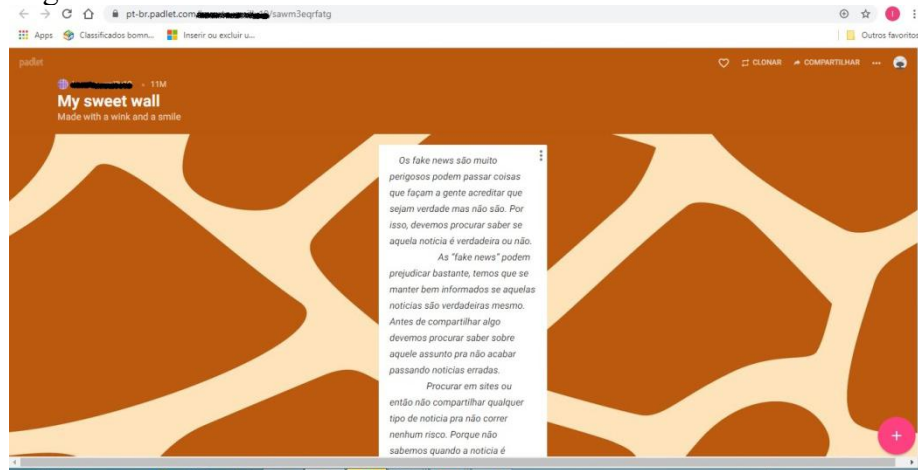
No texto 1, observamos que a aluna Iara demonstra compreender que é preciso checar as informações encontradas nas redes sociais, antes de compartilhá-las. Além disso, ela cita a

¹² Os textos foram reproduzidos conforme escrito pelos alunos.

existência de sites onde as informações podem ser verificadas. E o mais importante, ela tem ciência das possíveis consequências de um compartilhamento indevido.

Percebe-se que a aluna Iara está desenvolvendo habilidades relacionadas ao letramento digital, pois consegue pensar criticamente sobre o uso de informações nas redes sociais, pois como ela afirma: “eu sempre irei verificar se é verdadeira ou falsa antes de compartilha algo com outras pessoas”. Interessante notar a mudança de perspectiva ocorrida da primeira atividade que foi a de interpretação do texto *fake news* para esta em que os alunos já demonstram uma postura mais consciente em relação às suas práticas sociais no ciberespaço. Portanto, a aluna Iara nos revela pistas de que está no caminho para tornar-se uma analista crítica (cf. mapa dos multiletramentos, p.35).

Figura 14 – Mural 8 - Texto II: Aluna Eliane



Fonte: print de tela da autora.

Figura 8 - Quadro 2: texto da aluna Eliane

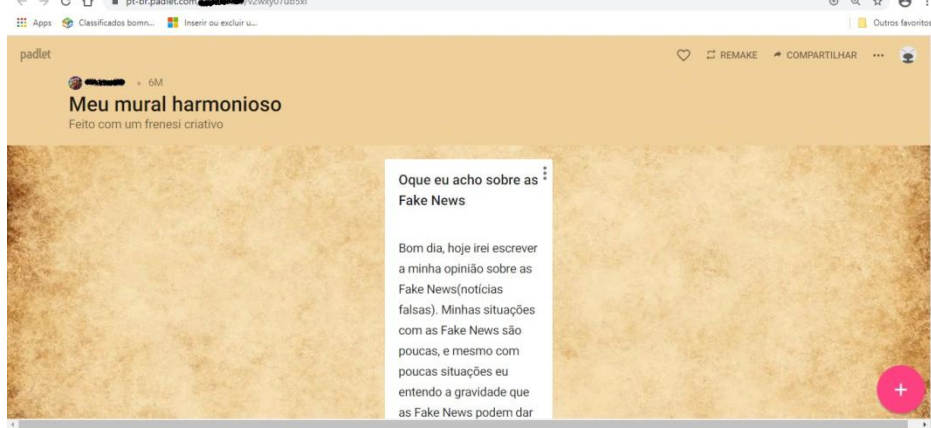
“Os fake news são muito perigosos podem passar coisas que façam a gente acreditar que sejam verdade mas não são. Por isso, devemos procurar saber se aquela noticia é verdadeira ou não. As “fake news” podem prejudicar bastante, temos que se manter bem informados se aquelas noticias são verdadeiras mesmo. Antes de compartilhar algo devemos procurar saber sobre aquele assunto pra não acabar passando noticias erradas. Procurar em sites ou então não compartilhar qualquer tipo de noticia pra não correr nenhum risco. Porque não sabemos quando a noticia é realmente falsa. Então antes de qualquer coisa, procurar saber se a noticia é verdadeira mesmo e não sair compartilhando sem saber do ocorrido.”

Fonte: print de tela da autora

A aluna Eliane focou nas *fake news*, informando sobre como são perigosas e alertando para a necessidade de verificarmos a veracidade das notícias antes de compartilhar. Interessante o trecho onde ela sugere procurar informações sobre as notícias ou então não compartilhá-las. Essa opção dada pela aluna é bem coerente, pois nem sempre é possível

atestar a veracidade das informações. As reflexões realizadas por Eliane indicam que ela consegue pensar criticamente sobre o compartilhamento de informações na internet, sendo capaz de filtrá-las e distingui-las. Como citam Saliés e Shepherd (2018), o letramento digital exige reflexão e consciência crítica, aspectos que podemos perceber nas declarações da aluna.

Figura 9 – Mural 9 - Texto III: aluno Pedro



Fonte: print de tela da autora.

Figura 17 - Quadro 3: texto do aluno Pedro

“Oque eu acho sobre as Fake News
Bom dia, hoje irei escrever a minha opinião sobre as Fake News(noticias falsas). Minhas situações com as Fake News são poucas, e mesmo com poucas situações eu entendo a gravidade que as Fake News podem dar ao nosso dia a dia. As Fake News confundem, enganam, desinformam e mentem é claro e por esse motivo as Fake News devem acabar.”

Fonte: print de tela da autora.

No texto III, apesar dos problemas de coesão e coerência, verifica-se que o aluno Pedro compreende o que as fake news podem causar, pois como ele afirma, “As *fake news* confundem, enganam, desinformam...” Contudo, o aluno não sugere uma solução para a situação, nem mesmo indica a sua postura em relação ao compartilhamento de informações. Como já discutimos neste trabalho, o letramento é algo processual. Soares (2012) explica que ler, assim como escrever, é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum. No caso do aluno Pedro, percebemos que ele pode desenvolver ainda mais essas habilidades.

Figura 18 – Mural 10 - Texto IV- aluno Eduardo



Fonte: print de tela da autora.

Figura 19 - Quadro 4 – Texto do aluno Eduardo

“Nas aulas em que debatemos sobre notícias falsas, vimos que uma pessoa ao criar uma Fake News, acaba criando também uma confusão, que muitas das vezes pode gerar até morte por causa de uma mentira (...)
 (...) Criam Fake News para gerar polemicas e para ter oque falar, sempre ao ver uma noticia devemos pesquisar se está noticia é verdadeira ou não, pois não pesquisar e já sair compartilhando sem antes saber se a noticia é falsa ou verdadeira, isso é uma falta de responsabilidade imensa, ao compartilhar uma noticia falsa você acaba sendo cúmplice e vitima ao mesmo tempo, então vimos nestas aulas que devemos sempre conferir se a noticia que está sendo mostrada é verdadeira, essas pessoas que criam esse tipo de noticia são consideradas criminosas.”

Fonte: print de tela da autora.

Assim como no texto III, fica claro na redação do aluno Eduardo que ele compreendeu bem as possíveis consequências das notícias falsas. Vale citar que ele comenta sobre responsabilidade em relação ao compartilhamento de informações e ainda sobre a questão de ser cúmplice de um ato criminoso ao trocar notícias falsas na internet. Ou seja, suas palavras refletem a capacidade de entender que se trata de algo realmente sério e que pode gerar um comprometimento maior para a pessoa que repassa informações inverídicas, sem qualquer preocupação. Retomando o mapa dos multiletramentos Rojo (2012), presente na página 35, o aluno demonstra entender “que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia” (ROJO 2012, p.29), ou seja, Eduardo demonstra consciência de que é preciso fazer uma análise crítica das informações a que tem acesso no ambiente virtual.

Figura 20 - Mural 11 - Texto V: aluno Ricardo



Fonte: print de tela da autora

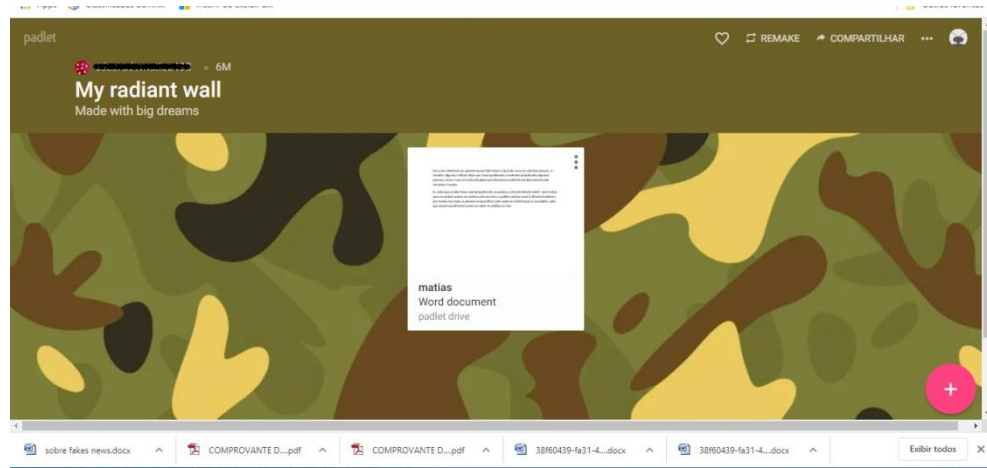
Figura 21 - Quadro 5 – texto do aluno Ricardo

“A Fake news é uma forma de espalhar notícias falsas na internet e como exemplo tem as eleições do Brasil. Muitas pessoas não tinha muitas informações dos candidatos e essas pessoas pesquisavam na internet notícias e informações, e com base nessas informações as pessoas foram para as urnas eletrônica só com essas informações que elas pesquisaram na internet, e acabaram caindo na fake News. Na minha opinião as pessoas não poderia sair acreditando no que elas ver na internet elas tem que pesquisar mais a fundo porque se não daqui um tempo tudo vai ser fake News porque com o crescimento da Tecnologia cada vez mais a fake News vai enganar as pessoas e isso não pode acontecer porque se não as pessoas cada vez mais vão compartilhar notícias falsas.”

Fonte: print de tela da autora

O aluno Ricardo, para exemplificar as *fake news*, cita as informações veiculadas na internet durante as últimas eleições, as quais influenciaram o voto das pessoas. Ele demonstra consciência sobre o uso da internet ao alertar que não se deve acreditar deliberadamente nas informações que são veiculadas nesse espaço. Conforme ele orienta, “tem que pesquisar mais a fundo”, demonstrando uma postura crítica em relação à recepção das informações. Como salienta Rojo (2012), os jovens necessitam desenvolver determinadas habilidades, de modo que suas práticas de recepção e produção de informações sejam críticas.

Figura 10 – Mural 12 - Texto VI: aluno Fernando



Fonte: print de tela da autora.

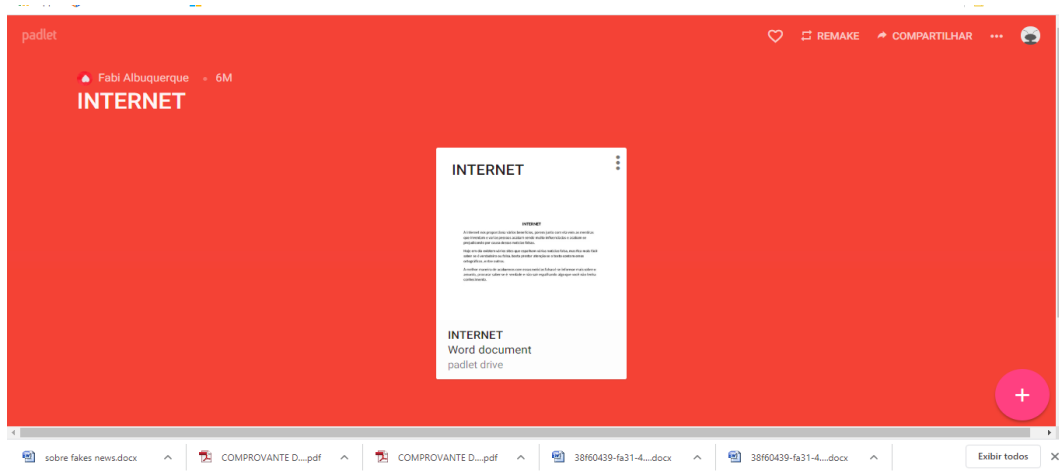
Figura 23 - Quadro 6 – texto do aluno Fernando

Nas aulas anteriores eu aprendi oque é fake News e oque ela causa na vida das pessoas, vi também algumas noticias falsas que foram publicadas e acabarão prejudicarão algumas pessoas, como o caso da vacina da gripe que não estava confiável e muitas pessoas não tomaram a vacina. Eu acho que as fake News, está prejudicando as pessoas, e ela não deveria existir pois muitas pessoas podem acabar se machucando com isso, a política muitas vezes é afetada também e por muitas das vezes as pessoas compartilham sem saber se a informação é verdadeira, acho que as pessoas deveriam procurar saber se verídica ou não

Fonte: print de tela da autora.

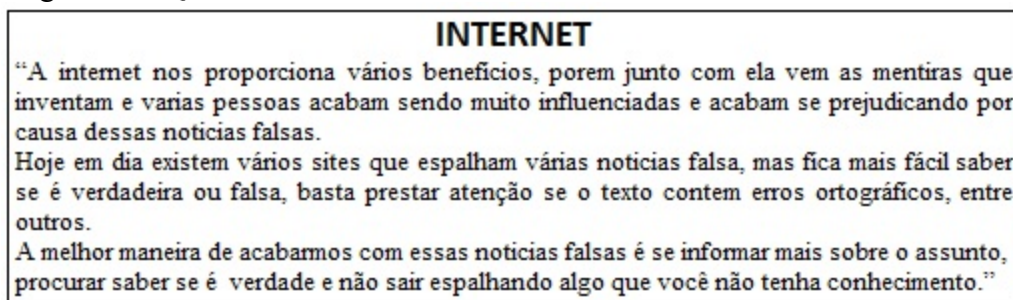
Em seu texto, o aluno Fernando foca na questão das *fake news* trazendo exemplos da área da saúde e da política e uma reflexão sobre suas consequências. Ele ainda alerta para a necessidade de verificar se as informações são verdadeiras, demonstrando a importância dessa atitude. É possível perceber no texto do aluno uma reflexão crítica sobre a atitude de compartilhar informações na internet. Demonstra, portanto, a capacidade de fazer uso crítico das informações a que tem acesso no ciberespaço.

Figura 24 - Mural 13 - Texto VII: aluna Beatriz



Fonte: print de tela da autora

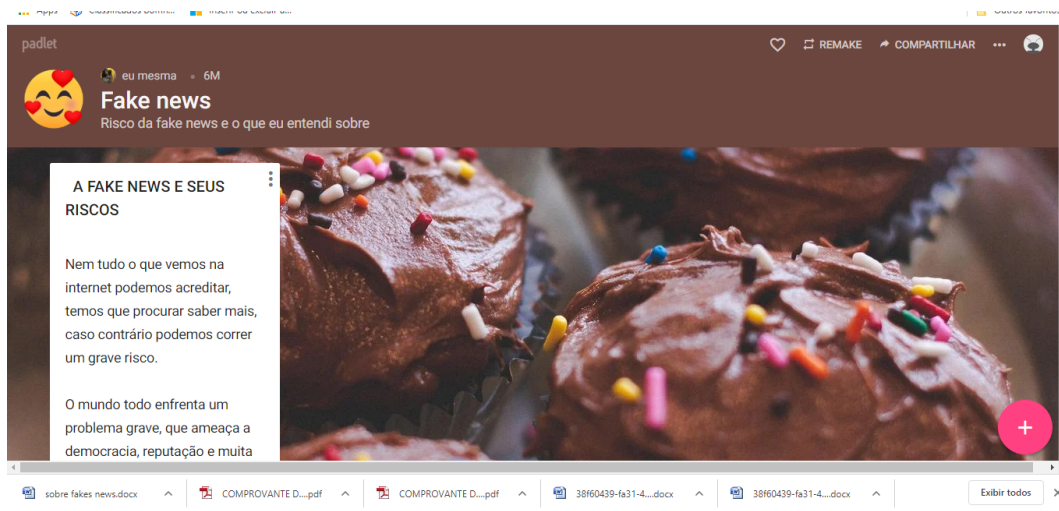
Figura 11 - Quadro 7 – texto da aluna Beatriz



Fonte: print de tela da autora

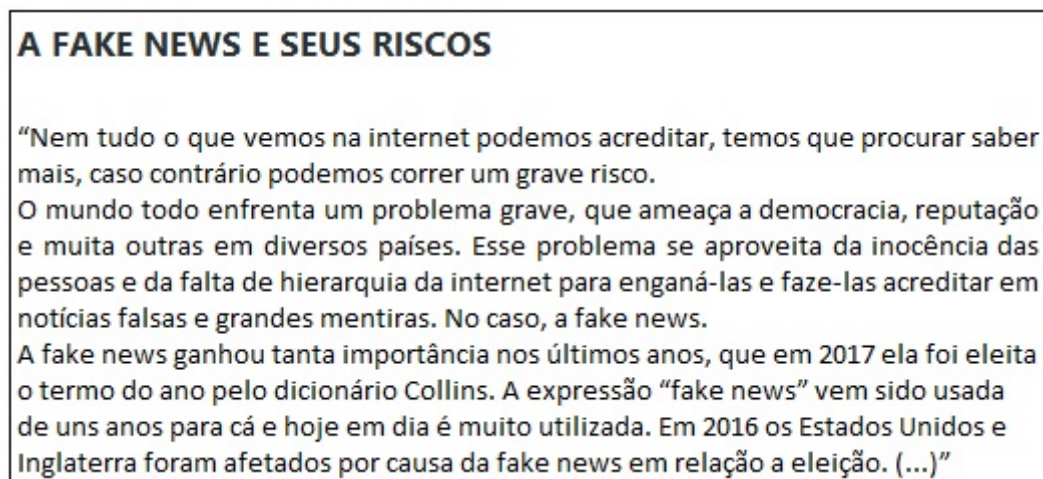
Em seu texto a aluna Beatriz apresenta importantes reflexões sobre a internet. Ela reconhece seus benefícios, mas também alerta sobre a existência de notícias falsas na rede e suas possíveis consequências. A aluna ainda cita dicas sobre como verificar se a notícia é verdadeira ou falsa e conclui o texto afirmando que é preciso se informar mais sobre o assunto, antes de compartilhar. Com base em suas palavras, percebe-se que Beatriz tem condições de agir de forma responsável e autorregulada diante dos dados a que tem contato no ambiente digital.

Figura 25- Mural 14 - Texto VIII: Aluna Vivian



Fonte: print de tela da autora.

Figura 26 - Quadro 8 – texto da aluna Vivian



Fonte: print de tela da autora

A aluna Vivian já inicia seu texto alertando sobre o risco que se corre em relação às informações veiculadas na internet. E entende as *fake news* como um problema grave. As palavras da aluna indicam, portanto, consciência acerca das notícias falsas e sobre seus riscos.

Considerando os textos apresentados, percebe-se que os alunos precisam exercitar cada vez mais a capacidade de reflexão, não apenas em relação ao compartilhamento das informações no ciberespaço, mas acerca de todas as atividades possíveis no ambiente digital. Para tanto, eles necessitam de orientação dos adultos ao seu redor, seja no ambiente familiar, seja na escola. Como afirmam Hughes e Pereiro (2018, p.67), “Quanto mais as crianças e os

adolescentes tiverem contato com a orientação de adultos no uso de tecnologias digitais, mais domínio elas alcançarão no que tange as habilidades digitais”. No caso da escola, os professores são agentes-chave, para orientar os alunos a respeito do uso dessas ferramentas.

Como afirma Rojo (2012), o domínio das atitudes e valores também se aplica às línguas, às linguagens e suas combinações e às práticas letradas e suas variedades. E esse domínio envolve letramentos críticos. Rojo considera que “esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” - se é que ele de fato existe – em analista crítico.” (ROJO, 2012, p. 28). Assim, o saber técnico, já descrito neste estudo, pode ser explorado para favorecer o aprimoramento das habilidades sociocognitivas.

Ao considerar-se a definição de letramento enquanto prática social percebe-se que ambos os saberes são importantes (o saber técnico e as habilidades sociocognitivas). Considerando esse aspecto, cabe retomar os princípios, citados por Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre como fazer uma pedagogia dos multiletramentos (cf. o “Mapa dos multiletramentos”, p.35). De acordo com esses princípios, é preciso formar usuários com competência técnica necessária para as práticas de multiletramentos, que se transformem em criadores de sentido e em analistas críticos e que sejam capazes de transformar os discursos a que são expostos.

É possível constatar na análise dos trabalhos que os alunos ainda têm um longo caminho a trilhar no que se refere ao desenvolvimento dessas habilidades relacionadas ao letramento digital. Tendo como base as observações registradas no diário de bordo foi possível perceber ainda em suas falas durante as discussões orais, uma conscientização sobre suas atitudes em relação ao uso da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou aprofundar reflexões de um primeiro trabalho a nível de Especialização (FERREIRA, 2014) acerca do letramento digital e as práticas educativas, no trabalho com a disciplina língua portuguesa. Nesse estudo foram esboçadas as primeiras considerações sobre o conceito de letramento e de letramento digital, sendo possível compreender melhor tais termos e suas implicações em relação às práticas pedagógicas. No trabalho atual, esses conceitos foram retomados, mas ampliando e atualizando o arcabouço teórico acerca do assunto. Para tanto, apresentou apontamentos sobre a relação entre tecnologia e sociedade, sendo possível refletir sobre a dinamicidade da tecnologia e seus efeitos no cotidiano das pessoas, principalmente das crianças e jovens, seguindo uma metodologia qualitativa (GODOY, 1995), desenvolvendo uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

A questão principal de pesquisa sobre como as práticas pedagógicas podem se aproximar do letramento digital dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades requeridas por esse letramento foi respondida, uma vez que aplicamos atividades apoiadas em ferramenta tecnológica, ou seja, com o uso de um aplicativo de internet, no caso o *Padlet*, que é uma prática comum no letramento digital dos alunos fora do contexto escolar. E além disso, como resultado foi possível perceber o processo de amadurecimento dos alunos a partir das reflexões realizadas durante os encontros em que essas atividades ocorreram. Então, foi possível contribuir para o letramento digital dos estudantes, em termos de sua consciência crítica, conforme exposto neste texto.

Além disso, discutiu-se também sobre a relação entre educação e cibercultura e verificou-se, entre outros temas, sobre as novas formas de acesso à informação e sua democratização, e ainda, como essa realidade tem influenciado a dinâmica escolar e a relação entre professor e aluno, especialmente após o advento da pandemia da COVID-19.

Como Lévy (1999) já indicava, nesta realidade da cibercultura, cabe ao professor o papel de orientador, que faz a mediação entre o conhecimento e os alunos, os quais estão frequentemente “conectados” ao mundo virtual, com acesso a todo tipo de informação e, por isso, em muitos casos, encontram-se em situação de vulnerabilidade. Kenski (2003) chega a sugerir que, no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos pudessem compor uma equipe num sistema de colaboração, cada um com suas responsabilidades. A partir desses

apontamentos, compreendemos que, seja qual for a estratégia, é importante que o professor em sua formação prévia e continuada vivencie o letramento digital. Dessa forma, terá melhores condições de decidir e atuar em relação ao uso das tecnologias em sua prática docente.

Considerando principalmente o modelo ideológico de letramento (KLEIMAN, 1995) e a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012) e (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020), aplicou-se a proposta pedagógica e constatou-se que é imprescindível utilizar as ferramentas digitais em práticas pedagógicas, mesmo em contextos não tão favoráveis, como em muitas realidades de escolas públicas. Assim, a ação realizada durante a pesquisa com a utilização da ferramenta digital, revela-se como uma possibilidade de trabalho pedagógico que pode contribuir para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao letramento digital.

Observando a atuação dos alunos, bem como suas produções no decorrer da pesquisa, ratificamos a ideia de que os educandos, em sua maioria, possuem, sobretudo competência técnica, ou seja, conhecimento prático acerca das ferramentas tecnológicas. Entretanto, precisam de orientação dos professores para desenvolver também outras habilidades relacionadas ao letramento digital, de modo que possam ir além desse saber técnico, até tornarem-se analistas críticos (GNL,1996) sendo capazes de autorregular suas atividades no ciberespaço.

Foi salientado também neste trabalho que as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) não devem ser vistas como a solução para todos os problemas educacionais. Não há só vantagens na utilização dessas ferramentas nas práticas pedagógicas. Algumas desvantagens foram evidenciadas com a urgente necessidade do ensino remoto, durante a pandemia. Vale citar a questão da inclusão digital. Nem todas as famílias possuem computador, acesso à internet ou celulares modernos para acompanhar o sistema de aulas remotas com suas crianças e jovens.

Como toda pesquisa, esta também enfrentou contratempos e obstáculos que foram contornados como possível. Os poucos computadores na sala de informática do colégio, onde a proposta pedagógica foi aplicada, que a princípio seria um problema devido a grande quantidade de alunos em cada turma participante, acabou por contribuir para realização das atividades de forma colaborativa. Além disso, foram encontrados alguns problemas como aulas suspensas não previstas e outras dificuldades comuns ao ambiente escolar.

Vimos também que outras maneiras de pensar e fazer educação são necessárias, frente às características da sociedade da informação e do conhecimento, principalmente agora com a nova realidade vivenciada no sistema educacional, no contexto da Pandemia da COVID-19. Assim, como desdobramento deste estudo, vislumbra-se a inclusão de diferentes aplicativos, até mesmo que sejam selecionados pelos próprios alunos, e, dessa forma, o desenvolvimento e aplicação de outras atividades que continuem a contribuir para o uso do ciberespaço na escola pública, por meio de diferentes tecnologias, aproximando o letramento escolar do letramento digital vivenciado pelos alunos fora do contexto educacional.

No decorrer de todo o processo da pesquisa, pude então ampliar meu conhecimento teórico sobre o tema letramentos e sobre o uso das TIC's na educação escolar. Com esse conhecimento considero ter condições de avaliar melhor minha própria prática pedagógica em relação ao letramentos dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. *In:* PELLANDA, N. M.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S. (org.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 171-192 *apud* ROZENFELD, C.; MARQUES-SCHÄFER, G. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. *In:* LUCAS, Patrícia de O; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourença (org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Língua (Aplicada):** questões empíricas, éticas e práticas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. v.2, p. 229-254.
- BATISTA, R. **Fake News**, Mundo Educação (Curiosidades). Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BITTENCOURT, P. Comunicação versus “Aldeia Global” *In:* **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Spritzer, A. [e] Bittencourt Paulo C. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2009. p.17 – 44.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. *E-book*. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf. Acesso em 17 set. 2021.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Trad.: F.M. L. Moneto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- FERREIRA, I. **Letramento na cibercultura:** novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. Monografia (Latu sensu) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 253 p.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, Atlas S. A. 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 16 set. 2021.
- HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p.49-76, 1982 *apud* KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de

Alfabetização na escola. *In: Kleiman, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HEATH, S. **Ways with words.** Language, life and work in the community and classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983 *apud* KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In: Kleiman, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HUGHES, C.; PEREIRO, E. Uma análise comparativa das habilidades digitais de crianças e adolescentes no Brasil e Uruguai. *In: TIC KIDS ONLIN BRASIL 2018: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil.* Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo: CGI.br, 2018. p. 67-80.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In: Kleiman, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2001.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. (org.). **Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.** 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. v. 1. 290 p. *E-book.*

MORÁN, J. Mudando a educação com tecnologias ativas. *In: CONVERGÊNCIAS midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.* 2015. (Coleções mídia contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Education Review**, p.60-92, 1996.

PISCHELOTA, M; HEINSFELD, B. D. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**, v.16, n.1 Porto Alegre: 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85929/49310>. Acesso em: 19 set. 2021

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v.9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC Nº 5843, de 11 de maio de 2020. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, n. 083, p.11-12, maio 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. **A escola entre as mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. 1. ed: São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Não paginado. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 07 set. 2021.

ROZENFELD, C.; MARQUES-SCHÄFER, G. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. *In*: LUCAS, Patrícia de O; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourença (org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Língua (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. v.2, p. 229-254.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 110 p. *apud* ROZENFELD, C.; MARQUES-SCHÄFER, G. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. *In*: LUCAS, Patrícia de O; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourença (org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Língua (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. v.2, p. 229-254.

SANTOS, E. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação & Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-60, dez. 2002.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. *In*: PRADO, J. L. A. (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hackers Editores, 2002 *apud* SANTOS, E. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na**

prática docente. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005

SALIÉS, T; SHEPHERD, T. Letramentos digitais: Diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. *In: MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.* 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.27-52. *E-book*.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press apud KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993. *apud* KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In: Kleiman, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995

TAGG, C. **Exploring digital communication: language in action.** Routledge. 2015 *apud* SALIÉS, T; SHEPHERD, T. Letramentos digitais: Diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. *In: MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.* 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.27-52. *E-book*.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIC KIDS ON LINE BRASIL 2017. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

TOLUNA INFLUENCERS. **Vacina contra febre amarela é um veneno mortal.** Disponível em: <https://br.toluna.com/opinions/3788193/Vacina-contr-Febre-amarela-%C3%A9-um-veneno-mortal>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.** 2014. 45 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

APÊNDICE A - Atividades Pedagógicas

Primeira parte - Leitura e Interpretação do texto

Leitura coletiva do texto “Fake News” (anexo II), no *Padlet* e breve debate sobre o assunto. Logo após, resolução em dupla das questões de interpretação do texto, também no aplicativo.

Questão 1- O texto lido aborda qual assunto?

Questão 2 - O texto apresenta, de forma impessoal, várias informações sobre o tema em questão, citando exemplos e esclarecimentos. Diante dessas características podemos classificar o texto como do tipo:

- () Narrativo
- () Argumentativo
- () Expositivo
- () Injuntivo

Questão 3- De acordo com o texto, que motivos fomentam a criação das fake news?

Questão 4 - Retire do texto uma consequência acerca do compartilhamento de informações falsas.

Questão 5 - Em sua opinião, por que as pessoas compartilham informações pela internet sem pesquisar se são verdadeiras ou falsas?

Segunda Parte - Pesquisa e produção de texto

Questão 1

Em grupo de quatro alunos, pesquise exemplos de *Fake News* e também sobre como podemos identificar uma notícia falsa. Com os dados da pesquisa, monte um mural no *Padlet* com imagens, textos e/ou vídeos, citando um exemplo de *Fake News*, apresentando instruções sobre como é possível perceber que se trata de notícia falsa.

Questão 2

Redija um texto expositivo que apresente reflexões sobre o uso adequado e responsável das informações disponíveis na internet. Lembre-se do uso dos conectivos.

ANEXO A - Textos selecionados para a proposta pedagógica

Texto 1

“Vacina contra febre amarela é um veneno mortal”

Um dos possíveis efeitos secundários da vacina Febre Amarela que já matou e incapacitou centenas de Brasileiros tendo sido confirmados 500 casos com esta vacina. Vários médicos, farmacêuticas e meios de comunicação continuam a mentir sobre o mercúrio em vacinas.

Os mídia deixaram a ciência totalmente de lado na sua propaganda de incentivo à vacina contra a gripe, tendo deixado de mencionar de todo qualquer um dos riscos associados à mesma.

Segundo quase todas as histórias publicadas, as vacinas contra a gripe oferecem praticamente proteção certa contra a febre enquanto que o risco nunca é mencionado.

Na própria bula é revelado que a vacina nunca foi submetida a ensaios clínicos científicos: “ Não houve estudos controlados que demonstrem adequadamente uma diminuição na doença influenza após a vacinação com Flulaval”, é o que se pode ler no folheto informativo num texto minúsculo que ninguém lê.

Lá também consta que “A segurança e a eficácia de Flulaval não foram estabelecidas em mulheres grávidas, lactantes ou crianças”.

Mesmo assim, as farmacêuticas e várias outras entidades incentivam à vacinação contra a gripe por parte de mulheres grávidas.

A mesma entidade que admite que a vacina nunca foi testada, admite também abertamente que esta contém produtos químicos neurotóxicos!

Se tomas vacinas contra a Febre Amarela, é provável que estejas a ser envenenado aos poucos, pois sabe-se que estas contém produtos químicos neurotóxicos e metais pesados em concentrações alarmantes!

Para além disso, não existe uma forma segura de mercúrio, tal como não existe forma segura de heroína.

Todas as formas de mercúrio são consideradas altamente tóxicas quando injetadas no corpo!

Texto 2

Fake News

A divulgação de notícias falsas, conhecidas como fake news, pode interferir negativamente em vários setores da sociedade, como política, saúde e segurança.

Publicado por: Rafael Batista em **Curiosidades**

Figura 27 – Compartilhamento de notícias falsas



Notícias falsas são compartilhadas, principalmente, em redes sociais.*

Apesar de parecer recente, o termo *fake news*, ou notícia falsa, em português, é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário Merriam-Webster, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais.

O que significa *fake news*?

Não é de hoje que mentiras são divulgadas como verdades, mas foi com o advento das redes sociais que esse tipo de publicação popularizou-se. A imprensa internacional começou a usar com mais frequência o termo *fake news* durante a eleição de 2016 nos Estados Unidos, na

qual Donald Trump tornou-se presidente. *Fake News* é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais.

Na época em que Trump foi eleito, algumas empresas especializadas identificaram uma série de sites com conteúdo duvidoso. A maioria das notícias divulgadas por esses sites explorava conteúdos sensacionalistas, envolvendo, em alguns casos, personalidades importantes, como a adversária de Trump, Hillary Clinton.

Como funcionam as *fake news*?

Os motivos para que sejam criadas notícias falsas são diversos. Em alguns casos, os autores criam manchetes absurdas com o claro intuito de atrair acessos aos sites e, assim, faturar com a publicidade digital.

No entanto, além da finalidade puramente comercial, as *fake news* podem ser usadas apenas para criar boatos e reforçar um pensamento, por meio de mentiras e da disseminação de ódio. Dessa maneira, prejudicam-se pessoas comuns, celebridades, políticos e empresas.

É isso o que acontece, por exemplo, durante períodos eleitorais, nos quais empresas especializadas criam boatos, que são disseminados em grande escala na rede, alcançando milhões de usuários. O Departamento de Justiça Americano denunciou três agências russas, afirmando que elas teriam espalhado informações falsas na internet e influenciarem as eleições norte-americanas de 2016.

Existem grupos específicos que trabalham espalhando boatos. No entanto, não é fácil encontrar as empresas que atuam nesse segmento, pois elas operam na chamada *deep web*, isto é, uma parte da rede que não é indexada pelos mecanismos de buscas, ficando oculta ao grande público.

Figura 12 – Hackers das notícias falsas



Os *hackers* das notícias falsas geralmente atuam em uma zona da internet chamada *deep web*.

Crédito: [Rainer Fuhrmann](#) / [Shutterstock](#)

Para disseminar informações falsas, é criada uma página na internet. Um robô criado pelos programadores desses grupos é o responsável por disseminar o *link* nas redes. Quanto mais o assunto é mencionado nas redes, mais o robô atua, chegando a disparar informações a cada dois segundos, o que é humanamente impossível.

Com tamanho volume de disseminação de conteúdos, pessoas reais ficam vulneráveis às *fake news* e acabam compartilhando essas informações. Dessa forma, está criada uma rede de mentiras com pessoas reais.

Como os responsáveis pelas *fake news* atuam, geralmente, em uma região da *web* que é oculta para a grande maioria dos usuários, não é fácil identificá-los e, conseqüentemente, puni-los. Além disso, essas pessoas usam servidores de fora do país, em *lan houses* que não exigem identificação.

Exemplos e conseqüências de *fake news*

Qualquer tipo de informação falsa, da mais simples à mais descabida, induz as pessoas ao erro. Em vários casos, a notícia contém uma informação falsa cercada de outras verdadeiras. É principalmente nessas situações que estão escondidos os perigos das *fake news*, e suas conseqüências podem ser desastrosas.

Um caso que ficou conhecido e chegou ao extremo foi o da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, que morreu após ter sido espancada por dezenas de moradores de Guarujá, no litoral de São Paulo, em 2014. A revolta dos moradores foi em virtude de informações publicadas em uma rede social, com um retrato falado de uma possível sequestradora de crianças para rituais de magia negra. A dona de casa foi confundida com a criminosa e acabou linchada por moradores.

Outro boato que tomou conta das redes e influenciou diretamente o calendário de vacinação infantil foi o de que algumas vacinas seriam mortais e teriam matado milhares de crianças. O impacto foi tão grande que doenças como o [sarampo](#), do qual o Brasil era considerado livre, voltaram a acometer crianças.

Depois da greve dos caminhoneiros em 2018, que durou 11 dias, fechou rodovias de norte a sul do país e provocou desabastecimento de diversos produtos, alguns boatos de uma nova greve geraram tumulto nas grandes cidades. Em alguns municípios, filas de carros formaram-se em postos de combustíveis, pois as pessoas temiam o aumento do preço e até mesmo a falta do produto.

Em época de eleições, é comum candidatos ou eleitores usarem mentiras para levar vantagem. Com a presença de tantos eleitores nas redes sociais, uma mentira bem plantada pode alterar os rumos de uma eleição, como no caso das eleições de 2016 nos Estados Unidos.

Um dado grave que foi constatado pelos pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos, é que a chance de uma notícia falsa ser repassada é consideravelmente maior que a de uma verdadeira. Foram analisadas 126 mil notícias, e percebeu-se que a probabilidade de republicar uma informação falsa é 70% maior do que a de republicar uma notícia verdadeira.

Figura 27 - Probabilidade de compartilhamento de notícias falsas



As chances de uma notícia falsa ser repassada são bem maiores que as de uma notícia verdadeira.

Crédito: [Vchal](#) / [Shutterstock](#)

Como combater as *fake news*?

Para as autoridades, identificar e punir os autores de boatos na rede é uma tarefa muito difícil. No caso do Brasil, a legislação que prevê punição para esse tipo de crime não fala sobre internet, cita apenas rádio e televisão.

Alguns sites de *fake news* usam endereços e *layouts* parecidos com os de grandes portais de notícias, induzindo o internauta a pensar que são páginas de credibilidade. Por isso, todo cuidado é pouco na internet.

A maneira mais efetiva de diminuir os impactos das *fake news* é cada cidadão fazer sua parte, compartilhando apenas aquilo que tem certeza de que é verdade. O ideal é duvidar sempre e procurar informações em outros veículos, especialmente nos conhecidos como grande mídia.

No Brasil, existem agências especializadas em checar a veracidade de notícias suspeitas e de boatos, as chamadas *fact-checking*. Alguns grandes portais de notícias também criaram setores para checagem de informações. Veja algumas páginas de *fact-checking* no Brasil:

Agência Lupa

Aos Fatos

Truco

UOL Confere

Boatos.org

E-farsas