



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Giane de Souza Agra

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE FAKE NEWS:
trabalhando oficinas pedagógicas no 7º Ano do Ensino Fundamental

Recife
2023

GIANE DE SOUZA AGRA

**LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE FAKE NEWS:
trabalhando oficinas pedagógicas no 7º Ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

Coorientadora: Profa. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

A2771 Agra, Giane de Souza
Leitura e análise linguística/semiótica de fake news: trabalhando oficinas pedagógicas no 7º Ano do Ensino Fundamental / Giane de Souza Agra. – Recife, 2023.
92f.: il., fig.

Sob orientação de José Herbertt Neves Florencio.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2023.

Inclui referências.

1. Fake news. 2. Leitura. 3. Análise Linguística. 4. Análise Semiótica. 5. Oficinas pedagógicas. I. Florencio, José Herbertt Neves (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023 -107)

GIANE DE SOUZA AGRA

**LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE FAKE NEWS:
TRABALHANDO OFICINAS PEDAGÓGICAS NO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - PROFLETRAS/UFPE

Profa. Dra. Ana Maria Costa de Araujo Lima (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva dos Santos (Examinadora externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

AGRADECIMENTOS

A Deus, força superior que guia, protege e abençoa meus caminhos no Universo.

Ao meu pai, Gilson, ser humano dotado de muita força, abnegação e amor, o maior incentivador dos meus estudos e o maior formador do meu caráter, sem o qual eu não seria quem sou.

À minha mãe, Maria José, ser humano de alma mais leve que conheço, mulher amorosa, altruísta, plácida e com profunda alegria de viver.

Ao meu querido companheiro de quase uma década, Fábio, pelo forte incentivo e pela dedicação.

Ao meu irmão, Marcelo, pela cumplicidade, pelo estímulo e pela benquerença.

Ao meu querido orientador Herbertt Neves, pelo ser humano afável, sábio, paciente, inteligente e cordial que é, o que contribuiu fundamentalmente para a execução da minha pesquisa.

À minha querida coorientadora LÍlian Melo. Aqui, agradeço novamente ao professor Herbertt pela sabedoria de tê-la convidado para ser minha coorientadora. Não poderia ter escolhido melhor. Agradeço imensamente a professora LÍlian pela sua perspicácia, afetuosidade, inteligência, cordialidade e sabedoria, essenciais para a realização da minha pesquisa.

Às minhas examinadoras interna e externa, respectivamente, Ana Lima e Maria de Fátima dos Santos, pelas valiosíssimas contribuições concedidas na qualificação do meu trabalho e na banca de defesa.

A todos os meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPE, que contribuíram substancialmente para o meu aprendizado ao transmitirem conhecimentos tão valorosos para minha formação.

Aos meus colegas de sala do mestrado, pelas ricas trocas de experiências, pelos incentivos, pelas alegrias e pelas angústias compartilhadas.

Aos meus alunos, por me instigarem a ser uma profissional cada vez mais dedicada e buscadora do conhecimento.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como objeto de pesquisa o fenômeno *fake news*. Nosso objetivo geral é propor atividades de leitura e análise linguística/semiótica para identificação crítica de *fake news*. Para isso, nossos objetivos específicos são (a) verificar a percepção dos estudantes de 7º Ano do Ensino Fundamental a respeito da leitura e publicação de *fake news*; (b) analisar as marcas linguísticas/semióticas que caracterizam as *fake news*; e (c) examinar as marcas linguísticas/semióticas das *fake news* relacionadas às estratégias de leitura e análise desenvolvidas pelos estudantes da série supracitada em atividades escolares. É evidente o poder das redes sociais e da internet na disseminação de informações falsas. Para se entender a relevância de estudar as *fake news*, faz-se necessário esclarecer a sua conexão com a pós-verdade, a relativização da verdade que traz à tona informações inverossímeis baseadas em crenças e emoções, em detrimento dos fatos, com a intenção de influenciar a opinião pública. Nessa conjuntura, torna-se imprescindível uma abordagem mais pormenorizada das *fake news* na atualidade. À vista dessa realidade, buscamos o desenvolvimento da leitura crítica dos discentes do 7º Ano do Ensino Fundamental e, para cooperar com essa pretensão, efetuamos a análise das atividades referentes às *fake news* de um livro didático da série em questão. A partir de uma proposta de oficinas pedagógicas de leitura das *fake news*, objetivamos trabalhar com os estudantes a importância de avaliar o que se lê, refletir e não compartilhar, inadvertidamente, informações sem antes verificar a sua procedência e veracidade. Nossa pesquisa se fundamentou nos aportes teóricos da Análise Linguística/Semiótica, especialmente nos estudos de Geraldi (1984), Bezerra e Reinaldo (2020), Mendonça (2006), etc., e das *fake news*, como D’Ancona (2018), Keys (2018), Silva (2018), entre outros. A construção de nossos planos de aulas para as oficinas tem como procedimentos principais aplicações de fichas de atividades de leitura, atividades em equipe, leitura colaborativa e rodas de conversa. A realização dessa pesquisa revelou-nos que é possível auxiliar os estudantes a desenvolver suas habilidades de leitura e análise linguística/semiótica. O livro didático analisado não cumpre satisfatoriamente a tarefa de proporcionar que os estudantes reconheçam expressamente as *fake news*. A fim de auxiliarmos nessa atividade crucial, propomos as oficinas pedagógicas, com a finalidade de viabilizar a formação de cidadãos críticos e atuantes na construção de uma sociedade ética e consciente.

Palavras-chave: *Fake news*; Leitura; Análise Linguística/Semiótica; Oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

The present study presents a contribution to the teaching of the Portuguese language, having as research object the fake news phenomenon. Our general objective is to propose reading activities and linguistic/semiotic analysis for the critical identification of fake news. Thus, our specific aims are: (a) to verify the perception of the students in the seventh grade of Elementary School regarding the reading and publication of Fake News; (b) to analyze the linguistic/semiotic marks that characterize Fake News; and (c) to examine the linguistic/semiotic marks of Fake News related to the reading and analysis strategies developed by the students of the mentioned grade in school activities. The power of social networks and the internet to spread false information is evident. In order to understand the relevance of Fake News, it is necessary to clarify its connection with post-truth, the relativization of the truth that brings out implausible information based on beliefs and emotions, to the detriment of facts, with the intention of influencing the public opinion. In this context, a more detailed approach to Fake News today is essential. Due to this reality, we managed to develop the critical reading of students in the seventh grade of Elementary School and, to cooperate with this intention, we performed the analysis of activities related to Fake News in a textbook of the grade in question. Based on a proposal for pedagogical workshops on reading Fake News, we aim to work with students about the importance of evaluating what is read, reflecting and not inadvertently sharing information without checking its origin and veracity first. Our research was based on the theoretical contributions of Linguistic/Semiotic Analysis, especially in studies by Geraldi (1984), Bezerra and Reinaldo (2020), Mendonça (2021), etc, and fake news, such as D'Ancona (2018), Keys (2018), Silva (2018), among others. The construction of our lesson plans for the workshops has as its main procedures the application of reading activity sheets, team activities, collaborative reading and conversation groups. The performance of this research revealed that it is possible to help students develop their reading skills and linguistic/semiotic analysis. The analyzed textbook does not satisfactorily fulfill the task of providing students with the express recognition of fake news. In order to assist in this crucial activity, we propose pedagogical workshops, with the purpose of enabling the formation of critical and active citizens in the construction of an ethical and conscious society.

Keywords: Fake news; Reading; Linguistic/Semiotic Analysis; Pedagogical workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de <i>fake news</i>	53
Figura 2 - Análise de <i>fake news</i>	54
Figura 3 - Análise de <i>fake news</i>	56
Figura 4 - Análise de <i>fake news</i>	57
Figura 5 - Análise de <i>fake news</i>	58
Figura 6 - Imagem relativa às <i>fake news</i>	61
Figura 7 - Estrutura de notícia	62
Figura 8 - Identificação de <i>fake news</i>	63
Figura 9 - Tipos de <i>fake news</i>	64
Figura 10 - Exemplo do <i>Jornal da Cidade</i>	65
Figura 11 - Frases para atividade	66
Figura 12 - Postagem 1	69
Figura 13 - Postagem 2	69
Figura 14 - Postagem 3	70
Figura 15 - Postagem 4	71
Figura 16 - Postagem 5	73
Figura 17 - Postagem 6	74
Figura 18 - Postagem 7	75
Figura 19 - Postagem 8	76
Figura 20 - Postagem 9	77
Figura 21 - Postagens 10 e 11	78
Figura 22 - Postagens 12, 13 e 14	79
Figura 23 - Postagem 15	80
Figura 24 - Postagens 16 e 17	81
Figura 25 - Postagem 18	82
Figura 26 - Postagem 19	83
Figura 27 - Postagem 20	85

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	12
2.1	Descrição do campo de investigação: a escola e o livro didático	12
2.2	Construção das oficinas pedagógicas: caracterização e possibilidades de execução	16
2.3	Caracterização da pesquisa	21
3	PÓS-VERDADE, <i>FAKE NEWS</i> E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA	24
3.1	Pós-verdade e <i>fake news</i> : entendendo a relação	24
3.2	As <i>fake news</i> na atualidade	32
3.3	O campo jornalístico-midiático e o ensino de língua portuguesa	35
3.4	<i>Fake news</i> no ensino de língua	36
4	PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA AULA DE PORTUGUÊS..	39
4.1	Histórico das práticas de análise linguística/semiótica na aula de português	40
4.2	Características de uma atividade de análise linguística/semiótica	47
4.3	Análise linguística/semiótica para a formação da cidadania	50
5	ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM <i>FAKE NEWS</i> NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	53
6	CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE <i>FAKE NEWS</i>	60
6.1	Atividades iniciais	60
6.2	Oficina 1: Leitura de <i>fake news</i>	68
6.3	Oficina 2: Análise linguística/semiótica de <i>fake news</i>	72
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	89

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo *fake news* tem origem na língua inglesa e, literalmente traduzido para o português, significa “notícias falsas”. Em resumo, *fake news* são informações falsas, geralmente sensacionalistas, divulgadas sob o simulacro de notícias. Compreendemos as *fake news* como uma informação anunciada sem respaldo de credibilidade institucional midiática, desenvolvida nas redes sociais e estabelecida pelas relações de poder existentes na sociedade, com o objetivo de persuadir o leitor em direção a uma crença, manipulando contextos que intencionam promover uma desinformação.

Entendemos que as *fake news* estabelecem relação com o gênero textual notícia em seu modo e função, mas vão além disso, adquirindo outros delineamentos ligados a práticas de diferentes domínios discursivos, como os listados por Marcuschi (2009): jornalístico, saúde, comercial, publicitário e interpessoal. Assim, há *fake news* de notícias, conselhos médicos, anúncios e propagandas, entre outras.

A partir disso, a presente pesquisa tem como objeto de investigação o fenômeno das *fake news*, em publicações que ocorrem na internet, com a leitura crítica de informações, imagens e interesses por trás delas e seus prováveis efeitos. Temos a intenção de trabalhar com os discentes a importância de avaliar o que se lê, refletir, pesquisar em outras fontes e não compartilhar algo sem antes verificar a procedência e veracidade das informações.

Esta investigação justifica-se pela relevância social que se manifesta no modo como as *fake news* influenciam as mentes dos indivíduos, mais especificamente, dos jovens em idade escolar, exercendo uma função fundamental na estrutura política e social corrente. Verifica-se a necessidade de ser compreendido, no cotidiano escolar, o aspecto social da língua, bem como ser desenvolvida a competência de leitura do aluno, por meio de atividades que proporcionem a sua interação social e reflexiva diante das formações ideológicas nas quais ele está inserido.

Como assevera Koch (2009), é a partir da atuação em múltiplas situações de interação verbal que se desenvolve a competência sociocomunicativa de um usuário da língua. Por meio dessa competência, interlocutores engajados em práticas sociais de linguagem podem diferenciar aquelas adequadas das inadequadas. A autora chama atenção para a importância sociocomunicativa dos interlocutores, no que se refere ao seu efetivo discernimento crítico.

Desse modo, inscrevemo-nos nos domínios dos estudos sobre Análise Linguística (GERALDI, 1984; BEZERRA; REINALDO, 2020; MENDONÇA, 2006) a fim de oportunizar aos estudantes uma forma de compreensão a respeito do funcionamento da linguagem, considerando o contexto de formação do sujeito crítico, no que concerne às relações entre o

texto e os âmbitos midiático, político e social. Nessa conjuntura, a leitura deve ser compreendida como um processo interativo e uma prática disciplinar que conduz o diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Assim, o leitor não deve ser um mero receptor de informações e argumentos, mas um agente arguidor e propositor de soluções para os mais diferentes problemas, no intento de transformar a ordem social e política na qual ele está inserido.

Para tal tarefa, lançaremos mão do fenômeno das *fake news* como objeto de estudo, buscando o descortinamento de seu intuito de persuadir o interlocutor sem nenhuma preocupação com a veracidade dos fatos nem com as nocivas consequências dessa desinformação. Diante do exposto, consideramos que os educandos precisam aprender a ser mais conscientes quanto aos propósitos comunicativos que visam tolher sua percepção crítica e seu julgamento apropriadamente autônomo. A partir disso, a pesquisa tem como pergunta central: *que estratégias podem ser utilizadas para que, a partir das práticas de leitura e análise linguística/semiótica, os estudantes possam identificar criticamente fake news?* Buscando resposta a essa pergunta, nosso fenômeno investigado são as marcas textuais que caracterizam as *fake news*.

Traçamos, então, como objetivo geral, *propor atividades de análise linguística/semiótica para identificação crítica de fake news*. De maneira específica, objetivamos (a) verificar a percepção dos estudantes de 7º Ano do Ensino Fundamental a respeito da leitura e publicação de *fake news*; (b) analisar as marcas linguísticas/ semióticas que caracterizam as *fake news*; e (c) examinar as marcas linguísticas/semióticas das *fake news* relacionadas às estratégias de leitura e análise linguística/semiótica desenvolvidas pelos estudantes do 7º Ano em atividades escolares.

Para alcançar tais objetivos, será realizada a caracterização das *fake news* em sala de aula. Com base na análise dos dados, será possível constatar o aprimoramento dos eixos de leitura e análise linguística /semiótica estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como da prática docente no desenvolvimento das competências e habilidades descritas nesse eixo de ensino-aprendizagem à luz da leitura e da análise linguística/semiótica.

Elegemos o fenômeno das *fake news* como objeto de nossa pesquisa por compreendermos que tal temática está presente no nosso cotidiano de maneira constante na atualidade, além de ser provocadora de eminentes conflitos e prejuízos na sociedade brasileira e mundial. Tal assunto tangencia a conscientização cidadã, haja vista sua repercussão nas

mídias digitais e, mais precisamente, nas redes sociais. Nesse contexto, entendemos que a escola é o ambiente mais precípuo e oportuno para a reflexão a respeito das *fake news*.

Organizamos este trabalho em sete seções. Nesta primeira, a introdução, trazemos algumas considerações sobre as *fake news* e a importância que essa temática tem no ambiente escolar. Na seção 2, apresentamos os fundamentos metodológicos da pesquisa, desde a geração dos dados e das oficinas pedagógicas até a caracterização metodológica da pesquisa. Intentando apreender de maneira mais substancial o fenômeno das *fake news*, foi realizado, na seção 3, uma investigação sobre a Pós-verdade e a sua relação com as *fake news*, além do esclarecimento sobre tais notícias falsas no mundo atual e no ensino de língua. A seção 4 foi dedicada à Análise Linguística/Semiótica na aula de Português, mais especificamente, ao contexto histórico das práticas de análise linguística/semiótica na aula da língua materna e as características de uma atividade de análise linguística/semiótica, além de sua relevância para a formação da cidadania. A seção 5 efetuou a tarefa de analisar as atividades com *fake news* no livro didático em questão. A seção 6 destinou-se à efetiva construção das oficinas pedagógicas propostas. Por fim, a seção 7 apresenta as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, pretendemos evidenciar o percurso metodológico traçado por nossa pesquisa com o propósito de investigação em uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual da cidade de Olinda, na Região Metropolitana de Recife. Desse modo, organizamos três divisões: descrição do campo de investigação; descrição dos procedimentos de pesquisa e construção das oficinas pedagógicas; e caracterização da pesquisa.

2.1 Descrição do campo de investigação: a escola e o livro didático

De acordo com o requisito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso deve ser realizada em escolas que ofertam o Ensino Fundamental. Em consonância com as diretrizes do PROFLETRAS, a escola lócus da pesquisa é a Escola João Matos Guimarães, localizada no bairro de Rio Doce, na cidade de Olinda, Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. A escola em questão oferece aulas nos três turnos, funcionando o 9º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio somente no horário da manhã, e os 6º, 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental, apenas no período da tarde. Atuo na instituição como professora no decurso de sete anos; destes, há cinco como professora efetiva nas disciplinas da área de Linguagens, primordialmente, Língua Portuguesa.

No que se refere à estrutura física da escola, segundo os dados do Censo de 2020, ela conta com 13 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, sala da diretoria, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta e cozinha e é dotada dos seguintes equipamentos: computadores, televisões, aparelhos de som, DVD, copiadoras e projetores multimídia (datashow). A escola conta com energia, água e esgoto de rede pública, água filtrada, alimentação escolar para os alunos, banda larga, acesso à internet e lixo destinado à coleta periódica.

No que diz respeito aos sujeitos para os quais essa pesquisa foi idealizada, são alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, turmas A e B, turno da tarde. Há problemas típicos de interferência no pleno andamento das aulas relacionados à faixa etária dos discentes, tais como conversas, desinteresse pelos estudos e desentendimentos entre os colegas, contudo nada de atípico se registra no decurso das aulas. Os pais e responsáveis, em grande parte, moram próximos à escola e estão, sempre que possível, presentes para acompanhar o comportamento dos seus filhos. Apesar de a comunidade que a escola atende ser humilde e,

por vezes, desassistida, de extrema pobreza, há poucos casos mais complexos, referentes a problemas psicológicos e sociais.

A nossa pesquisa consiste em uma metodologia que propõe uma ação definida de transformação de realidade investigada, trazendo, em sua estrutura, a produção do conhecimento. É nessa concepção que a presente pesquisa pergunta sobre o lugar que os indivíduos ocupam no mundo e sobre a maneira com que se organizam para encontrarem sentido e significância na sociedade em que estão inseridos. Espera-se que os resultados obtidos sejam capazes de atuar como esteio no processo de desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, nossa intervenção na turma não pôde ser concretizada, de modo que decidimos fazer uma análise e proposta de intervenção no livro didático (LD) adotado por esses sujeitos. Logo, a opção por desenvolver o trabalho com o material do 7º Ano ocorreu porque, das duas turmas em que leciono Língua Portuguesa na escola (7º e 8º), apenas o livro didático do 7º Ano contempla atividades com *fake news*, nosso objeto maior de investigação. O LD avaliado foi da coleção *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Editora Moderna), do 7º Ano, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, aprovado pelo PNLD 2018, já a partir dos pressupostos da BNCC.

A obra é composta de oito capítulos, cada um protagonizado, respectivamente, pelos seguintes gêneros textuais: notícia, entrevista, conto fantástico, poema narrativo, texto teatral, palestra e seminário, resenha crítica e relato de viagem. Esses capítulos abordam as subsequentes práticas de linguagem, leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, que se repetem em todos eles. Tais práticas de linguagem são vinculadas aos seguintes campos de atuação: campo jornalístico/midiático, campo artístico-literário, campo de estudo e pesquisa e campo de atuação na vida pública. Fundamentalmente, cada campo apresenta determinados gêneros textuais, práticas, atividades e procedimentos. Nesse livro, os gêneros funcionam como composição organizadora dos capítulos, que são orientados às práticas de linguagem, viabilizando o planejamento das ações e a seleção de textos pontuais como objetivos de ensino, levando em conta os campos de atuação aos quais estão associados.

O volume do 7º Ano optou por trabalhar as *fake news*, pertencentes ao campo jornalístico-midiático, através de duas seções, denominadas de *Páginas Especiais*, quando o gênero em questão aparece primeiramente, e *Entre Saberes*, momento em que tais informações falaciosas aparecem pela segunda e última vez. As duas seções mencionadas estão contidas no primeiro capítulo, que contempla o gênero notícia. Esse capítulo é intitulado *Notícia: o registro do cotidiano*. As atividades dedicadas às *fake news* aparecem, exclusivamente, nesse capítulo.

De maneira geral, no Brasil, o LD foi criado com o objetivo de nortear o professor na construção dos conteúdos e constitui um grande aliado dos educadores na prática de ensino, haja vista a centralidade que esse recurso pedagógico ocupa nas escolas. Contudo, é utilizado, em algumas situações, como único instrumento na elaboração das aulas e/ou de modo incoerente com o contexto escolar em que ele é adotado. Nesse ensejo, reside um problema, uma vez que os conteúdos desse material didático são, em muitos momentos, insuficientes ou, determinadas vezes, inadequados para a formação de leitores competentes e autônomos.

Os *Guias de livros didáticos* do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) trazem importantes preconizações para a utilização desse mecanismo em sala de aula, apresentando a relevância de analisar criteriosamente um livro didático a fim de utilizá-lo adequadamente. Ao discutir o papel crucial do professor na escolha do LD e a pertinência desse dispositivo no tocante à realidade dos discentes, os guias, em linhas gerais, destacam a necessidade de se observar o contexto em que ele é utilizado, fazendo do professor um condutor primacial na adequação desse instrumento didático à sua prática pedagógica e à realidade do seu aluno.

Assim, os documentos apontam a notoriedade do LD como ferramenta pedagógica na mesma medida em que assevera que tal recurso não deve ser trabalhado com exclusividade pelo professor em sala de aula, mas, sim, ser um instrumento capaz de ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os guias ressaltam a necessidade de se complementar o livro didático no intento de aprimorar seus conhecimentos, além de retificar limitações e adequá-lo às atividades executadas com os alunos, devidamente inseridos na realidade que os cercam.

É fato que o LD constitui um dispositivo essencial para o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental já referenciavam a importância do trabalho com o LD nas escolas brasileiras. A utilização assídua desse recurso pedagógico é plenamente reconhecida pelo sistema educacional brasileiro. Dessa forma, os PCN enfatizam a necessidade de cautela ao utilizar tal mecanismo de ensino:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 67).

Percebe-se, a partir da análise de LDs, que há imperfeições na sua configuração. Como afirma Lajolo (2001, p. 63), “Muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que

reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente”. Algumas vezes, essas incorreções aparecem no modo como são apresentados os conteúdos e as atividades propostas; outras vezes, na desconexão no que concerne à realidade dos discentes. Mesmo as obras aprovadas pelo PNLD, como é o caso da que estamos analisando, incorrem, às vezes, em tais problemas. Nesse contexto, é indispensável lançar mão de variados instrumentos pedagógicos a fim de proporcionar ao aluno um manancial de conhecimentos.

Os LDs circulam pelas teorias linguísticas objetivando atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e pelas diretrizes dos PCN. O tema da formação do professor de língua portuguesa e de como ele lida com o LD em sala de aula é uma questão de profunda relevância para a discussão sobre a profícua aprendizagem do aluno. Isso implica compreender que o trabalho tanto do professor de português quanto do autor do livro didático vai além de reproduzir teorias pedagógicas e linguísticas, equivale a atuar sobre tais teorias de maneira crítica e transformá-las.

Consoante os PCN (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, alunos do Ensino Fundamental necessitam de discernimento crítico em diversas situações. Nesse sentido, é dever do professor idealizar práticas de linguagem em que os discentes interajam de maneira a fazer emergir suas opiniões. Dessa forma, é importante fazer com que o aluno apreenda informações implícitas no texto. Segundo Marcuschi (2009, p. 260), “A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”. O leitor fluente precisa saber dar significado ao texto por meio da inferência, e isso só é possível pelo hábito de leitura.

O lugar de leitura reservado pelo LD é fundamental para a aprendizagem do aluno, já que é por intermédio dele que se tem o contato inicial com essa prática. No entanto, por vezes, as atividades de compreensão presentes nos LDs evidenciam algumas falhas na elaboração de perguntas e/ou exercícios que se limitam a estimular cópias de atividades em detrimento da reflexão. O aluno não é estimulado a desenvolver suas próprias hipóteses, uma vez que já estão configuradas as alternativas possíveis.

Conforme Paulo Freire, ler e escrever implicam uma ação de criação e recriação, que se conecta com a leitura da realidade do mundo:

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e

mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas numa atitude de criação e recriação (FREIRE, 2014a, p. 145).

Desse modo, ler e escrever é pegar o mundo para si, é ler e reescrever esse mundo com autonomia e criticidade, dinâmica que torna o sujeito um desencadeador de transformações sociais. Nessa perspectiva, o pensador ainda afirma que

A experiência da leitura do mundo que o toma como um texto a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um blá-blá-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos”. Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de entender a concretude e de comunicar o entendido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem (FREIRE, 2014b, p. 46-47).

Assim, linguagem e realidade interagem efetivamente de forma a enaltecer o conhecimento deflagrado dessa ação reflexiva e criativa. Esse movimento, conseqüentemente, resulta em uma leitura mais proficiente do contexto social experienciado pelo indivíduo.

Marcuschi (2009) apresentou um estudo sobre os perfis de perguntas de compreensão vigentes no LD de língua portuguesa com o propósito de avaliar algumas características do desempenho escolar no que se refere aos graus de leitura e compreensão. Segundo o autor, a leitura no LD ainda é vista como irrefletida, e as investigações acerca da temática demonstraram que as mudanças referentes ao objeto de análise em questão são irrisórias e, assim sendo, dão vazão para novos estudos sobre esse tema (MARCUSCHI, 2009).

A partir da discussão levantada sobre LD neste capítulo e dos esclarecimentos de Marcuschi (2009) a respeito da relevância em efetuar novas investigações referentes às perguntas sobre os aspectos da leitura no LD, elaboramos nossa proposta de oficinas pedagógicas para suprir as lacunas da obra.

2.2 Construção das oficinas pedagógicas: caracterização e possibilidades de execução

Este trabalho apresenta a importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que essas ferramentas promovem o necessário desenvolvimento social, bem como permitem a troca de experiências entre professores e alunos no universo escolar. Elas proporcionam a melhoria da habilidade sociocognitiva e a interação entre

educadores e educandos, atores envolvidos nessas atividades. Assim, os participantes expandem os conhecimentos assimilados e os relacionam com a realidade que transpassa o universo escolar.

Conforme Antunes (2011), o acesso ao conhecimento de acordo com as oficinas pedagógicas é mediante instituição de metodologias que despertem a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de aprender. As oficinas pedagógicas se adéquam a essa metodologia, uma vez que viabilizam uma prática pedagógica reflexiva e crítica. São uma primorosa forma de o docente provocar o desenvolvimento social, cognitivo, histórico e interativo dos seus discentes. Como asseveram Mutschele e Gonsales Filho (1998), o educador deve fazer da educação uma ação constante norteada para as realidades da existência, fundamentada no passado e concomitantemente direcionada ao progresso. A função da oficina, como declaram ainda os estudiosos, é “Implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação” (MUTSCHELE; GONSALES FILHO, 1998, p. 13).

Para Vieira e Volquind (2002), as oficinas constituem um tempo e um espaço para aprendizagem, configuram um método ativo de transformação mútua entre sujeito e objeto, um trajeto de caminhos pelo comedimento harmonioso que levam ao objeto a ser conhecido. Desse modo, as oficinas são possibilidades que dão vazão aos objetivos do ensino, levando em conta sentimentos, pensamentos e ações, proporcionando o aprendizado pela reflexão. A concretização desses recursos promove habitualmente uma conexão profícua entre docentes e discentes, haja vista que, consoante os autores, “as oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo. Existe uma cumplicidade entre os alunos, o professor e o recurso instrucional, permitindo a construção do conhecimento” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11). A execução das oficinas é uma forma dinâmica de se engendrar conhecimento com base na teoria, uma vez que a oficina “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12). Nesse espaço, são construídos conhecimentos advindos da união entre prática e teoria de caráter aplicado e reflexivo.

Compreendemos as oficinas pedagógicas como uma maneira de elaborar conhecimentos com base na ação associada à reflexão, isto é, uma possibilidade de experiência em circunstâncias tangíveis e expressivas, alicerçadas na tríade sentir - pensar - agir, com objetivos pedagógicos (DO VALLE; ARRIADA, 2012). Conforme os estudiosos, é um modo de produzir conhecimento, com ênfase na ação, que é integrada à teoria.

De acordo com Oliveira (2018), a realização de oficinas pedagógicas na sala de aula oportuniza que sejam exercitados variados assuntos que precisam ser ministrados pelos professores com interdisciplinaridade e dinamismo no cotidiano de seu trabalho em sala de aula. É importante que sejam desenvolvidas atividades com temas diversos, o que favorece o aprendizado e objetiva a conexão da teoria com a realidade na qual vive o educando. O trabalho com as oficinas enaltece atividades em equipe, configurando ensino pautado na união entre interação, ação e reflexão. Ao lançar mão das oficinas, os docentes podem atingir êxito no seu intento de fazer os alunos compreenderem os conteúdos e de modo que permita que os discentes vivenciem a aula enquanto aprendem os assuntos ensinados.

Anastasiou e Alves(2004) preconizam a relevância da oficina como ambiente de formação do conhecimento que requer o comprometimento da mobilização, da construção e da síntese desse conhecimento, baseando-se na significação e na práxis, para que os estudantes concretizem seus trabalhos. Em suas palavras,

Quanto aos momentos de construção do conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento, a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como a oficina. No final das atividades os estudantes materializam suas produções (ANASTASIOU; ALVES 2004, p. 50).

Já Candau clarifica a importância de influenciar os participantes das oficinas a pensar sobre a sua realidade e, em seguida, ampliar discussão a fim de elaborar coletivamente uma conclusão. Em sua concepção,

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 1999, p. 11).

As oficinas equivalem, pois, a uma maneira de verificação dos professores e dos estudantes dos conteúdos lecionados nas aulas, porque, por meio desses instrumentos, o docente pode avaliar cada aluno mais informalmente e observar se o processo de ensino-aprendizagem ocorreu como foi idealizado. Como pontua Paviani (2009), o professor ou coordenador da oficina não lecionará o que sabe, entretanto permitirá que participantes entendam o que

necessitam entender. Logo, é uma atividade fundamentada no discente e na aprendizagem, e não no docente.

As oficinas pedagógicas têm como objetivo serem uma ferramenta de suporte didático-pedagógico que pretenda dar respostas às adversidades referentes aos conteúdos abordados em sala de aula. Para isso, buscam uma forma didática e prazerosa, que favorece a explicação dos mais diversos assuntos, além de melhor interação entre os professores e seus alunos. Nessa direção, planejamos oficinas pedagógicas de Língua Portuguesa baseadas em leitura e análise linguística/semiótica das *fake news* difundidas na internet, mais especificamente, em redes sociais, cujos procedimentos principais consistem na execução de rodas de conversa, questionários com questões objetivas e discursivas, fichas de leitura explicativas e atividades de produção em equipe sobre as *fake news*.

Ao planejar as nossas oficinas, nos preocupamos em criar estratégias e procedimentos que estivessem respaldados em teorias já experienciadas e exitosas na facilitação da aprendizagem. Assim, ao produzirmos a nossa atividade inicial, elegemos como primeiro método o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes mediante a roda de conversa. Esse tipo de estratégia é interessante, uma vez que coloca o aluno como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem e considera as suas experiências anteriores fundamentais para a formação de novos conhecimentos. Ausubel (2003), ao definir o conhecimento prévio, o coloca como aquele identificado como declarativo, mas que presume um composto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais que, da mesma forma, constroem a estrutura cognitiva do aluno que está aprendendo.

No tocante à aplicação de questionários, a nossa intenção é conhecer o interesse, a opinião e o relacionamento que os alunos têm com as *fake news* e com isso orientar com mais qualidade as atividades seguintes para o melhor aproveitamento das oficinas no intuito de alcançar os nossos objetivos.

Concernente ao trabalho com fichas de leitura, intencionamos direcionar o estudante para uma leitura crítica sobre as *fake news* veiculadas na internet. Em consonância com Silva e Abril (2010), faz-se necessário nortear o aluno para uma leitura que, além de permear a mera descrição da composição das imagens, evolua no caminho da reflexão crítica sobre a combinação entre imagens e palavras e a produção de sentidos resultantes dessa conexão na formação de nossas relações, de nossas identidades e representações sociais.

Nessa conjuntura, nossa pesquisa corrobora com uma percepção sociointeracionista da aprendizagem, propondo um trabalho em grupo, que entendemos como um dos meios mais eficazes e incentivadores da formação do conhecimento, já que proporciona o sentido

colaborativo e a troca de experiências. As atividades em equipe propostas em nossas oficinas buscam estimular o comprometimento e aperfeiçoar as habilidades dos nossos discentes, favorecendo a reflexão sobre a relevância do empenho de cada um para o êxito de toda a equipe.

Quanto à organização das nossas oficinas pedagógicas de Língua Portuguesa, elaboramos duas, uma com foco das práticas de leitura e outra com foco nas práticas de análise linguística/semiótica. Para a execução da nossa proposta de oficinas, distribuimos a proposição em dez aulas, ao longo de duas semanas, cada aula tendo a duração de cinquenta minutos. As etapas de trabalho serão divididas na apresentação da temática abordada, as *fake news*, aplicação de atividades por meio das quais lançaremos mão, como já mencionado, de rodas de conversa, questionários com questões objetivas e discursivas, ficha de leitura explicativas e atividades de produção em equipe sobre as *fake news*.

Para conectar os estudantes com a nossa proposta de trabalho, daremos ênfase à importância das oficinas na construção das habilidades de leitura e análise linguística/semiótica e na participação dos estudantes em cada uma delas. Ainda num encontro prévio, será exposto aos alunos que todas as oficinas serão fundamentadas no conhecimento das *fake news* e na sua identificação.

Na sequência, nortearmos os alunos a fazerem conexões entre o texto, sua relação com o conhecimento e análise crítica das *fake news*. No nosso estudo, serão enfatizadas as marcas linguísticas/semióticas características das *fake news*. Procuraremos incitar o conhecimento de mundo dos estudantes para dialogar com aspectos das *fake news* analisadas e, a partir daí, iniciaremos o processo com os conteúdos específicos da língua portuguesa, os quais trabalharemos nas oficinas a partir dos eixos de leitura e análise linguística/semiótica.

No próximo subtópico, dissertaremos sobre a caracterização da pesquisa e discutiremos sobre as teorias de metodologia, que conferem um papel fundamental no sentido de produzir um aporte basilar à realização desta pesquisa. A partir dos aspectos que já discutimos nesta seção sobre o desenho metodológico da pesquisa, vamos situá-la no universo maior das práticas de pesquisa acadêmica.

2.3 Caracterização da pesquisa

Nossa investigação confere a devida importância aos princípios éticos que permeiam a pesquisa acadêmica. Com a pandemia do novo coronavírus, não foi viável a etapa da aplicação de nossa proposta de intervenção com os alunos. Dessa forma, compreendemos a necessidade

do efetivo respeito para com os sujeitos integrantes de nossa pesquisa. Assim sendo, adotamos uma postura ética em todo o processo do trabalho em questão e, mais especificamente, nos caminhos metodológicos por nós delineados.

Inicialmente, segundo o que prevê o regimento do PROFLETRAS, nossa investigação seria desenvolvida conforme o modelo de uma pesquisa-ação, que ocorre quando o pesquisador executa determinada intervenção na comunidade lócus da pesquisa. Entretanto, em razão das medidas sanitárias com determinação de distanciamento social para contenção da Covid-19, que teve como um dos efeitos a suspensão das aulas presenciais no estado de Pernambuco desde março de 2020, bem como com respaldo na Resolução nº 003/2020, que definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso e estabeleceu a viabilidade de uma proposição e não mais, exclusivamente, de uma intervenção, tivemos a oportunidade de realizar um trabalho propositivo e assim fizemos.

A nossa pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que buscamos interpretar o contexto analisado em uma dimensão subjetiva, ancorado em uma determinada teoria. A pesquisa qualitativa conta com o olhar interpretativo do pesquisador, além de não ter o intuito de obter respostas objetivas para seus objetos de estudo. Essa metodologia procura explicações para os fenômenos na compreensão das interações humanas de modo subjetivo. De acordo com Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Desse modo, compreendemos que este estudo é de caráter qualitativo, uma vez que não traçamos como objetivo quantificar fenômenos e eventos, mas intentamos, por meio da incitação ativa de leitura e análise crítica das *fake news*, fazer com que os discentes se tornem sujeitos críticos e reflexivos, que tomem para si a missão de intervirem na realidade na qual estão inseridos a fim de transformá-la.

A pesquisa qualitativa é uma perspectiva de pesquisa que analisa aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Os objetos de uma pesquisa dessa natureza se apresentam em determinado tempo, local e cultura, e são examinadas as relações humanas de um grupo social, considerando o contexto em que esse grupo está estabelecido e as características da sociedade à qual pertence. Assim, é plausível investigar as *fake news* em uma

abordagem qualitativa, visto que os efeitos dessas informações falsas trazem consequências para toda a sociedade.

A pesquisa em questão também é documental, haja vista que prescinde de estudo científico sobre o assunto, mas lança mão de documentos que registram informações acerca do conteúdo abordado; no nosso estudo, o livro didático. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A técnica constitui um armazenamento de materiais oficiais, profissionais e pessoais, de modo impresso ou digital, a fim de atender às questões da pesquisa e suas especificidades, no intento de alcançar as metas propostas, além de viabilizar o acesso do pesquisador às informações necessárias. Faz-se importante salientar que esse método de investigação da realidade social pode ser usado em abordagens enfaticamente críticas, o que exige uma habilidade mais reflexiva e atenção para entender o problema e suas proporções. Conforme Pádua (1997),

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA. 1997, p. 62).

Nessa perspectiva, a pesquisa documental tem congruência com o objetivo presente neste estudo, já que podemos compreender a prática docente como um manancial de informações colaborativas para a mediação do professor na construção do conhecimento dos seus alunos. Nesse contexto, é importante também o reconhecimento, por parte do docente, do seu papel de pesquisador da própria prática. No estudo em questão, que visa contribuir com o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos estudantes através de análises do fenômeno das *fake news*, pretendemos ampliar o conhecimento dos alunos para fazer avançar o debate sobre as questões referentes à temática discutida.

A nossa pesquisa é de natureza aplicada, ou seja, analisa uma situação do ensino de língua, estuda um problema em um determinado contexto, no caso as *fake news* e a prática pedagógica, com o propósito de descobrir soluções para os desafios enfrentados nesse âmbito particular. Esse tipo de pesquisa concentra-se ao redor dos problemas existentes nas práticas das organizações, grupos ou agentes sociais. Ela está preocupada com a construção de diagnoses, reconhecimento de problemas e esforço por soluções. Atendem a uma demanda elaborada por “clientes, atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p. 36).

Conforme Gil (2019), a pesquisa aplicada engloba estudos formulados a fim de solucionar adversidades existentes nas sociedades nas quais vivem os pesquisadores. Tal pesquisa é utilizada para colaborar com a solução de problemas de cunho prático, bem como auxiliar no desenvolvimento do conhecimento científico, além de propor novas questões a serem analisadas.

A pesquisa aplicada deve ser direcionada de maneira estratégica e adaptada para responder satisfatoriamente aos objetivos de enaltecer o debate público e também deve incitar os sujeitos a deliberarem com autonomia em processos decisórios. Esta pesquisa intenciona promover conhecimentos para a aplicabilidade prática conduzidos à solução de problemas particulares. Abrange verdades e interesses específicos nos quais a dimensão ética é crucial. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de pesquisa identifica-se por seu envolvimento prático, assim dizendo, notabiliza-se pelo interesse em que os resultados sejam aplicados rapidamente na resolução de problemas que acontecem na realidade.

Desse modo, é imprescindível uma discussão mais aprofundada acerca desse tipo de texto imbuído de desinformação, a fim de levar o aluno a interpretar e averiguar corretamente toda e qualquer informação recebida, prezando sempre pela fidedignidade da comunicação. À vista disso, a nossa pesquisa propõe um produto: as oficinas pedagógicas, recursos fundamentais para o nosso propósito de formar, na escola, cidadãos comprometidos com uma sociedade mais ética, crítica e esclarecida.

Na próxima seção, para o devido entendimento do nosso objeto de pesquisa, as *fake news*, enveredaremos pelos caminhos da pós-verdade de modo a defini-la e faremos um paralelo entre ela e o fenômeno das *fake news* na atualidade, assim como a sua conexão com o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva crítica.

3 PÓS-VERDADE, *FAKE NEWS* E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Na presente seção, será exposta uma súpula teórica acerca da pós-verdade. Para isso, serão examinadas, além de sua origem, a sua conexão com a pós-modernidade e a sua relação com os conceitos de verdade e de mentira associados às *fake news*. Nesse panorama, será feita a investigação das *fake news* na atualidade, bem como a análise desse fenômeno no ensino de língua.

3.1 Pós-verdade e *fake news*: entendendo a relação

No que concerne à origem do termo pós-verdade, existe um consenso acerca do seu surgimento; foi usado, primeiramente, em 1992 pelo dramaturgo sérvio-norte-americano Steve Tesich, na revista *The Nation*. Na ocasião, o autor escreveu um artigo sobre o notório caso do Irão-Contras e a Guerra do Golfo, no qual lastima: “De uma maneira bastante radical, como povo livre, decidimos livremente que queremos viver em um mundo da pós-verdade”. (TESICH, 1992 *apud* D’ANCONA, 2018, p. 21). Posteriormente, em 2016, foi considerada a palavra do ano pelo *Oxford Dictionaries*, que a define como “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal”. Em suma, o termo enuncia que a racionalidade é preterida em razão da emoção e, nessa dinâmica, os fatos são mitigados e suprimidos.

A pós-verdade está estreitamente vinculada à conjuntura política. O termo em questão se relaciona com os eventos que ocorreram em 2016 e surpreenderam a opinião pública: a decisão do Reino Unido de sair da União Europeia – resolução que ficou conhecida mundialmente como Brexit (de Britain e Exit) – e a eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos. Esses acontecimentos deram uma nova face conservadora ao mundo.

Para compreender a pós-verdade, nesse contexto, faz-se mister saber que ela advém de uma matriz mais profunda: o pós-modernismo. Dessa forma, para entender, primordialmente, o que é a pós-modernidade, é necessário ter em conta que, antes de tudo, ela se apresenta como um contraponto ao que se estabeleceu como modernidade. O termo *modernidade* tem origem no século V (do latim, *modernus*) e se prestou a distinguir o presente cristão da era passada pagã. Historicamente, a Idade Moderna, ou o “mundo moderno”, consiste no período entre a crise da sociedade feudal europeia no século XIV e as revoluções democrático-burguesas, no século XVIII. Foi uma época de transição e de eminentes mudanças.

A distinção entre modernidade e pós-modernidade pode ser um tanto complexa, pois leva em consideração as mudanças que aconteceram nos âmbitos sociais, culturais e políticos. Deve-se levar em conta que as palavras “moderno” e “pós-moderno” têm algumas alterações que variam de definição não obstante estejam imbricadas de alguma forma, com o par modernidade/pós-modernidade, modernização/pós-modernização. O par moderno/pós-moderno se estabelece na antítese, entendendo o seu prefixo como um depois, uma ruptura com o moderno, de uma forma genérica. Já no par modernidade e pós-modernidade, introduz-se prementemente a relação com a época. Assim, a modernidade se instaura com o Renascimento, delimitada na relação com a Antiguidade.

De acordo com D’Ancona (2018), os principais pensadores que tiveram o interesse de compreender a pós-modernidade, tais como Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Jean Baudrillard e Richard Rorty, “exortaram seus leitores a questionar e desconstruir a linguagem, o idioma visual, as instituições e o saber adquirido” (D’ANCONA, 2018, p. 85). É nesse sentido que, para o autor, os mais importantes pensadores ligados a essa linha de pensamento não muito coerente, ao interpelar a exata ideia de realidade objetiva, degradaram demasiadamente a ideia de verdade. Desse modo, D’Ancona (2018) afirma que os filósofos pós-modernos preferiram entender a linguagem como um “constructo social”. Sendo assim, se a linguagem é um “constructo social”, então fica difícil alguém apontar o que seria mentira, já que, segundo ele, houve um desgaste da noção de verdade.

Para o psicanalista Christian Dunker (2021, p. 8), “A pós-verdade é um falso contrário necessário do pós-modernismo”. O autor assevera que a pós-verdade não é uma verticalização do programa cultural e político do pós-modernismo, e sim uma forma de renitência contraproducente a esta. Ele ainda entende que a pós-verdade traz uma reflexão prática e política a respeito do que nós devemos compreender como uma credibilidade suposta à verdade. Dunker (2021), então, afirma que a pós-verdade difere do simples relativismo e de sua profusão de pontos de vista igualmente relevantes, bem como do pragmatismo, com seu princípio maior de que a efetividade se impõem às nossas melhores concepções do mundo. De acordo com o psicanalista, “A pós-verdade têm muitas implicações políticas, morais e institucionais. Ela afeta cotidianamente nossos laços amorosos e nossas formas de sofrimento, principalmente na medida em que estas dependem de descrições, nomeações e narrativas” (DUNKER, 2021, p. 16). Para ele, a pós-verdade é, acima de tudo, uma verdade contextual. Sendo assim, a subjetividade, com efeito, impera.

Segundo a filósofa Márcia Tiburi (2021), a pós-verdade caminha entre textos verbais e não verbais, consistindo na desintegração do que se convencionou a chamar de verdade. Ela

questiona o lugar da ética nessa contextura e discute sobre aquilo que podemos chamar de “verdade digital”, verdade segundo a qual nos viabilizará enxergar que voltamos para uma época em que, despossuídos de racionalidade, não conseguimos compreender que a vida é uma quimera e que vivemos absortos em um desvario originado diretamente dessa nebulosidade. Para a filósofa, a pós-verdade pertence ao espectro da verdade, colocando em questão a inocuidade ou o aniquilamento desta como valor primacial.

Acerca da pós-modernidade, faz-se necessária a discussão sobre os conceitos de verdade e de mentira. Traçaremos, desse modo, em nossa pesquisa, um paralelo sobre o que tange tais conceitos relacionados ao termo em questão. Assim, enveredaremos, primeiramente, pela concepção de verdade. Tendo em vista a compreensão a respeito da verdade, é plausível dar vazão ao significado da palavra e como esta foi construída.

Na língua grega, a verdade se diz *alétheia* e constitui a automanifestação da realidade ou a manifestação dos seres. Na língua latina, verdade é *veritas* e significa um modo de narrar os fatos acontecidos; esta forma de narrar determinará a verdade dos fatos. Na língua hebraica, é *emunha* e está relacionada com Deus e com o ser humano, tendo uma relação divina, ligada a profecias. Consoante Marilena Chauí (2008), nossa noção de verdade foi construída ao longo dos séculos com fundamento nessas três diferentes concepções.

Na visão grega, a verdade, *alétheia*, que constitui o não dissimulado, ou seja, verdadeiro, é a manifestação do que é ou existe tal como de fato é. O falso é *pseudos*, o dissimulado; não é o que parece ser. Segundo essa ideia, a verdade seria idêntica à realidade. Dessa maneira, um elemento necessário seria a visão inteligível, que se traduz em uma revelação evidenciada nas coisas. Na concepção latina, verdade se diz *veritas*, significando exatidão, precisão, rigor factual, fidedignidade aos fatos ocorridos. Essa percepção depende do modo como os fatos são narrados, tratando-se caracterizar minuciosamente o ocorrido no passado. Na noção hebraica, verdade é *emunah*, que quer dizer confiança. Nessa compreensão, Deus e os seres humanos que seriam os verdadeiros, mas apenas se realizarem o prometido, isto é, se não traírem a confiança da comunidade. A verdade, neste caso, está associada à expectativa de concretização da promessa realizada.

Como assevera Chauí,

Alétheia se refere ao que as coisas são (isto é, o que elas foram e sempre serão tais como se manifesta ao nosso espírito); *veritas* se refere aos fatos que foram (Isto é, a acontecimentos que realmente se deram tais como são relatados); *emunah* se refere às ações e coisas que serão (isto é, o que virá a ser ou o que virá a acontecer porque assim foi prometido) (CHAUÍ, 2008, p. 96).

Compreende-se que, em *alétheia*, existe a manifestação da realidade dos fatos tal como é. Em *veritas*, é a precisão dos fatos que são contados que vai determinar a sua veracidade. Já em *emunah*, o que importa é o cumprimento das promessas efetuadas.

De acordo com o Sócrates (1926), antes dos indivíduos se preocuparem em conhecer a verdade, era preciso, antes de tudo, conhecer a si próprio, ter noção da sua ignorância. A frase do filósofo, “Conhece-te a ti mesmo”, balizou a estrutura da verdade. O parâmetro no qual Sócrates se respalda se configura em duas etapas: a primeira era denominada de ironia ou refutação; a segunda, chamada de *maiêutica* (técnica de “trazer à luz”). Nessa técnica, depreende-se que a verdade está no próprio indivíduo, que, todavia, não pode atingi-la, porque o ser humano está envolvido em falsas ideias, preconceitos e é destituído de diretrizes apropriadas. Uma vez derrubados esses empecilhos, poder-se-ia alcançar o conhecimento verdadeiro, que Sócrates chamava de virtude.

Consoante Platão (1967), um dos discípulos de Sócrates, haveria dois planos ou mundos: um superior, no qual estão todas as ideias, e um plano inferior, em que está a realidade. Segundo Platão, estaríamos no plano do real, envoltos em fenômenos visíveis. Nesse plano, encontramos apenas o conhecimento ilusório, que se afasta da verdade. É nesse sentido que a retórica dos sofistas é condenada, pelo fato de estar presa a este plano, sendo a arte do engano, atraindo o público para argumentos pré-elaborados, que não teria a capacidade de convencer pela força racional das suas proposições. Conforme Platão, a verdade localiza-se no plano das ideias, sendo entendida por meio do processo da dialética. No que concerne à dialética, esta seria a arte de pensar, de questionar e de hierarquizar as ideias e abrange dois momentos: num primeiro, a intuição da ideia, num segundo momento, o esforço crítico para clarificar essa intuição acerca da ideia.

Para Aristóteles (1987), o mundo real e a natureza não são ilusórios; a verdade está neste mundo e não em outro, como compreende Platão. O filósofo amplificou a lógica como ferramenta para determinar a verdade, pautada por três concepções fundamentais: identidade, em que existe um enunciado identificado como verídico e este não pode deixar de ser verdadeiro; não contradição, que consiste na verificação de duas premissas paradoxais, sendo que uma é obrigatoriamente verdadeira, e a do terceiro excluído, na qual uma premissa só pode ser verdadeira ou falsa, não existindo um meio termo.

Na história da filosofia clássica, a verdade é o alvo de uma procura. A verdade é o propósito de uma aspiração. Os filósofos sempre persistirão na verdade. No que se refere aos instrumentos de delimitação da verdade, faz-se pertinente a discussão da sua relação com a política.

Para a filósofa política alemã Hannah Arendt, a política não pactua com a verdade. No livro de sua autoria, *Entre o Passado e o Futuro*, ela declara:

Jamais alguém pôs em dúvida que verdade e política não se dão muito bem uma com a outra, e até hoje ninguém, que eu saiba, incluiu entre as virtudes políticas a sinceridade. Sempre se consideraram as mentiras como ferramentas necessárias e justificáveis ao ofício não só do político ou do demagogo, como também do estadista. Por que é assim? (ARENDR, 2016, p. 283).

Segundo Arendt, a verdade e a política são, normalmente, incongruentes, assim como, na nossa rotina de vida, a verdade pode se tornar intolerável. A autora cita o *Mito da Caverna*, de Platão, para afirmar que as pessoas preferem a ilusão à verdade. Ela pontua a existência de duas verdades: a verdade filosófica e a verdade factual. A primeira, geralmente circunscrita ao plano do indivíduo, apenas tem êxito no momento em que se transforma em opinião. A segunda refere-se aos fatos, que podem ser interpretados. Ela ainda questiona: “Mas os fatos realmente existem, independentes de opinião e interpretação? Não demonstraram gerações de historiadores e filósofos da história a impossibilidade da determinação dos fatos sem interpretação [...]?” (ARENDR, 2016, p. 296). A filósofa advoga pela presença do elemento factual, rescindindo, assim, com o relativismo dos que enxergam os fatos e a história exclusivamente pelo viés interpretativo, uma vez que, para ela, é inadmissível que a interpretação viabilize ou justifique a manipulação desmedida dos fatos e até mesmo a sua supressão.

No tocante à antítese da verdade, isto é, à mentira, bem como à conexão que esta tem com a política, traçaremos um paralelo entre elas a fim de discutir a manutenção dessa enraizada relação. Desse modo, abordaremos a concepção de mentira no intento de compreender tal engrenagem de manipulação de poder.

A mentira na política tornou-se corriqueira. Nesse sentido, dá-se importância aos resultados, em detrimento da verdade. A associação da política à mentira é tão arcaica quanto a mesma política. O que vai além de todos os códigos morais e éticos é, intencionalmente, a utilização da mentira como alicerce de discursos escusos, apoiados, grande parte das vezes, por poderosos meios de comunicação. Esses meios, hodiernamente, assumiram novas e acessíveis formas de uso, permitindo o contato direto entre as pessoas e prescindindo de intermediários, outrora indispensáveis. Tais meios recebem a alcunha de redes sociais, que retrataremos mais à frente. Imediatamente, continuemos com a conceituação da mentira.

Conforme o professor e conferencista Ralph Keyes(2018), no livro de sua autoria *A Era da Pós-verdade; desonestidade e enganação na vida contemporânea*, afirma, o *homo sapiens*,

única espécie que fala, igualmente é o único com capacidade de mentir em voz alta. Assevera ainda que a habilidade humana de enganar presas, predadores e outros seres humanos em geral foi aprimorada à proporção que a competência para falar se desenvolvia. Posteriormente, foi percebido que essa prática da mentira era prejudicial ao relacionamento humano, uma vez que foi compreendida a inconformidade que existente em conviver sem confiar em semelhantes. Consoante Keyes,

Não é preciso muita reflexão para se reconhecer que a capacidade de enganar, que conferiu aos primeiros *Homo sapiens* uma vantagem fora da tribo, corroe seus laços internamente. Essa constatação deve ter sido um dos primeiros impulsos éticos dos nossos distantes ancestrais (KEYS, 2018, p. 29).

Logo, foi atribuída importância à honestidade, já que foi percebida como crucial para a existência de confiança entre os indivíduos. É relevante delimitar que a pós-verdade não é sinônimo de mentira. Como visto previamente, a mentira medeia a política, o poder e os meios de comunicação na edificação do consenso, transpassa as relações humanas, em todos os seus aspectos, há muito tempo. A pós-verdade faz da mentira algo palatável mediante as emoções. A pós-verdade objetiva trazer à tona informações inconcebíveis, nas quais a mentira é tacitamente implementada sob o escopo de fazer emergir crenças e emoções. Estas são responsáveis pela credibilidade imputada à mentira. Assim, o indivíduo admite tudo o que dá vazão às suas perspectivas, desprezando a verdade, no afã de confirmar e até mesmo de potencializar sua visão de mundo.

É nesse contexto que buscaremos depreender a significância das *fake news*. Tais notícias não significam uma simples mentira e têm características bem assinaladas, tais como: originam-se de fontes desconhecidas e inacessíveis; sua autoria é quase sempre espúria; têm sempre a intenção de afetar os direitos das pessoas que as consomem, já que essas pessoas tomam decisões diferentes das que adotariam se tivessem o conhecimento verdadeiro dos fatos; são condicionadas à existência das tecnologias digitais da internet; atuam com uma celeridade descomunal; e, ademais, dão lucro econômico e financeiro àqueles que são responsáveis pela veiculação e manutenção dessas notícias falaciosas.

No artigo *The science of fake news* (A ciência das *fake news*), publicado na Revista *Science* de 2018, define-se *fake news* como:

[...] a fabricação de informações que imitam o conteúdo de mídia na forma, mas não no processo ou na intenção da organização. Os canais de notícias falsas, por sua vez, não têm as normas editoriais e os processos da mídia para

garantir a precisão e a credibilidade das informações. As notícias falsas se sobrepõem a outros distúrbios de informação, como informações falsas (informações falsas ou enganosas) e desinformação (informações falsas que são propositadamente divulgadas para enganar as pessoas).¹

Dessa maneira, é possível compreender a deterioração que as *fake news* causam à sociedade atual, como desdém pelo jornalismo tradicional ou a grande mídia, considerando-a um ruído desclassificado e irrelevante na condução das informações. Nessa conjuntura, os especialistas e a ciência são igualmente negados e desacreditados por serem julgados inconfiáveis, ainda que sejam, na realidade, baluartes condutores de informações verificáveis e, por conseguinte, confiáveis. Na esteira dessas problemáticas, emergem a disseminação de ódio, o preconceito, a discriminação, o negacionismo e a teoria conspiratória, capazes de ameaçar a democracia e direitos adquiridos por meio de veementes lutas históricas.

Diante disso, entendemos *fake news* com base em uma desinformação proposital e orquestrada cuidadosamente com o intento de promover o prejuízo ou o benefício de outrem, a depender da intenção dos idealizadores e dos propagadores de tais falácias. Para o devido êxito nessa missão, seus responsáveis lançam mão da pós-verdade, reconhecida como uma invocação às emoções e crenças humanas previamente estabelecidas, a fim de persuadir indivíduos mais vulneráveis a esses apelos.

Na atualidade, habitamos um planeta superconectado, no qual a propagação de *fake news* cresce exponencialmente. Especialmente, na internet, pelo fato de ser um espaço onde circulam interesses econômicos e políticos, intermediados por gigantes da tecnologia mundial. Outrora, existiu a ilusão de que a internet fomentaria uma cultura democrática, por proporcionar inclusão direta e simultânea de diversas pessoas no mundo inteiro. Hoje, desfeita a ilusão, encontramos-nos manipulados pela interferência contínua e incomensurável de nossas crenças e emoções por meio das *fake news* difundidas na internet.

Nas redes sociais, há uma forte tendência de filtrar as informações recebidas de acordo com a nossa identificação com elas, ou seja, com a nossa vontade de nelas acreditar, quando tais informações reforçam tudo aquilo em que acreditamos previamente e ratificam nossas opiniões. Não é mais o factual que é visto como real, mas, sim, convicções firmadas, preconceitos arraigados e ressentimentos. Estes, sim, vão ordenar a maneira de pensar e de agir das pessoas capturadas por essa forma imatura de enxergar o mundo.

Contemporaneamente, a confiança está sendo esfacelada nas redes sociais, com o advento de novas crenças e valores, que fazem objeção ao método científico e contestam

¹ Em tradução livre disponível em: <https://science.sciencemag.org/node/706788.full> Acesso em: 10 ago. 2019.

consensos instituídos. O que ocorre é que estamos vivendo uma dissonância na forma convencional de avaliação da verdade, uma vez que o caráter objetivo, no qual deveria estar pautada a aferição da verdade, dá lugar a apelos afetivos e sentimentos pessoais. Essas emoções são impiedosamente exploradas por interesses econômicos e políticos, mediante algoritmos, que têm a função de aprofundar essa acentuada crise, baseada em desinformação e manipulação emocional. Diante desse trecho, D' Ancona discorre:

É aquilo que os algoritmos se destinam a fazer: conectar-nos com as coisas que gostamos, ou podemos vir a gostar. Trata-se de algo bastante responsivo ao gosto pessoal e – até agora – bastante cego à veracidade. A web é o vetor definitivo da pós-verdade, exatamente porque é indiferente à mentira, à honestidade e à diferença entre os dois (D'ANCONA, 2018, p. 55).

Compreender o funcionamento dessas questões é primordial para combater o obscurantismo proveniente da indústria de notícias falsas. Assim, faz-se imperativo o combate a tais notícias. A fabricação e difusão das *fake news* alveja a sociedade de modo deletério, uma vez que corrói a democracia e o direito ao julgamento consciencioso dos indivíduos. Diante do exposto, fica evidente que as *fake news* são propagadas pelas redes sociais, o que torna fundamental entender como esses dispositivos operam no sistema de interatividade social.

A tecnologia transformou e simplificou o nosso modo de viver no mundo. Desde o advento do telefone que a nossa comunicação, outrora executada pessoalmente, passou a ser intermediada pelo suporte da tecnologia. A internet, posteriormente, surgiu para facilitar ainda mais a comunicação. Desenvolvida no início dos anos de 1990, a partir daquilo que se conhece como *world wide web*, *www* ou apenas *web*, representou uma profunda revolução nas interações sociais. Nesse contexto, compreendemos por rede social uma tessitura composta por pessoas ou organizações que estão ligadas por uma ou várias formas de conexões em que diversas informações são compartilhadas.

A pesquisadora Raquel Recuero (2009), no livro *Redes sociais na internet*, define o que são *sites* de redes sociais:

Sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet. Sites de redes sociais foram definidos por Boyd & Ellison (2007) como aqueles sistemas que permitem i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator. Os sites de redes sociais seriam uma categoria do grupo de softwares sociais, que seriam softwares com aplicação direta para a comunicação mediada por computador (RECUERO, 2009, p. 102).

Existem variadas redes sociais *on-line*, tais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *Badoo*, que delimitam a comunicação na internet. Destas redes, o *Facebook* é reconhecido como o maior vetor de *fake news*. Uma pesquisa divulgada em março de 2018 na revista *Science* por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) investigou a proliferação e a provável interferência das notícias falsas na eleição presidencial dos EUA em 2016. Denominada *Lessthan you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook*, em tradução livre *Menos do que você pensa: prevalência e preditores de disseminação de notícias falsas no Facebook*², os pesquisadores analisaram os aspectos de caráter individual ligados ao compartilhamento de artigos falsos na campanha presidencial dos EUA em 2016. Nessa pesquisa, apenas o *Facebook* foi investigado porque, segundo os pesquisadores, as visitas ao *Facebook* são mais frequentes do que em outras redes, o que demonstra o seu domínio nas interações digitais.

Em virtude dos aspectos discutidos, fica claro o poder das redes sociais e da internet na disseminação das *fake news*. Tais notícias se utilizam da pós-verdade, que equivale à relativização da verdade e traz à tona informações inverossímeis alicerçadas em crenças, em desfavor dos fatos. É uma distorção ardilosa da realidade baseada em emoções humanas, no intento de influenciar a opinião pública. Diante disso, torna-se imprescindível uma abordagem mais circunstanciada das *fake news* na atualidade. É o que veremos à frente.

3.2 As *fake news* na atualidade

Atualmente, é admitido, na esfera das investigações linguísticas, que a mídia de massa não retrata “a realidade dos fatos”, mas reinventa os fatos de acordo com distintas visões de mundo. À vista disso, partimos da conjectura de que essa mídia, de modo geral, não cumpre a função de mediadora; ela se revela como uma incisiva e ordenada voz social enredada em questões de cunho político, econômico e ideológico.

De acordo com Carvalho (2019), existem considerações significativas para a definição de *fake news*:

- a) O caráter de falseamento das *fake news*; b) A relação entre facticidade e a intencionalidade como elementos demarcadores de uma conceituação possível das *fake news*; c) A dimensão política das *fake news*; d) A aproximação das *fakes news* de outras formas de comunicação que não o jornalismo (CARVALHO, 2019, p. 26).

² Pesquisa na íntegra disponível em: <https://advances.sciencemag.org/content/5/1/eaau4586>. Acesso em: 05 mar. 2019.

Assim, compreendem-se as *fake news* como uma expressão comunicativa, uma marca textual, que emerge de uma informação desprovida de compromisso com a verdade, disseminada nas redes sociais com o intento de manipular indivíduos. Essa marca linguística tem as seguintes características: a) forma estrutural; b) propósito comunicativo; c) conteúdo; d) meio de transmissão; e) papéis dos interlocutores; e f) contexto situacional.

Com o surgimento da internet e, posteriormente, com a sua democratização, a mídia tradicional começou a perder a hegemonia da notícia. Um indivíduo comum, hodiernamente, pode, por meio das redes sociais, viralizar notícias falaciosas de maneira deliberada. Tal fenômeno, reconhecido como *fake news*, como já vimos em nossa investigação, constitui uma produção de fatos fabricados, inverídicos, que empreendem o projeto de ludibriar capciosamente o interlocutor de tais notícias.

A origem das ideias humanas é diretamente associada às percepções sensoriais do mundo externo. Isso significa perceber como as pessoas atuam sobre o mundo, no mundo e com o mundo em um exercício contínuo e profícuo de interação social. Pelo seu poder simbólico, o domínio das *fake news* atua fortemente nesse processo. A disseminação de notícias falsas, os boatos são introjetados na sociedade já há muito tempo.

Em lugar de conferir notoriedade a temas que, de fato, englobem interesse público, a fim de desenvolver uma discussão proficiente e conscienciosa para a população – assim como ocorre com o gênero notícia – as *fake news* promovem os ideais de certos grupos, visando, assim, fomentar um espaço tendencioso, opinativo com informações inverossímeis.

As notícias falsas sempre transpassaram a seara daquilo que diz respeito à política, no afã de dominar a opinião pública, o que Chomsky (2013) chamou de “construir o consenso”. Diante desse prisma, percebemos o papel dessas notícias falsas como sendo de interferência contínua na dimensão de ordem social e política, que transitam na esfera informacional.

Por serem as *fake news* uma prática textual que circula em ambientes *on-line*, convém abordarmos o termo hipertexto, conceito ligado às tecnologias da informação e que concerne à escrita eletrônica. Tal conceito contempla vários textos e configura uma enorme rede de informações interativas. Segundo Koch (2003), o termo hipertexto diz respeito a um processo de escrita/leitura não sequencial e não linear, que possibilita ao leitor virtual um acesso amplo a outros textos de forma imediata, por meio de *links* que conduzem a outras páginas na edificação do conhecimento. Marcuschi (1999) compreende o hipertexto como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizada, multissequencial e indeterminada, que principia um novo espaço de escrita, a escrita eletrônica.

Ao reconhecer estratégias linguístico-cognitivas de sistematização das notícias na formulação dos textos, partimos do pressuposto de que as *fake news* operam, de maneira ativa, na estruturação da opinião de seu público. Pesquisadores das mais diversas vertentes já se debruçaram sobre essa temática a fim de compreender a sua complexidade e as maneiras para refrear os ataques advindos dessa problemática. As *fake news* podem influenciar no processo eleitoral, acabar com reputações e até mesmo promover o pânico e a barbárie. Daí a importância da sua investigação, que aborda a propagação de *fake news* na atualidade e as implicações diretas que tais notícias falsas promovem na sociedade e na instituição escolar.

A compreensão sobre o mundo e as coisas do mundo perpassa por uma construção social. Marcuschi (2004) discorre acerca dessa temática sobre uma abordagem sociocognitiva, analisando-a sob o cerne de atividades de construção. Compreender que as propriedades cognitivas são construídas na prática social “possibilita perceber com mais clareza como emergem nas práticas públicas as propriedades da cognição e, assim, a possibilidade de captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais complexas” (MARCUSCHI, 2004, p. 13). O que ocorre é que a nossa forma de apreender, assimilar e produzir a nossa opinião decorre de atividades estabelecidas e contínuas, que acontecem na nossa interação social. À medida que a tecnologia foi avançando, os indivíduos foram conquistando propriedades cognitivas no processo de compreensão dos novos gêneros digitais.

Nessa conjuntura, fica evidente a importância que os gêneros digitais assumem na construção do conhecimento. A evolução tecnológica assume a condição de constante mudança e, assim, deu vazão ao surgimento de uma espécie não confiável de informação, que são as *fake news*, bem como aos seus deletérios efeitos. À vista dessa realidade, faz-se decisivo um profícuo engajamento social a fim de desenvolver o pensamento crítico do indivíduo, começando pelo âmbito escolar. É o que abordaremos adiante.

3.3 O campo jornalístico-midiático e o ensino de língua portuguesa

O campo de atuação investigado nesta proposta de ensino é o jornalístico-midiático, caracterizado pela análise de discursos incluídos em textos difundidos pela mídia informativa impressa, televisiva, digital, publicitária, entre outras, e cuja finalidade primária é expandir e qualificar a participação de crianças e adolescentes nas práticas comunicativas associadas ao tratamento no que tange à informação.

A importância de se trabalhar a linguagem a partir de gêneros do campo sobredito se fundamenta em demandas referentes ao nosso relacionamento com a informação do mundo

atual. Hodiernamente, estamos mergulhados em uma diversidade de informações que chegam até nós graças a novas práticas de letramento que surgiram no início do milênio por meio da internet. Tais informações já não são mais manifestadas apenas pelos recursos midiáticos tradicionais (impressos e analógicos, como a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão), mas, principalmente, nos alcançam pelas mais diversas mídias digitais: YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, Blogs, etc.

Nesse contexto, o ambiente jornalístico passa a funcionar a partir de uma nova roupagem, mesmo que segmentos do antigo continuem se correlacionando com âmbitos discursivos que trazem opções ao monopólio comunicativo do rádio, do jornal e da televisão. Essas novas práticas de letramento, em certa medida, ensejam um ambiente mais colaborativo e participativo para os leitores, que, atualmente, também cumprem o papel de engendrar informações. Segundo Soares (2002, p. 151), a tela, como novo lugar de escrita, traz substanciais mudanças nas maneiras de comunicação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, mais extensivamente, entre o indivíduo e o conhecimento.

Essa nova conjuntura, entretanto, provocou questões referentes à confiabilidade das informações exibidas na internet. Assim sendo, é indispensável saber verificar outras fontes, contrastar essas informações e opiniões a fim de contemplar a ética e a veracidade dos fatos, evitando, dessa forma, dar vazão às *fake news*. É nesse cenário que a escola expressa sua responsabilidade, por meio de atividades propostas pelos professores, que devem considerar conteúdos éticos, políticos e sociais ao trabalhar com leitura, interpretação e produção escrita no campo jornalístico-midiático.

3.4 Fake news no ensino de língua

Conforme afirmamos, as *fake news* são notícias falaciosas e, para obterem êxito em seus objetivos, contam com leituras sem reflexão e imediatistas, que atingem um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo. De acordo com Müller e Souza (2019, p. 3-4), as *fake news* constituem “Apresentação deliberada de alegações falsas ou enganosas como notícia, [...] uma espécie de informação que visa induzir em erro e a formação de crenças falsas por parte do público-alvo”. Logo, é preciso que a escola prepare seu aluno para lidar com esse tipo de leitura em seu cotidiano.

As *fake news* promovem a imersão de determinados indivíduos nas “bolhas” das redes sociais. Para essas pessoas, a verdade perde importância à medida que a falsificação da realidade é enaltecida. É preciso despertar a consciência de que compartilhar uma informação

falsa corresponde a assumir a responsabilidade acerca desse ato. Sendo assim, o responsável pelo compartilhamento, ainda que por motivo de ignorância em relação aos fatos, precisa ter noção de que pode ser acionado judicialmente, assim como quem produziu, certamente de má-fé, tais informações.

Uma vez disseminadas, as *fake news* passam a ser vistas como verdade pela sociedade, pelos leitores e, mesmo com argumentos fortes e honestos, depois de viralizadas, essas notícias são difíceis de ser combatidas e erradicadas, haja vista a população já ter sido convencida de que tais notícias fraudulentas são “verdadeiras”.

Os malefícios provenientes da divulgação das *fake news* são discutidos por Empoli (2019). Em um estudo referente a aspectos fundamentados na proliferação das *fake news* no intento de manipular o comportamento das pessoas nas redes sociais, o jornalista assevera que, pelo seu caráter altamente exagerado, uma mentira é difundida mais depressa do que a verdade.

As *fake news* são essencialmente veiculadas sob forma de notícia, com um teor falso de informação e intencionam, além de desinformar, manipular. Diante disso, é imprescindível um trabalho com a leitura crítica de *fake news* na escola. O conceito de leitura crítica refere-se ao sistema que enseja revelar as ideias e a informação implícitas em um texto escrito. Tal atividade requer uma leitura reflexiva e ativa, primordial para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Ao compreender um texto de fato, o leitor torna-se capaz de avaliar as suas afirmações e elaborar uma opinião fundamentada, consubstancial, bem como concordar ou discordar da ideia do autor de maneira clarividente. Dessa forma, o trabalho com leitura crítica de *fake news* na escola é crucial para conscientizar o aluno e possibilitar a sua reflexão sobre os efeitos deletérios causados por essas notícias falaciosas. A esse respeito, Silva (2018) alerta que

É possível que a educação seja a solução para amenizar o compartilhamento de inverdades, e para isso de fato acontecer, professores de todas as disciplinas devem assumir o papel de formadores de cidadãos com senso crítico aguçado, que desenvolvam habilidades de leitura cautelosa, que gostem de pesquisa e que saibam filtrar os materiais que leem (SILVA, 2018, p. 11).

Para uma prática de identificação e combate às *fake news*, faz-se mister exercitar com os alunos estratégias de interpretação com o objetivo de desmascarar tais informações fundamentadas em inverdades. A nossa investigação propõe, com isso, viabilizar propostas didáticas que ajudem a escola e o professor no processo de mediação de leitura crítica de *fake news* em sala de aula, relacionando as marcas linguísticas/semióticas das *fake news* às estratégias de leitura e análise na elaboração de atividades escolares para o Ensino Fundamental.

Num mundo globalizado e conectado, as mais diversas maneiras de executar a comunicação têm que ser valorizadas e absorvidas. Assim, o professor tem a missão de preparar o aluno no sentido de este utilizar a leitura e a escrita nas variadas práticas sociais de um mundo digital. É preciso educar para a informação e para a prática da cidadania na internet. As demandas sociais impõem diuturnamente a premência da promoção de novos saberes e desempenhos de linguagem, que exigem capacidade de criatividade.

Conforme Barros (2020), a escola, para que consiga atingir o letramento midiático e fazer dos alunos leitores competentes em textos de internet, necessita, primeiramente, apresentar-lhes as características genuínas desses textos, que propiciem interpretações sensoriais e emocionais. Sendo assim, é imprescindível ensinar aos discentes a aprender essas duas noções de interpretação associadas às sensações e às emoções provocadas pelos enunciados, o que traduz uma ação mais racional.

Para executar atividades com *fake news*, e com outros textos pertencentes ao ambiente digital, para o letramento midiático, os professores podem priorizar, de acordo com Silva (2020), as seguintes orientações:

- Análise de elementos internos ao texto e que produzem efeito de verdade e confiabilidade (aspectos gramaticais, ancoragem, uso de discurso direto e indireto, léxico, adjetivações etc.);
- Análise do plano da expressão, considerando as relações entre elementos verbais e visuais e suas articulações na construção de um todo de sentido;
- Discussão sobre as práticas que os leitores devem observar para atestar a confiabilidade daquilo que se lê (consulta a outros textos, análise da confiabilidade do site etc.) (SILVA 2020, p. 10).

Silva (2020) pontua também que, ao escutar os discentes, o professor pode entender o modo como eles elaboram sentidos conforme a pluralidade de leituras e, conseqüentemente, o letramento digital. A escola necessita, com isso, formar indivíduos autônomos e críticos. O processo de ensino e aprendizagem precisa desenvolver a competência reflexiva do aluno para incentivá-lo a ser um agente participativo que interage e modifica o mundo a fim de torná-lo um lugar melhor, a partir de uma ética de leitura individual e coletiva. Nesse sentido, a escola deve desenvolver o lugar de protagonismo do aluno na sua prática de leitura crítica para que ele assuma a responsabilidade perante a sociedade da qual faz parte.

A prática de leitura crítica, relacionada mais precisamente às *fake news*, está intimamente ligada à possibilidade de perceber marcas linguísticas típicas desses textos. É preciso, pois, que a escola invista também na prática de análise linguística/semiótica para dar

conta de todas as dimensões ensináveis desse fenômeno linguístico. Sobre esse assunto, abordaremos na seção a seguir.

4 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

Nesta seção, será apresentado um panorama acerca das práticas de análise linguística/semiótica na aula de português, definindo essa perspectiva a partir do conceito exposto pela BNCC. Ademais, empreenderemos uma retomada histórica sobre a criação da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e discutiremos como a análise linguística(/semiótica) figura nos documentos oficiais PCN e BNCC. Posteriormente, serão analisadas as características de uma atividade de análise linguística/semiótica de acordo com a definição de autoridades no tema abordado. Na sequência, será feita uma delimitação desse conceito e sua relação com a formação da cidadania, ou seja, será verificado como compreender o texto, como ele pode ser engendrado a fim de descobrir as verdadeiras intenções do autor no que concerne às mais diversas formas de manipulação.

4.1 Histórico das práticas de análise linguística/semiótica na aula de português

Os estudos linguísticos suscitam inúmeras discussões no que se refere à língua materna e às investigações acerca do ensino e da aprendizagem de conhecimentos linguísticos (ANTUNES, 2007; MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2006). É observado que o ensino da gramática como dedicação praticamente exclusiva das aulas de Língua Portuguesa não tem como efeito uma aprendizagem de conhecimentos linguísticos realmente efetiva para os alunos. Nessa conjuntura, emerge a concepção da análise linguística. Tal perspectiva metodológica constitui, *grosso modo*, uma crítica ao modo como o ensino convencional se executa e objetiva construir um novo panorama no que diz respeito ao que deve ser o ensino da língua materna em sala de aula. Dessa forma, a prática de análise linguística proporciona a formação de alunos imbuídos de competência de leitura e escrita, além de sujeitos críticos, reflexivos e atores determinantes na dinâmica social.

De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve ser concentrado em três grandes componentes:

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Podemos compreender que o processo de ensino-aprendizagem advogado pelos PCN preocupa-se veementemente com a interação entre o aluno, o conhecimento e a prática educacional do professor. Dessa forma, o ensino não poderá partir exclusivamente do docente – visto muitas vezes como detentor de todo o conhecimento em sala de aula – mas, sim, de todos os atores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os aspectos gramaticais adquirem inovadoras maneiras de serem trabalhados com o objetivo de viabilizar as competências de leitura e escrita dos discentes, associadas à leitura e produção de textos. Nessa conjuntura, referir-se à análise linguística consiste em aprofundar as reflexões acerca do objeto de ensino da língua, enfatizando que, desse modo, o aluno desenvolve a leitura, a compreensão e a produção de textos. Assim sendo, o discente terá condições de analisar um texto com criticidade na sala de aula e para além da escola. Os PCN, sendo um documento que privilegia a discussão de conceitos, trouxeram a primazia do texto na aula de Língua Portuguesa. Logo, mudaram a concepção de ensino da língua materna.

Outro documento importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que intenciona favorecer o ensino consciente e adepto às demandas atuais de comunicação dos alunos. A BNCC tem a análise linguística/semiótica como uma das práticas de linguagem que constituem um eixo do ensino de Língua Portuguesa. Esse documento, então, acrescenta a noção de semiótico à prática de análise linguística, evidenciando que tal eixo de ensino

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 76).

Acerca disso, a concepção de análise linguística/semiótica encontrada na BNCC envolve estratégias de análise e avaliação consciente dos efeitos de sentido produzidos pelos textos. Segundo Geraldi (1985), a análise linguística aborda, além de conteúdos gramaticais, fatores relacionados ao efeito e produção de sentidos do texto, levando em consideração que cada texto sofre as alterações necessárias para alcançar os objetivos planejados. Assim sendo, mediante o texto, pode-se produzir conhecimentos sobre o uso dos elementos linguísticos, entendendo que, para a compreensão e produção de qualquer tipo de texto, agregam-se fatores linguísticos, sociais e culturais. A BNCC parece convergir para a proposta de Geraldi, já que o documento intenciona, embora com várias falhas, contribuir para a formação de estudantes mais

conscientes. Algumas dessas mudanças, no entanto, produziram diferenças da proposta inicial de Geraldí para a do documento. Na concepção da BNCC, não se considera que tudo o que diz respeito à linguagem é de caráter semiótico, uma vez que ela associa o linguístico ao verbal e o semiótico ao não verbal. A semiótica, no entanto, é uma teoria da significação que investiga todo tipo de texto.

Para se compreender o histórico das práticas de análise linguística/semiótica na aula de português, é necessário se fazer uma retomada histórica no que concerne não só ao ensino de gramática no Brasil, mas também ao trabalho com o léxico e a análise de imagens, revelando como era o ensino de português a partir de um recorte em três momentos: da criação oficial da disciplina de português até os PCN, dos PCN até a BNCC e na BNCC.

De acordo com Magda Soares (2012), a inclusão da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar foi tardia. Aconteceu apenas nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Inicialmente, três línguas – além da língua portuguesa, a língua geral e o latim – conviviam no Brasil Colonial, e o português não prevalecia. De acordo com a autora, no momento em que ocorreu a Reforma de Estudos, instituída em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, os jesuítas dominavam o ensino no Brasil, e estes não contemplavam o ensino do vernáculo. Depois da alfabetização, era estudado o latim; posteriormente, no ensino secundário e no ensino superior, eram estudadas a gramática da língua latina e a retórica. Nessa época, o português ainda não tinha o privilégio de ser uma área de conhecimento com prerrogativa de promover uma disciplina curricular, já que tinha irrisório valor como bem cultural. Posteriormente, houve o alicerçamento da língua portuguesa no Brasil, bem como sua inclusão e valorização na escola.

Conforme Soares (2012), foi só em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, modelo para o ensino secundário da época, que o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo, sob forma das disciplinas Retórica e Poética, abarcando nesta a literatura. A partir de 1838, o regulamento do colégio mencionou a gramática nacional como objeto de estudo. Até o fim do império, pois, Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas que realizavam o ensino de língua portuguesa. Depois, essas disciplinas foram amalgamadas em uma única disciplina: Português. Mesmo assim, a retórica e a poética permaneciam introduzidas em tal disciplina. Só a partir dos anos de 1950 começa a acontecer uma mudança de fato no conteúdo de Português. A gramática de texto, estudo sobre a língua e estudo da língua passam a predominar: “ora é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2012, p. 167).

O ensino da língua portuguesa passou por muitas transformações no século XX. Consoante Soares (2012), a gramática imperou sobre o texto nos anos 1950 e 1960. Nos anos 1970 e 1980, o Português, como disciplina escolar, assim como todas as outras disciplinas, passou por uma profunda mudança, decorrida da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), sob o sustentáculo ideológico do Regime Militar instaurado em 1964. A denominação da disciplina foi modificada para *Comunicação e expressão*, nas séries iniciais, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais. No 2º grau, a denominação passa a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Nessa conjuntura, os objetivos de ensino tornam-se utilitários e pragmáticos, visando desenvolver o aluno como emissor e receptor de mensagens, mediante a compreensão e utilização de códigos verbais e não verbais. A gramática foi minimizada, e houve até uma discussão sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental. Além disso, os textos passam a ser escolhidos não apenas por critérios literários, mas principalmente conforme critérios de associação a práticas sociais, tais como jornais, publicidade e revista em quadrinhos. As denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* executadas pelo governo foram eliminadas e foi recuperada a denominação *Português* apenas na segunda metade dos anos 1980.

Segundo Soares (2012), até a década de 1950, o ensino da língua materna era voltado somente ao estrato mais abastado da população brasileira. Com isso, a função da escola era incentivar essa dinâmica mediante o ensino de gramática e da leitura de textos literários, com a finalidade de construir competências de leitura e escrita. Nessa época, a perspectiva de língua hegemônica era a de língua como um sistema: o foco era conhecer ou reconhecer o sistema linguístico através de exercícios gramaticais. A partir dos anos 1960, como ainda explica Soares (2012), com a popularização do ensino escolar, o público mais simples teve acesso à escolarização e trouxe consigo as variedades linguísticas que utilizavam para a instituição de ensino. Nesse ambiente, a compreensão de língua passa por uma transformação: passa de sistema à ferramenta de comunicação.

Nos anos 1980, a percepção de língua como recurso de comunicação, que prosperava nesse momento, foi enfraquecida por variadas razões, entre as quais, a notória dificuldade de leitura e de escrita do alunado. Nesse momento, surgiram novas teorias a respeito da associação entre o ensino da língua e a sociedade. Aparece, nesse entrecho, uma nova concepção de língua como “[...] enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2012, p. 59). Essa nova concepção

vai ter consequências também para o ensino de gramática, com mudanças na forma de compreender esse sistema linguístico.

Sobre o ensino de português e de seus aspectos linguísticos, por compreendermos a língua de maneira dinâmica, realizando-se em práticas discursivas, em textos orais e escritos, também entendemos que o foco na gramática não é o único que contempla os aspectos linguísticos de um idioma. Dessa forma, sabemos que a língua, além da gramática, também é sistematizada por um grupo de palavras (o léxico) que dão alicerce para a elaboração dos enunciados. Nesse sentido, entendemos que o ensino de língua portuguesa necessita dar a devida importância ao léxico como um sistema da língua, e não exclusivamente à gramática.

Nesse sentido, Antunes (2007, p. 43) assevera que, “Na verdade, é o conjunto – léxico e gramática –, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais”. O léxico de uma língua, de maneira geral, é um agrupamento de palavras, também chamadas de lexias, e das suas regras de formação. Ferraz (2008, p. 146) ratifica isso ao declarar que o “léxico é o conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade linguística”. Então, mesmo sendo evidenciada a sua importância, no que se refere ao ensino, o léxico não é adequadamente contemplado nas salas de aula quando comparado ao ensino da gramática. O estudo do léxico em sala de aula deve ter como intenção primordial conduzir o aluno a entender como se configuram as palavras, seus significados, usos e surgimento na língua. Desse modo, o aluno desenvolverá a sua competência lexical.

A fim de contribuir para o direcionamento das ações dos professores em sala de aula, foi publicado um importante documento parametrizador no final da década de 1990: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscavam nortear as atuações dos professores de língua portuguesa em sua incumbência de formar cidadãos críticos e conscientes socialmente. Esse documento não é livre de imperfeições. Contudo, é fato que é valoroso e tem o papel de pleitear o debate de língua materna no Brasil.

Observa-se que a orientação basilar dos parâmetros é a reestruturação teórico-metodológica referente ao ensino dos conteúdos gramaticais, que deve ser firmado com base no discernimento sobre as propriedades da língua, e não da memorização desta. Em vista disso, admite-se destacar que “O estudo de gramática não é desautorizado pelas diretrizes curriculares, ainda que, em escolas ou em cursos de formação docente, possamos escutar a afirmação: a gramática não deve mais ser ensinada em aulas de língua materna” (SILVA, 2011, p. 25). O que fica evidente é que não é plausível o ensino de gramática como preocupação quase que

exclusiva no ensino de língua portuguesa. É sabido que esse tipo de ensino não contribui de forma efetiva para a formação de leitores e escritores satisfatoriamente competentes.

As discussões sobre análise linguística até então realizadas intentaram mostrar as diferenças entre essa concepção e a do ensino de língua baseado na gramática tradicional, destacando habitualmente que a prática de análise linguística viabiliza um conhecimento mais consubstancial da língua, uma vez que considera o indivíduo como um efetivo ator do desenvolvimento da interlocução e aspira à sua evolução linguística por meio de ações reflexivas. No tocante ao ensino de língua portuguesa, essa perspectiva é bem ambicionável, já que a atitude crítica do professor em relação ao modo convencional de ensino resultará em práticas mais clarividentes de educação.

No currículo da Língua Portuguesa, o ensino de gramática existe desde as séries iniciais, e os alunos, até o Ensino Médio, precisam dominar a nomenclatura. Assim, a problemática da gramática ensinada na escola está relacionada à questão da norma e gramaticalidade, o que seria uma dinâmica para falar/ escrever/ ler melhor. Vale destacar, com fundamento em Possenti (2004), que,

No dia que as escolas se dessem conta que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira resolução. Para verificarmos o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de complementar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisaríamos mais ensinar isso a eles), e assim quase o infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 2004, p. 32).

No que concerne ao ensino da língua materna, faz-se necessário que o docente compreenda a importância das colaborações dos discentes no momento em que estes se envolvem nas discussões em sala de aula. É necessário aceitar os mais variados tipos de pensamentos e entendermos o contexto social vivenciado pelo aluno, a fim de trabalharmos textos ancorados na realidade dos discentes para que eles superem o aprendizado robotizado da gramática e da escrita, sem deixar de executar com proficiência e acuidade os aspectos gramaticais.

Portanto, as configurações gramaticais passam a ser contempladas de maneira contextualizada, já que a ênfase está em instigar a aptidão do aluno no que concerne à leitura e à produção textual. Dessa forma, fica clara a relação das práticas de análise linguística com a promoção de significativas reflexões sobre o ensino da língua. No que se refere ao modo como o léxico é tratado nos PCN, nas práticas de análise linguística deve figurar esse vocabulário de maneira a viabilizar que o aluno opte pelas palavras mais adequadas para os contextos de produção do texto, segundo a modalidade (falada ou escrita) e a competência de normas e intencionalidade social. Ademais, o léxico ainda precisa ser exercitado em sala de aula com o objetivo de construir de maneira profícua o seu propósito.

Os PCN enfocam que, ao lidar com o léxico, não basta apresentar um agrupamento de palavras descontextualizadas juntamente com o conhecimento de seus antônimos e sinônimos. Ao segregar a palavra e relacioná-la a outra similar, o que ocorre é o seguinte: a palavra é compreendida como “portadora de significado absoluto”, e não como paradigma para a elaboração do sentido, uma vez que as características semânticas das palavras fomentam moderações apuradas (BRASIL, 1998). Nessa conjuntura, torna-se imprescindível idealizar condições para que o aluno assimile palavras inéditas e tenha a competência de usá-las corretamente. É importante que os alunos aprendam palavras novas, entretanto o ensino do léxico não deve condicioná-los apenas à aprendizagem de palavras complexas. Os discentes necessitam de entender também que uma palavra é composta de unidades menores (afixos, desinências e radicais) que convergem para a construção do sentido conforme o contexto das mais diversas situações.

Ainda tendo em mente as unidades da língua associadas ao ensino de português, a BNCC concebe a análise linguística/semiótica sob uma noção que envolve o ensino de gramática associado a multissemioses de maneira colaborativa. Nessa perspectiva,

O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 76).

Desse contexto, a BNCC enfatiza a produção de efeitos de sentido ligados às práticas de leitura e produção textual. Em relação a isso, Geraldi (1985) afirma que o ensino da análise linguística abrange características concernentes à efetiva promoção de sentido do texto, além

das questões gramaticais. Assim sendo, mediante o texto, é plausível executar conhecimentos sobre a utilização dos componentes da língua baseados em aspectos sociais e culturais. A perspectiva de análise linguística apresentada na BNCC parece encontrar certo amparo na concepção de Geraldi (1985), compreendendo métodos de análise e avaliação relacionados aos efeitos de sentido promovidos pelos textos. Observamos, assim, que tanto a BNCC, apesar de ser muito falha na proposta da análise linguística, quanto Geraldi (1985) entendem a análise linguística fundamentada em uma percepção sociointeracionista da língua, na qual o texto tem constituição basilar na aquisição de conhecimentos e no seu efeito para a sociedade.

Outrossim, a BNCC preconiza os conhecimentos que devem ser assimilados, mais precisamente, no Ensino Fundamental:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 77).

A partir da investigação da BNCC, observamos que o eixo da análise linguística/semiótica é abrangido no documento juntamente com a leitura e a produção de texto. Tal documento incentiva um notável trabalho com os componentes gramaticais relacionados aos textos, objetivando fazer que os discentes entendam a atribuição que cada elemento linguístico exerce na produção do sentido do texto, além de compreenderem definições normativas. Em razão da multiplicidade dos aspectos linguísticos, não se pode interpretar textos enfatizando apenas a linguagem escrita. Os textos devem ser lidos de acordo com os diversos elementos semióticos existentes no contexto multimodal.

Diante dos aspectos abordados, observamos que a disciplina Língua Portuguesa passou por várias transformações ao longo de sua história no Brasil. Verificamos também as condições referentes às práticas de análise linguística/semiótica na aula de português, esclarecendo essa concepção a partir do conceito da BNCC. Na sequência, constatamos como análise linguística é contemplada nos documentos oficiais PCN e BNCC. A partir desse cenário, no conteúdo que segue, analisaremos as características de uma atividade de análise linguística/semiótica que vão nortear a construção de nossas oficinas pedagógicas.

4.2 Características de uma atividade de análise linguística/semiótica

A análise linguística surge da necessidade de instituir uma nova maneira de ensinar a Língua Portuguesa. Nessa conjuntura, a atividade com a aplicação de análise linguística em sala de aula alcança suporte teórico, particularmente, nas obras de Geraldi (1984, 1997). O autor é referência nessa dimensão de trabalho por ter assinalado o termo análise linguística. A enunciação de Geraldi (1984) apontou um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho com a língua. Até a década de 1980, trabalhar com a língua era ensinar regras da gramática normativa e conceituar os elementos da língua, a partir do fonema, passando pela palavra até chegar à frase.

Geraldi (1984) tentou aprimorar essa concepção de trabalho, caminhando para reflexões a respeito das diversas utilizações da língua, expondo a imprescindibilidade de uma prática de análise linguística. Consoante o autor, a proposta residia na proeminência do trabalho com a reescrita, com o propósito de provocar práticas reflexivas de análise. Assim, o texto passa a ser o objeto de estudo. Nesse sentido, trabalhar com a língua consistia no envolvimento da leitura, da produção e da reescrita de textos, por meio de um trabalho de análise dos recursos linguísticos.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2020), quando o objeto de estudo passa a ser o texto, com o advento da análise linguística, estabelecida como alternativa prática – primordialmente para levar o aluno à competência da escrita padrão – os estudos da gramática tradicional foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa. As autoras abordam a análise linguística tanto do ângulo teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria, quanto do prisma metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.

Bezerra e Reinaldo (2020) afirmam que a prática de análise linguística não costuma ser abordada na mesma medida em que são, por exemplo, os eixos de leitura e escrita (cf. PCN) e produção de textos (cf. BNCC), mesmo instituída como eixo de ensino. Tal situação é equivocada, já que a prática dessas análises proporciona aos alunos, no momento da leitura, a comparação e reflexão sobre textos em relação à adequação linguística. Ainda consoante as autoras, a compreensão de análise linguística sugerida e divulgada na academia sobre o ensino de língua portuguesa constitui uma correspondência a um grupo de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, regidas por uma determinada concepção teórica. Nessa perspectiva, as atividades epilinguísticas exploram a palavra e seu funcionamento textual-discursivo em textos de diversos gêneros. Nas atividades metalinguísticas, a terminologia é associada aos modelos

linguísticos, não importando a concepção teórica adotada. Nesse contexto, em relação aos livros didáticos, a expressão análise linguística não existe explicitamente, mas a ideia de discernimento acerca do uso, terminologia e classificação se faz presente por causa da influência dos estudos acadêmicos na execução dessas obras.

A análise linguística não objetiva fazer com que o estudante domine questões terminológicas de modo isolado, mas, sim, entenda com propriedade os fenômenos linguísticos abordados. Assim, como afirma Suassuna (2012, p. 13),

A Análise Linguística desde sua concepção se constitui uma alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica).

Nesse sentido, é importante que o professor tenha clarividência acerca da concepção de língua associada ao ensino da gramática, uma vez que isso é determinante no que se refere ao seu trabalho com os aspectos gramaticais. O docente precisa, também, compreender que conceber a língua como uma estrutura invariável e fechada, bem como enaltecer atividades repetitivas e de memorização de estruturas gramaticais, é um desserviço à aprendizagem efetiva do aluno. Sobre isso, Suassuna (2009) pontua que a gramática pode ser representada pela sua normatividade, e os compêndios vigentes não são capazes de tratar da complexidade e da variedade da língua. Em vez disso, lidam com ela como se fosse homogênea e estática, lançando mão de conteúdos irrelevantes e distantes dos usos concretos do idioma.

Ainda de acordo com a autora, a análise linguística considera a língua segundo uma concepção sociointeracionista, já que “toma a linguagem como uma prática social/discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos” (SUASSUNA, 2012, p. 12). Assim, consoante Suassuna, percebe-se que essa prática não é imparcial e que, com ela, nos configuramos e agimos socialmente.

A análise linguística deve ser compreendida como uma nova perspectiva a respeito da língua e de como deve ser efetuado o seu ensino. Toma-se como base uma concepção sociointeracionista da língua, a qual passa de uma estrutura dada e acabada para uma estrutura que sofre alterações conforme o contexto de comunicação. Nessa esfera, Mendonça esclarece que “[...] a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

No mesmo sentido, Mendonça (2006) ainda afirma:

A Análise Linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204).

A autora, então, entende o texto como uma unidade constituinte do ensino da análise linguística, compreendendo que a língua não se realiza próxima de partes isoladas como palavras, frases e períodos soltos, e sim mediante o texto, concebido como uma unidade de sentido.

No artigo *Análise Linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino* (DUTRA; RÉGIS, 2017), verificamos recomendações de atividades para a sala de aula relacionadas às linguagens e suas muitas semioses e à conexão entre língua e tecnologia da informação. Nesse sentido, é articulado o eixo da leitura ao da análise linguística, partindo de textos publicitários ligando recursos linguísticos e multissemióticos. Elas indicam que

[...] a prática de AL se efetiva quando leitura, escrita e AL são trabalhadas de maneira complementar e o estudo das condições de produção do texto/ gênero é considerado fator determinante para a reflexão acerca dos recursos linguísticos, linguísticos-discursivos, icônicos, de textualidade etc. Atividades de AL devem possibilitar, pois, o desenvolvimento da reflexão sobre o uso da língua, materializado no gênero. Uma atividade reflexiva sobre a língua/linguagem deve possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação. Para isso, torna-se pertinente a mobilização de saberes de diversas teorias: gêneros textuais, da gramática, linguística textual, argumentação, semântica e pragmática, conforme proposta de atividade sugerida neste trabalho (DUTRA; RÉGIS, 2017, p. 550).

A análise linguística, pois, enseja a compreensão da descrição de aspectos da língua associados ao ensino/aprendizagem. No que se refere à relação da análise linguística com o eixo de leitura, nosso domínio de estudo nesta investigação, esperamos viabilizar o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos e promover a aquisição do conhecimento linguístico em sala de aula, o que determinará a formação da sua cidadania, a partir de alguns pressupostos que estudamos a seguir.

4.3 Análise linguística/semiótica para a formação da cidadania

A efetiva compreensão do texto possibilita ao aluno uma clarividente percepção da sociedade, o que será essencial para a formação da sua cidadania. Desse modo, é necessário entender a interpretação apurada do texto como um instrumento fundamental que fará dos discentes leitores e escritores competentes, bem como cidadãos conscientes e atores na construção de uma sociedade mais justa e mais esclarecida. Isso é essencial ao lidarmos com *fake News* nas práticas escolares.

A concepção de análise linguística/semiótica envolve estratégias de análise e avaliação consciente dos efeitos de sentido produzidos pelos textos. Segundo Geraldi (1985), o ensino da análise linguística aborda, além de conteúdos gramaticais, fatores relacionados ao efeito e produção de sentidos do texto, levando em consideração que cada texto sofre as alterações necessárias para alcançar os objetivos planejados. Assim sendo, mediante o texto se podem produzir conhecimentos sobre o uso dos elementos linguísticos, entendendo que, para a compreensão e produção de qualquer tipo de texto, agregam-se fatores linguísticos, sociais e culturais, o que contribui para a formação de alunos mais conscientes e reflexivos.

A leitura é um processo de amadurecimento de habilidades linguísticas, e sua ocorrência não se dá apenas nos livros, mas também em revistas, jornais e, atualmente, em várias mídias eletrônicas, especialmente, as redes sociais. O desenvolvimento da leitura é um transcurso que se realiza ao longo de toda escolaridade e de toda a vida, além de ser essencial à formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade.

A análise linguística/semiótica é um eixo de ensino por meio do qual é possível produzir conhecimentos sobre a utilização de elementos linguísticos relacionados a fatores sociais e culturais, que são envolvidos na compreensão e na construção de qualquer tipo de texto. A partir disso, é justificada a importância de abordar o fenômeno das *fake news* na sala de aula, a fim de mobilizar esforços para a formação de discentes críticos e capazes de ler o texto e seu entorno. A produção e o consumo de notícias falsas acentuados pelo fenômeno contemporâneo das redes sociais evidencia a necessidade do estudo das *fake news*. Tal necessidade é ancorada no incentivo ao uso qualitativo e ético das tecnologias digitais informativas e comunicativas objetivando promover um debate crítico sobre as *fake news*.

Diante da desinformação promovida pela aceleração da leitura por suportes digitais, somada à disseminação de *fake news*, vivenciamos cotidianamente os efeitos desse cenário nas relações sociais mediante o sistema de cliques e compartilhamentos rápidos, aéticos e

inconsequentes. Tal conjuntura realiza-se, outrossim, no universo escolar, que não escapa das consequências do modo de vida contemporâneo.

Para Silva (2018), a produção e veiculação de *fake news* tornou-se uma cultura inveterada na sociedade atual, porque não depende exclusivamente da internet e, mais especificamente, das redes sociais, haja vista que decorre de sujeitos operadores dessa dinâmica na sociedade atual. Reagir a essa situação imposta é um dos grandes desafios da contemporaneidade, e esse trabalho perpassa efetivamente pela escola.

Assim, para combater a manipulação promovida pelas *fake news*, faz-se necessário que a escola atue na promoção da criticidade do aluno e do incentivo ao seu devido questionamento e argumentação, a fim de fazê-lo compreender as intenções dos emissores de informações persuasivas e carregadas de viés ideológico. Tal postura da instituição escolar fará do discente um cidadão crítico, consciente, ético e atuante para uma sociedade genuinamente democrática. A prática de análise linguística/semiótica, então, serve a essa construção da criticidade na medida em que auxilia na percepção das entrelinhas do texto e das intenções/discursos revelados nas marcas textuais.

Na próxima seção, a fim de alinhar os conhecimentos teóricos ao contexto prático da escola, analisaremos as atividades com *fake news* no livro didático de português. Dessa forma, pretendemos, pela avaliação do livro em questão, contribuir para a melhora de tal recurso didático no que se refere ao trabalho com as *fake news*.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM *FAKE NEWS* NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Esta seção tem por finalidade realizar uma avaliação mais pormenorizada sobre como é abordado o objeto de nossa pesquisa, as *fake news*, no livro didático referenciado. A fim de uma exposição mais didática, decidimos expor, de modo mais claro, a contextualização de nosso material de investigação.

No volume em análise, a abordagem das *fake news* é realizada, primeiramente, nas *Páginas Especiais*, como já mencionado. Essas páginas são apresentadas apenas em alguns dos capítulos do volume. Nelas, são trabalhados gêneros e práticas relacionadas, especificamente, à cultura digital. Posteriormente, as *fake news* são abordadas na seção *Entre Saberes*, que aparece quatro vezes no livro e tem como finalidade transpor o fracionamento do conhecimento pela orientação de pesquisas de campo ou bibliográficas. As atividades são feitas no intento de qualificar a avaliação e os registros das informações (também combatendo as *fake news*), respeitando as diversas vozes e direitos pela produção intelectual.

A primeira seção tem o seguinte título: *Fake news: qual é a sua responsabilidade?* Nessa segmentação, é enfatizada a disseminação das *fake news* e são feitas observações sobre a prática de compartilhamento de conteúdos nas redes sociais, atendendo, assim, à meta da BNCC no que se refere a desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno interpretar, de modo crítico, informações com as quais interage, mais especificamente nos gêneros da esfera jornalístico-midiática relacionados ao necessário desenvolvimento de habilidades específicas para o reconhecimento das *fake news*:

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise, da formatação, da comparação de diferentes fontes de consulta e sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos, denunciam botos, etc. (BRASIL, 2018, p. 177).

Observemos a primeira atividade concernente às *fake news* do material didático em questão, reproduzida na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Análise de fake news

Fake news: qual é a sua responsabilidade?

As *fake news* ou notícias falsas não são uma novidade surgida com a internet, mas a rede ampliou a circulação dessas notícias ao possibilitar a postagem de textos em *sites* diversos e o compartilhamento deles por redes sociais ou aplicativos de mensagens.

Você acha que não tem a ver com essa questão? É importante pensar no assunto.

Triatleta sul-africano sofre ataque e tem suas duas pernas cortadas com serrote

Triatleta sul-africano sofre ataque e tem suas duas pernas cortadas com serrote. *Globo Esporte*. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/triatlo/noticia/triatleta-sul-africano-sofre-ataque-e-tem-suas-duas-pernas-cortadas-com-serrote.ghtml>>. Acesso em: 23 maio 2018.

O texto vai explicar que o atleta realmente sofreu cortes na perna e foi vítima de violência, mas suas pernas não foram amputadas. Ainda que o fato continue sendo terrível, devemos notar que a manchete é sensacionalista, construída para chamar a atenção do leitor. Houve uma distorção da informação real.

O conteúdo enganoso também pode ser produzido com a mudança de contexto ou com a fabricação de conteúdo falso.

Algumas manchetes são feitas para conquistar "cliques". Elas não correspondem necessariamente ao que é exposto no texto.

1. O que você imagina ao ler a manchete acima?

Observe esta foto de uma notícia sobre o festival Rock in Rio de 2017, que defendeu a proteção à natureza.

2. O que você concluiria?

LEANDRO RESENDE. Imagem que mostra lixo acumulado no Rock in Rio não é da edição de 2017. *Revista Piauí*. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2017/09/19/falso-lixo-no-rock-in-rio/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 28).

A segmentação já inicia convidando o aluno, como um indivíduo social, a refletir sobre sua responsabilidade diante de uma temática tão séria. A atividade, na página 28, apresenta um título que o próprio livro considera como sendo sensacionalista: *Triatleta sul-africano sofre ataque e tem suas duas pernas cortadas com serrote*. Logo em seguida, explica que a manchete é sensacionalista, objetiva chamar a atenção do leitor e, por isso, distorce a informação real. O quesito referente à manchete solicita o aluno a pensar criticamente sobre a intenção desse tipo de notícia tendenciosa.

O segundo quesito convoca o aluno a refletir sobre uma imagem de lixo acumulado no Rock in Rio, em 2017, quando o festival defendeu a proteção à natureza, mas é evidenciado, pela legenda da foto, que a imagem é antiga e não corresponde ao ano em que foi defendida a proteção ambiental. Nessas referidas indagações, os alunos são incentivados a identificarem a

intenção do discurso produzido por meio da exploração de recursos linguísticos e semióticos que constituem as *fake news*.

Na página subsequente, também são trabalhadas as *fake news*, como se pode perceber na reprodução a seguir, na Figura 2.

Figura 2 - Análise de *fake news*

Leia a seguir algumas notícias e manchetes e reflita sobre como deveria agir diante delas.

'Um lugar silencioso' surpreende na bilheteria americana

SHUTTERSTOCK

'Um lugar silencioso' surpreende na bilheteria americana. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/um-lugar-silencioso-surpreende-na-bilheteria-americana-22570429>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Preste sempre atenção à natureza do texto para distinguir o que é fato do que é opinião, ou seja, expressão de um ponto de vista. Veja o título da notícia ao lado, por exemplo.

3. Como você faria para verificar se o fato é verdadeiro? Essa estratégia também valeria se a afirmação fosse de que *Um lugar silencioso* é o filme mais interessante do ano?

Leia atentamente uma notícia antes de "curtir" ou compartilhar. Quando você curte, está dizendo "li tudo e concordo". Você também é responsável quando divulga uma notícia que fala inverdades sobre alguém ou algum fato.

4. Veja ao lado uma mensagem que viralizou por meio de um aplicativo de mensagens. Por que ela é muito perigosa?

"Estamos em uma epidemia de febre amarela e no verão aumentam os casos de dengue. Tome de 3 a 6 gotas de própolis por dia diluído em água ou suco. O própolis entra na corrente sanguínea e seu cheiro é expelido pelos poros. Os mosquitos não suportam o cheiro e não picam. Divulgue!"

Em alguns casos, a própria qualidade do material revela sua falsidade. Textos com ausência de informação sobre os autores, por exemplo, são indícios de que o material não foi produzido por profissionais.

Compare a informação em alguns sites jornalísticos de instituições públicas ou outras fontes confiáveis antes de aceitar como verdadeiro aquilo que está sendo dito.

MITO OU VERDADE? PRÓPOLIS AJUDA A AFASTAR O MOSQUITO?

MITO

Recomendação de uso de própolis para afastar o mosquito da dengue é mito. Globo Play. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4890303/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

Reprodução proibida. Art. 17º da Constituição e Art. 18º da Lei nº 11 de fevereiro de 2018.

TV GLOBO

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 29).

Na página 29, a terceira questão faz o aluno refletir acerca da manchete "*Um lugar silencioso*" *surpreende na bilheteria americana*. Nela, o leitor é provocado a discernir a respeito do que é fato e do que é opinião. O aluno é levado a verificar se a afirmação versa sobre a verdade e se a estratégia utilizada teria o mesmo efeito se a afirmação fosse a de que *um lugar silencioso* é o filme mais interessante do ano. Como aponta Barros (2020, p. 10-11) "essas estratégias de interpretação precisam ser discutidas com os jovens alunos". Assim, se o texto

apresentar ideias incoerentes e tendenciosas, poderá ser identificado como não confiável e até mesmo falso, o que corresponde às *fake news*.

No quarto quesito, o aluno é convidado a analisar uma mensagem de aplicativo que viralizou. A mensagem tratava de uma epidemia de febre amarela e associava ingestão de própolis à prevenção da doença. A questão indaga o porquê de a mensagem ser muito perigosa, pois, ao acreditar nela, as pessoas poderiam não se vacinar ou deixarem de usar repelentes, e ainda alerta o aluno para o fato de que, ao curtir ou compartilhar uma notícia, o indivíduo é eminentemente responsável pela veiculação dessa informação, uma vez que está propagando tal notícia. Relacionado ao quesito, ainda é exibida uma imagem em que tal mensagem falaciosa é desmascarada, apontada como mito. Ademais, é reforçado o alerta ao asseverar que a própria qualidade do material está comprometida, uma vez que demonstra a sua falsidade, ao omitir os autores, por exemplo. Isso revela que não foi elaborado por profissionais; pelo contrário, o texto é embasado apenas em suposições, achismos de um autor que incentiva o leitor a se voluntariar para a proliferar a notícia “Divulgue!”, em tom apelativo. O aluno ainda é incitado a pesquisar e checar, em instituições confiáveis, se a informação é verídica e não *fake news*.

Na imagem contendo o trecho *Própolis ajuda a afastar o mosquito?*, é afirmado que isso é um mito. Para melhor situar o estudante, entendemos que era preciso, no entanto, explicar que mito constitui um relato fantástico, originalmente de tradição oral, passado de geração em geração em um grupo e que explica como surgiram determinados fenômenos existentes no mundo, sem levar em consideração a lógica e a ciência, não tendo respaldo na realidade. Também não foram mencionadas as agências de checagem nas quais os alunos podem verificar se as informações recebidas são verdadeiras. Essas agências são empresas e organizações especializadas em desmascarar as *fake news*. É uma alternativa bem acessível para consultas *on-line*. As principais agências de checagem são Lupa, Aos Fatos, Fato ou Fake e Comprova. Faz-se necessário estimular que os alunos cultivem o hábito de checar as informações recebidas nas redes, consultando a mídia oficial e as empresas de checagem para que eles desenvolvam competências necessárias à educação midiática e ao combate às *fake news*.

Enveredaremos, na sequência, pela seção *Entre saberes*, que também trata das *fake news*, conforme reprodução na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Análise de *fake news*

Entre saberes

Saber reconhecer notícias falsas (*fake news*) e evitar que elas se espalhem é muito importante para uma comunicação eficiente e relevante. Por isso, devemos ter uma postura crítica diante dos textos que nos chegam por vários meios de comunicação antes de compartilhá-los. Nesta seção, vamos refletir um pouco mais sobre isso.

Atividade 1

Para começar, leia este texto, compartilhado por muitos moradores da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Pessoal, evitem tomar água da torneira, está ocorrendo um surto em Santa Maria de um novo tipo de virose ainda desconhecida, já tem vários casos aqui na cidade que a vigilância já está monitorando, a recomendação é ferver a água antes de consumir pois a suspeita inicial é que a contaminação se dê através da água da torneira. Os principais sintomas desta virose são:
 Febre acima de 38°
 Mialgia importante
 Cefaleia
 Sintomas gastrointestinais (diarreia de leve a intensa/vômitos)
 Sintomas respiratórios (falta de ar, dificuldade respiratória, taquicardia)
 Linfadenopatia (aumento do tamanho dos nódulos linfáticos)
 A orientação é que ao sentir qualquer um desses sintomas persistente por mais de 3 dias procurar imediatamente uma unidade de pronto atendimento para que o caso seja levado a vigilância sanitária e órgãos responsáveis.

THAYR CREDITA. É falsa a notícia de que a água está contaminada em Santa Maria. *Diário de Santa Maria*. Disponível em: <<https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/sa/%C3%BAde/%C3%A9-falsa-a-not%C3%ADcia-de-que-%C3%A1gua-est%C3%A1-contaminada-em-santa-maria-1.2060813>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Percorra mentalmente o questionário a seguir.

```

graph TD
    Q1[Esta notícia parece verdadeira?] -- Sim --> Q2[Você checkou as informações em fontes confiáveis?]
    Q1 -- Não --> R1[Não compartilhe.]
    Q2 -- Não --> R1
    Q2 -- "Sim, os dados são semelhantes." --> Q3[Por que você compartilharia essas informações?]
    Q2 -- "Sim, mas os dados são muito diferentes." --> R2[Não compartilhe.]
    Q3 -- "Porque são relevantes ou interessantes." --> R3[Pode compartilhar.]
    Q3 -- "Não sei o motivo." --> R2
  
```

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 51).

A segunda seção que aborda as *fake news*, *Entre saberes*, na página 51, já começa situando o aluno sobre a importância de se evitar que as *fake news* se espalhem vertiginosamente e que, para isso, é fundamental que tenhamos uma posição crítica em relação aos textos com os quais interagimos.

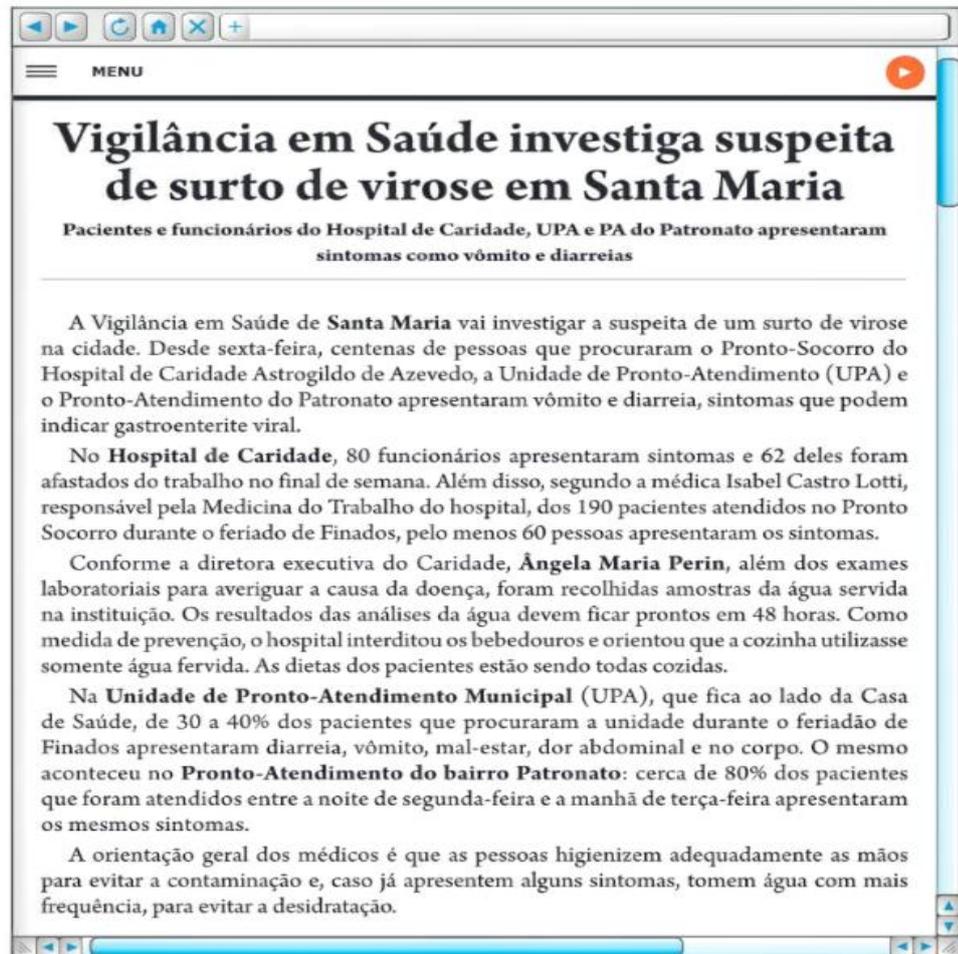
Tal seção inicia a atividade com um texto muito compartilhado sobre um novo tipo de virose que estava ocorrendo na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Esse surto, segundo o texto, estava acontecendo por causa da ingestão de água da torneira. Então, foi recomendado que as pessoas fervessem a água que retiravam das torneiras como forma de se evitar o contágio. Posteriormente, o aluno é solicitado a se apropriar de um questionário que o direciona a fazer questionamentos sobre a pertinência e a veracidade das informações lidas, no intento de estimular o aluno a avaliar a confiabilidade de tais afirmações, assim como a adquirir o hábito da checagem ao criar intimidade com instrumentos de combate às *fake news*.

A mesma seção continua com outra atividade, reproduzida na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Análise de *fake news*

Atividade 2

Agora, em grupo, leiam uma notícia divulgada por um jornal da mesma cidade e discutam as respostas às perguntas a seguir.



Vigilância em Saúde investiga suspeita de surto de virose em Santa Maria. **GaúchaZH**. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/11/vigilancia-em-saude-investiga-suspeita-de-surto-de-virose-em-santa-maria-cj5w4m5jb1ay3xbj0ooeo33qn.html>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 52).

Na página 52 da mesma seção, a segunda atividade apresenta uma notícia de um jornal da mesma cidade de Santa Maria, o que provoca o aluno a fazer uma comparação acerca da confiabilidade das informações. Consideramos que o objetivo da obra é fazer o aluno perceber as diferenças, na estruturação do texto, entre informações técnicas, precisas e oficiais, presentes no jornal, e as informações de fontes suspeitas e inseguras, perceptíveis na mensagem da página 51. Parece-nos perceptível a finalidade da obra de incitar o aluno a desenvolver sua criticidade a respeito dos textos que são veiculados nas mídias sociais. Analisemos, na página pospositiva, reproduzida na Figura 5, as atividades finais com as *fake news*.

Figura 5 - Análise de fake news

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Janeiro de 1998.

- 1** Como o texto demonstra que há muitas pessoas com os sintomas da virose? *O texto apresenta números e porcentagens precisos.*
- 2** Quem são os responsáveis pelas informações apresentadas no segundo e no terceiro parágrafos? *Os profissionais que trabalham nos hospitais e que estão acompanhando o caso diretamente.*
- 3** Que expressão usada no terceiro parágrafo demonstra que houve cautela, por parte dos especialistas, na associação entre a água e a virose? *A expressão "medida de prevenção", que indica haver suspeita, mas não certeza acerca da relação entre a água e a doença.*
- 4** Que dado apresentado no quarto parágrafo sustenta a hipótese de uma virose na região? *O fato de os pacientes que procuraram os hospitais citados na notícia terem os mesmos sintomas em datas próximas.*
- 5** Releia o texto da atividade 1 e compare-o com o da atividade 2.
 - a) Que elementos do texto que circulou pelo aplicativo de mensagens pareciam indicar que a notícia era verdadeira?
 - b) Que elementos poderiam fazer o leitor desconfiar da veracidade das informações? *O tom alarmista ("novo tipo de virose ainda desconhecida", "vários casos"), por exemplo.*
 - c) Há como saber quem produziu o texto que circulou pelo aplicativo?
 - d) Como você faria para checar se as informações contidas nele são verdadeiras?
- 6** Qual dos textos você considera mais confiável? Por quê?
Resposta pessoal.

Atividade 3

É hora de compartilhar seu conhecimento com outras pessoas da comunidade. Em pequenos grupos, produzam um cartaz para alertar sobre as consequências das *fake news* e orientar pessoas sobre a melhor forma de ler os materiais que nos chegam por diferentes mídias. Releiam a seção "*Fake news*: qual é a sua responsabilidade?" para se recordar de alguns desses cuidados.

1. Elaborem a parte verbal do cartaz: vocês vão explicar o que é *fake news*? Vão comentar por que elas conseguem chamar tanto a atenção das pessoas? Vão ensinar como ler um texto de maneira mais crítica? Vão reunir alguns desses objetivos em tópicos?
2. Escolham estratégias para que o texto chame a atenção dos leitores: que tipo de letra será usado? Qual será seu tamanho e cor? Qual será a cor de fundo do cartaz?
3. Usem um papel grande, como uma cartolina, para que o texto fique legível a certa distância.
4. Em que posição ficará cada parte do texto no cartaz?
5. Haverá imagens acompanhando o texto? É possível, por exemplo, representar os suportes — jornais, revistas, sites etc. — que podem ser usados para fazer a checagem dos dados ou desenhar alguém em dúvida diante de um texto recebido pelo celular.

Após finalizar a atividade, combine com o professor a área da escola onde os cartazes serão expostos para que sejam lidos por alunos, funcionários e visitantes.

Durante a leitura de um texto, é possível identificar a presença de informações que geram maior credibilidade, como a apresentação de dados precisos, a indicação do nome de especialistas ou de órgãos públicos consultados sobre o tema, a informação sobre data e local dos eventos noticiados. Esses dados podem ser checados, conferidos.

5a. O texto apresenta informações técnicas, que sugerem precisão, e cita um órgão público, a Vigilância Sanitária.

5d. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno cite a pesquisa das informações em sites jornalísticos ou fazendo contato com a Vigilância Sanitária.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 53).

Na página 53, são propostos seis quesitos convocando o aluno a pensar sobre dados precisos, tais como números e porcentagens, figuras de autoridade responsáveis pelas informações, medidas cautelares e inibidoras de pânico, ainda que sustente a hipótese de virose na cidade. Fica claro o propósito comparativo do texto do jornal com o texto compartilhado veiculado em aplicativo no quesito cinco, o qual deixa explícito o caráter de aferição entre os textos ao perguntar ao aluno sobre elementos que poderiam fazer o leitor desconfiar sobre a veracidade das informações, além de indagar de que forma o aluno checaria tais informações. Encerra-se essa segunda atividade fazendo o aluno afirmar, a partir de toda discussão levantada, qual texto ele considera mais confiável.

Na sequência, na terceira atividade, é pedido que os discentes produzam um trabalho em grupo alertando as pessoas sobre os efeitos nocivos das *fake news* e propaguem orientações sobre as melhores maneiras de ler as informações que chegam até nós nos mais variados espaços da internet e, mais especificamente, das redes sociais.

Na primeira orientação, é pedido para os alunos elaborarem a parte verbal do cartaz e indagado se eles vão explicar o que são as *fake news* e o porquê de elas chamarem tanto a atenção das pessoas. Ainda mobilizaram os discentes a estimular a criticidade dos receptores dessas informações. Na segunda diretriz, é solicitado que os alunos optem por estratégias que demandem a atenção das pessoas, tais como tipo, tamanho e cor da letra. No terceiro norteamento, foi requisitado que os alunos utilizem um cartaz grande para que o texto fique legível e expressivo. Na quarta disposição, é observada a preocupação com a posição de cada parte do texto no cartaz. Na quinta e última orientação, é estimulado o interesse para as imagens do texto e para a representação dos suportes (jornais, revistas, *sites*, etc.) que podem ser usados para checar os dados, além de sugerir a possibilidade de desenhar uma pessoa com expressão de dúvida em relação a um texto recebido pelo celular.

Mesmo o livro trabalhando de maneira interessante e proveitosa a conscientização dos discentes no tocante à interação com *fakes news*, ao construir atividades sobre esse fenômeno, consideramos que o material didático não contemplou temas relacionados ao repertório da visão de mundo dos alunos, tais como problemáticas sociais e psicológicas mais próximas do universo deles, como por exemplo boatos surgidos no ambiente escolar que se estendem para as redes sociais. Afinal, as experiências pessoais dos discentes no contexto extraescolar viabilizam a apreensão do conhecimento que eles levarão para a vida fora do ambiente da escola. Outrossim, a nosso ver não foram exploradas satisfatoriamente as atividades com a análise linguística/semiótica para a identificação crítica das *fake news*. Tal abordagem envolve estratégias de análise consciente dos efeitos de sentido promovidos pelos textos. Dessa forma, o texto precisa agregar fatores linguísticos, sociais e culturais, englobando diferentes semioses (texto verbal e não verbal). Ademais, faltou falar claramente o nome das redes sociais que veiculam as *fake news* em larga escala, Facebook, Instagram e Whatsapp, bem como, a partir daí, apresentar atividades referentes a discursos reportados, que são as representações discursivas da fala de outrem.

A partir das análises realizadas do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* do 7º Ano, consideramos que as atividades de leitura e análise linguística/semiótica presentes nessa obra precisam ser construídas de modo a se fazer uso de estratégias que irão possibilitar ao aluno mobilizar os processos de compreensão e produção dos textos lidos e dos conteúdos abarcados por eles. A nossa proposta é que seja trabalhada de maneira mais contundente e satisfatória a temática das *fake news*. Para isso, a próxima seção dedica-se à construção das nossas oficinas.

6 CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE *FAKE NEWS*

A fim de demonstrarmos a importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, promoveremos a expansão do conhecimento sobre o nosso objeto de ensino: as *fake news*. Objetivando a aprimoração das habilidades sociocognitivas dos estudantes, propomos atividades para atingir a nossa proposta de estudo. Enfatizamos que as nossas oficinas serão baseadas no conhecimento das *fake news* e na sua identificação no sentido de reconhecê-las, a partir de práticas de leitura e análise linguística/semiótica.

6.1 Atividades iniciais

As oficinas pedagógicas terão uma atividade inicial para o entendimento das *fake news*, a fim de apresentá-las de maneira pormenorizada aos alunos, bem como ensiná-los a reconhecê-las de forma crítica, ética e consciente. Posteriormente, serão exibidas duas oficinas que irão trabalhar as práticas específicas de leitura e análise linguística/semiótica. Apresentamos, a seguir, o plano dessas atividades iniciais.

Entendendo as <i>fake news</i>	
Objetivo geral: - Promover a apresentação e a discussão das <i>fake news</i> em sala de aula.	
Objetivos específicos: - Orientar os estudantes acerca da proposta das oficinas pedagógicas referentes às <i>fake news</i> . - Investigar o nível de conhecimento dos alunos sobre as <i>fake news</i> . - Conduzir discussões a respeito das <i>fake news</i> . - Apontar os aspectos relativos às <i>fake news</i> a fim de reconhecê-las.	
• Eixo de ensino	- Leitura - Oralidade
• Procedimentos	- Roda de conversa - Ficha de leitura com linguagem verbal e não verbal
• Material necessário	- Atividades impressas - Canetas - Datashow ou televisão conectada à internet
• Avaliação	- Participação na leitura e nas discussões orais. - Comentários orais na roda de conversa. - Execução da atividade escrita.

Inicialmente, a roda de conversa ocorrerá em um encontro de duas aulas de 50 minutos cada, 1 hora e 40 minutos ao todo. Com a sala em semicírculo, será exibida a proposta didática

das etapas a serem cumpridas e enaltecida a relevância das oficinas pedagógicas na formação da competência de leitura oral e escrita do aluno.

Na sequência, visando à inserção dos estudantes no domínio de nossa investigação e com a contribuição dos artefatos tecnológicos – nesse primeiro momento, *datashow* ou televisão conectada à internet –, serão exibidas várias imagens com linguagem verbal e não verbal referentes às *fake news*. As reproduções, inicialmente, são as seguintes, destacadas na Figura 6:

Figura 6 - Imagens relativas às *fake news*



Fontes: Bancos de imagens na internet.

Em primeiro lugar, o professor pedirá que os alunos observem as imagens projetadas no datashow ou televisão conectada à internet. Depois, será indagado se os alunos sabem o que significam as *fake news* e qual a opinião deles sobre esse tipo de informação que falseia o gênero textual notícia. Ele questionará se eles já receberam e/ou compartilharam *fake news* e por que acham que elas são compartilhadas com tanta frequência. Em segundo lugar, o docente destacará as características da notícia, gênero jornalístico que tem a crucial função de informar o público a respeito de um fato ou acontecimento relevante, oferecendo o máximo de informação em poucas palavras, em uma linguagem formal e não opinativa. Nesse contexto, o professor apresentará o seguinte quadro explicativo sobre o gênero notícia, reproduzido na Figura 7.

Figura 7 - Estrutura da notícia

Estrutura da notícia		
Estrutura	Definição	
Antetítulo	É facultativo. É usado antes do título.	
1. Título	Encontra-se antes do texto; é destacado com letras maiores ou de cor diferente. Deve ser breve, atrativo e esclarecedor.	
Subtítulo	Surge depois do título e pormenoriza-o. É facultativo	
2. Lead	Corresponde ao primeiro parágrafo da notícia e deve responder às seguintes questões:	Quem?
		O quê?
		Quando?
		Onde?
3. Corpo da notícia	É o resto do texto. Responde às seguintes perguntas:	Como ?
		Por que?
		Consequências?
		Fontes da notícia?

Fonte: Site Conversa de Português.

Em seguida, o docente explanará o que são *fake news* e como surgiu esse termo na atualidade, com base na fundamentação teórica mobilizada em nosso estudo. As *fake news* constituem informações falseadas e divulgadas sob o simulacro de notícia, que visa à manipulação e à desinformação. De acordo com Silva (2019), são notícias que não informam a fonte precisa, com autor não identificável na sintaxe da frase que lança mão de sujeito indefinido.

Notícias desse tipo se caracterizam por serem imbuídas de intensa passionalidade, exagero e instigam o leitor a compartilhar tais informações de maneira precipitada e robótica com a maior quantidade de indivíduos possíveis. Com isso, os responsáveis pelas notícias dotadas dessas características intencionam obter algum tipo de vantagem, principalmente, na esfera política e econômica.

As *fake news* estão estreitamente vinculadas à pós-verdade, que equivale à relativização da verdade e traz à tona informações inverossímeis alicerçadas em crenças arraigadas e desfavoráveis aos fatos. Nesse contexto, o indivíduo admite tudo o que dá vazão às suas perspectivas de mundo, desprezando a verdade.

Considerando esse ponto de partida, o professor demonstrará a diferença entre uma notícia genuína e as *fake news*. Ao incentivar os estudantes a analisarem os indicadores de mentira que podem ser encontrados no momento em que deparam com determinadas informações, é importante salientar que, além de uma linguagem formal, uma notícia se configura mediante um discurso objetivo, dito neutro e que transmite credibilidade. Desse modo, é relevante que o professor incite o aluno a refletir sobre esses aspectos categóricos de uma fidedigna notícia. Em seguida, é cabível chamar os alunos para se nortearem pelos quadros reproduzidos na Figura 8.

Figura 8 - Identificação de *fake news*



Fonte: Bancos de imagens na internet.

De acordo com a pesquisadora britânica Claire Wardle, diretora de pesquisa da First Draft, instituto relacionado com a universidade de Harvard, existem sete categorias de desinformação, que ela define da seguinte forma: sátira ou paródia, falsa conexão, conteúdo enganoso, falso contexto, conteúdo impostor, conteúdo manipulado e conteúdo fabricado. A imagem 9, a seguir explica cada uma delas.

Figura 9 - Tipos de *fake news*



Fonte: Site Conexões Expandidas (UFF).

Na sequência, faz-se necessário que o docente apresente aos alunos as agências de checagem, as *Facts-Checking*, que foram criadas na incansável busca de se checar a veracidade dos fatos e na contramão das *fake news*. O professor precisa deixar claro para os alunos a importância de recorrerem a uma agência de checagem para se certificarem de que a informação é verdadeira antes de compartilharem qualquer conteúdo. Para isso, ele vai ensinar aos alunos com uma demonstração coletiva pela via da internet em sala de aula, mediante *datashow* ou uma televisão conectada à internet, como os alunos podem acessar os *sites* desses mecanismos

de averiguação. As principais agências de checagem para verificar a confiabilidade, a veracidade das informações que circulam nas redes são:

Lupa. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>

Aos fatos. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/>

Fato ou fake. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>

Comprova. Disponível em: <https://projeto comprova.com.br/>

Nesse momento, é pertinente que o professor apresente o exemplo do *Jornal da Cidade On-line*, um jornal desmascarado pela agência de checagem *Aos fatos*, e discuta com os alunos a seriedade da disseminação das *fake news* e como isso pode ser executado de maneira deliberada e astuciosa. Com esse exemplo, reproduzido na Figura 10, a seguir, fica evidente o perigo ao qual estão submetidos todos os cidadãos que necessitam de informações verídicas e idôneas para construir uma opinião justa e consciente.

Figura 10 - Exemplo do *Jornal da Cidade*



Uma série de indícios aponta que o site bolsonarista *Jornal da Cidade Online* tem usado perfis falsos em publicações que trazem ataques e desinformação a respeito de políticos, desembargadores e até ministros do STF

Fonte: *Jornal da Cidade On-line*

O site, notabilizado pela difusão de conteúdo enganoso em favor de Jair Bolsonaro nas últimas eleições, tem entre os seus colaboradores Amanda Acosta e Otto Dantas. Ela é apresentada em seus artigos com uma foto modificada digitalmente da escritora Thalita Rebouças; ele com retrato extraído do banco de imagens Shutterstock.

Outro forte indício de identidade falsa é que, nos processos em que foram incluídos como réus, esses dois colaboradores do site nunca foram encontrados pela Justiça para a entrega de notificações. Nem mesmo a advogada que os defende em diversos processos, Camila Rosa, conhece ou sabe o paradeiro de Amanda Acosta e Otto Dantas.

O editor do *Jornal da Cidade Online*, José Tolentino, disse nesta terça-feira (2) que não conhece pessoalmente os dois colaboradores. Ele afirmou que não costuma conferir as biografias nem a autenticidade das fotos de quem escreve na página, e se recusou a fornecer evidências que pudessem comprovar as identidades de Acosta e

Em seguida, o professor fará uma breve explanação sobre a relação das *fake news* com a pós-verdade mencionada no início da aula. Depois, entregará uma ficha de leitura com a seguinte atividade para realizar em equipe:

ATIVIDADE SOBRE *FAKE NEWS*

1. Leia a frase a seguir e reflita com seus colegas de equipe o que compreenderam sobre ela. Depois, digam se concordam ou discordam, explicando o porquê.

“Uma mentira pode dar a volta ao mundo, enquanto a verdade ainda calça seus sapatos.”

(Mark Twain)

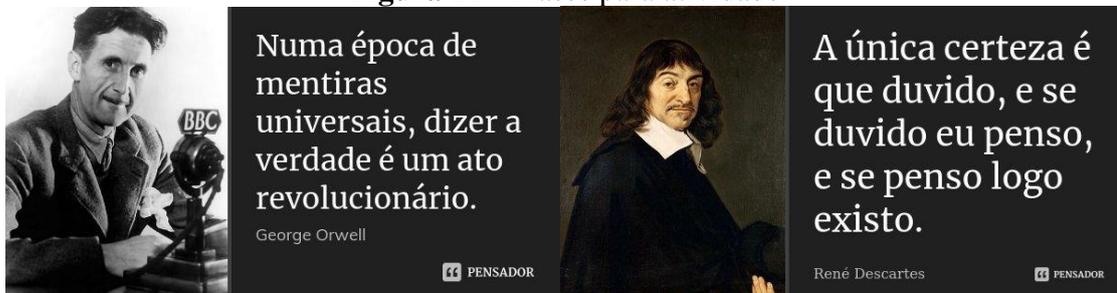
2. Observe as imagens a seguir e, a partir da explicação sobre a conexão das *fake news* com a pós-verdade, expliquem como as imagens se relacionam com o assunto abordado.



Fonte: Banco Big Images

Para encerrar a apresentação, é sugerido que o professor exiba no *datashow* as frases dos eminentes pensadores George Orwell e René Descartes, que se vinculam com a temática abordada nas oficinas, as *fake news*, e questionem o que os alunos compreenderam delas. No mesmo momento, é pertinente que ele interprete as frases para os alunos e depois pergunte a opinião deles. As frases são as reproduzidas na Figura 11.

Figura 11 - Frases para atividade



Fonte: Site Pensador

No final da segunda aula, o professor deve anunciar aos alunos as abordagens referentes à leitura e à análise linguística/semiótica das oficinas pedagógicas que serão trabalhadas nas

aulas (oficinas) seguintes. A primeira delas dá foco ao eixo de leitura, enquanto a segunda dá foco ao eixo de análise linguística/semiótica.

6.2 Oficina 1: Leitura de *fake news*

Oficina 1 Leitura de <i>fake news</i>	
Objetivo geral: - Promover a análise de discursos reportados encontrados nas <i>fake news</i> veiculadas nas redes sociais.	
Objetivos específicos: - Provocar nos estudantes a desconfiança a respeito das notícias que circulam na internet, tendo como base os discursos reportados. - Incentivar o trabalho em equipe como maneira de experienciar o conhecimento coletivamente. - Instigar nos alunos uma discussão acerca da importância de abordar as <i>fake news</i> na sala de aula.	
• Eixo de ensino	- Leitura - Oralidade
• Procedimentos	- Atividade em equipe - Roda de conversa.
• Material necessário	- Fichas de imagens impressas.
• Avaliação	- Participação nas atividades em equipe - Participação nas discussões orais.

A primeira oficina ocorrerá em duas aulas geminadas de 50 minutos cada e, ao todo, 1 hora e 40 minutos. Com a sala em semicírculo, será brevemente retomada a conversa sobre as *fake news* discutida na aula antecedente. Na sequência, o professor deverá pedir que os alunos se organizem em grupos; posteriormente, entregará as fichas com as imagens das *fake news* (reproduzidas a seguir) juntamente com a explicação do que vem a ser discurso reportado e a sua relação com as *fake news* abordadas.

Após a distribuição das fichas, o professor deverá explicar aos alunos o que são os discursos reportados, haja vista a conexão de tais discursos com a. Continuamente, segundo Rocha (2004), nos pegamos falando diversas de expressões habituais, como “Ela disse...”, “O repórter afirmou...”, “Li na notícia que...”, “Segundo fulano...”, entre outras. Essas expressões afirmam que os discursos aos quais estamos nos reportando já foram proferidos por outras pessoas. Dessa forma, o docente vai cumprir o seu papel de facilitador do conhecimento ao transmitir para seus discentes os tipos de discursos reportados.

A tradição gramatical divide o discurso reportado em três categorias: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre (CUNHA; CINTRA, 1985). Asseveram os autores que essas categorias possibilitam que o narrador desempenhe a função de indicador de falas no texto. Conforme Cunha e Cintra (1985), no discurso direto, o narrador possibilita que a personagem se expresse por si mesma. Ela é convocada para expor suas próprias palavras. Assim, o narrador se restringe exclusivamente a apresentar as palavras da personagem exatamente como ela disse. Desse modo, consegue-se desassociar bem o narrador da personagem. Ao reportar estes discursos, o narrador irá executar o mero papel de revelador das falas. A reprodução das falas, normalmente, é marcada pelos verbos *dicendi*, que anunciam o ato de dizer ou de declarar algo sobre alguma coisa ou objeto, e por recursos gráficos (dois pontos, vírgula, aspas) que têm a tarefa de apresentar as falas das personagens. O discurso indireto, por sua vez, viabiliza que o narrador introduza em seu próprio discurso o discurso de um personagem, sem transmitir precisamente as palavras ditas pelo personagem. O narrador limita-se a expor, sem respeito algum à forma linguística que teria sido de fato utilizada, a informação sobre o personagem ao seu leitor (CUNHA; CINTRA, 1985). Já o discurso indireto livre constitui liberdade sintática e aderência do narrador ao personagem. É uma mescla entre o discurso direto e o discurso indireto que, por vezes, confunde o leitor sobre se a fala pertence à personagem ou ao narrador, além de ser mais comum em textos literários.

Compreendemos que não há neutralidade no discurso do gênero jornalístico e, sendo assim, a ação de reportar discursos de outras pessoas não pode ser irrefletida. De acordo com Rocha (2004), a ação de reportar alguns dos discursos dos entrevistados para elaborar o próprio discurso do jornal exerce um ato de responsabilidade, não obstante do tipo, direto ou indireto, que se escolha. Entendemos que o ato de reportar discursos em notícias e, no caso das *fake news*, discursos não proferidos ou distorcidos, pode nos revelar a intenção do autor da notícia e o seu caráter de falseamento. É isso que objetivamos evidenciar na presente oficina.

Depois das devidas explicações acerca de discursos reportados, será pedido que os grupos mostrem para as demais equipes as imagens de *fake news* das fichas distribuídas e levantem alguns questionamentos. A primeira delas é reproduzida na Figura 12, a seguir.

Figura 12 – Postagem 1



Fonte: Banco Big Images

A Postagem 1 é uma notícia falseada que circulou por meio do Facebook informando que a Organização Mundial de Saúde (OMS) concluiu que pessoas infectadas por Covid-19 e assintomáticas não transmitem o vírus para outras pessoas. Ainda menciona que o isolamento social apenas ocorreu para prejudicar a economia. Nesse contexto, é plausível perguntar: “Ao analisar a postagem 1, é possível perceber a intenção de quem a elaborou?”, “Que características da postagem nos leva a essa dedução?”, “Por qual motivo vocês acham que o autor da postagem recorreu ao discurso dessa autoridade?”. Em seguida, é trazida a postagem 2, reproduzida na Figura 13, a seguir.

Figura 13 - Postagem 2



Fonte: Banco Big Images

Com relação à postagem 2, veiculada mediante WhatsApp, a informação é a de que um advogado que trabalha com o governador do estado do Maranhão falou que o *lockdown* iria paralisar até mesmo serviços essenciais, como farmácias e supermercados. No final da mensagem, é percebida uma atitude diferente das *fake news* comuns: o fato de o autor na mensagem não pedir para compartilhar maciçamente a informação. Pelo contrário, ele pede para não a compartilhar. Assim sendo, é pertinente indagar: “Na postagem 2, é possível saber à qual autoria pertence o discurso reportado?”, “Por que a ausência de ancoragem (referências como local, data e autor) enfraquece a credibilidade do texto?”, “Vocês acreditam mais facilmente em informações repassadas por parentes e amigos?”, “Vocês acham que essas informações têm mais credibilidade? Por quê?”, “Por que você acha que, no final do texto, ele pede para não compartilhar a informação, destoando, assim, de uma característica básica das *fake news*?” e “Quais hipóteses vocês levantaram sobre esse fato?”. A discussão deve continuar a partir da postagem 3, reproduzida na Figura 14, a seguir.

Figura 14 - Postagem 3



Fonte: Banco *Big Images*

A postagem 3 refere-se a um jornal *on-line* que propagou a informação de que a prefeitura do interior de São Paulo, na cidade de Marília, teria autorizado a abertura geral do comércio em plena pandemia de Covid-19. Nessa conjuntura, cabe questionar: “Por qual razão você acha que esse jornal disseminou essas informações falseadas?” e “Por que reportaram um discurso que nunca foi proferido pela autoridade em questão?”. A discussão deve continuar a partir da postagem 4, reproduzida na Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Postagem 4



Fonte: Banco Big Images

A postagem 4 diz respeito a uma notícia falseada divulgada pelo *site* Senso incomum, depois, na rede social do senador Flávio Bolsonaro, e, posteriormente, apagada devido à repercussão negativa, com as pessoas reconhecendo como falsas as informações difundidas. É uma notícia anunciando a cura de quatro pacientes por meio do uso de um remédio sem comprovação científica eficaz para o tratamento da Covid-19. Mais tarde, foi descoberto, pela agência de checagem *Aos fatos*, que o paciente da imagem era, na verdade, um homem com enfisema pulmonar e não infectado pela Covid-19. Diante disso, faz-se pertinente perguntar: “Os elementos visuais que compõem a imagem revelam algo para você?”, “Existe alguma incoerência entre a imagem e as informações que vocês ouviram falar no noticiário no que se refere ao modo de se evitar o contágio pela Covid-19? Qual?” e “O que existe em comum em relação às três postagens?”. O professor poderá levantar outros questionamentos ao longo do processo, dependendo do norteamento da roda de conversa.

6.3 Oficina 2: Análise linguística/semiótica de *fake news*

Oficina 2
Análise linguística/semiótica de *fake news*

Objetivo geral:	
- Proporcionar a investigação de verbos, adjetivos, discurso direto e indireto e imagens encontrados nas <i>fake news</i> que circulam nas redes sociais.	
Objetivos específicos:	
- Instigar nos alunos a suspeição acerca das notícias que são veiculadas na internet.	
- Incentivar nos estudantes uma discussão sobre a relevância do estudo dos verbos, dos adjetivos, do discurso direto e indireto e das imagens no que concerne à identificação de <i>fake news</i> .	
- Estimular o trabalho em equipe como caminho de experienciar o conhecimento.	
• Eixo de ensino	- Leitura - Escrita
• Procedimentos	- Atividade em equipe - Roda de conversa.
• Material necessário	- Fichas de imagens impressas.
• Avaliação	- Participação nas atividades em equipe. - Participação nas discussões orais.

A segunda oficina ocorrerá em duas aulas geminadas de 50 minutos cada e, ao todo, 1 hora e 40 minutos. Com a sala em semicírculo, será relevante resgatar a discussão da aula inicial sobre as *fake news*. Em seguida, o professor deverá solicitar que os alunos se organizem em grupos. Depois, entregará as fichas com as imagens das *fake news* (reproduzidas a seguir) acompanhadas da explicação da utilização dos verbos, dos adjetivos, do discurso direto e indireto e das imagens na dinâmica das *fake news*.

Nessa conjuntura, é importante fazer uma explanação acerca de verbo, especificamente no modo imperativo, que é usado para expressar ações em que se exige algo do interlocutor, ou seja, esse modo verbal tem a função de impelir ações a outros indivíduos, mediante pedidos, sugestões, conselhos e ordens (CUNHA, CINTRA, 1985). É essencial deixar claro que é muito comum o emprego desse modo verbal em *fake news*, principalmente nos pedidos de compartilhamento da notícia falsa. Depois, é necessário explicar a função do adjetivo, que é a de qualificar, caracterizar ou classificar um substantivo, sendo capaz de modificar o sentido desse substantivo (CUNHA, CINTRA, 1985). É fundamental explicar que textos dotados de muitos adjetivos precisam ser vistos com desconfiança, pois textos do jornalismo oficial apresentam poucos adjetivos. No que se refere aos tipos de discurso, direto e indireto, que existem nas *fake news* é pertinente recapitular o que foi explicado na oficina anterior sobre discurso reportado. É importante ressaltar que grande parte das *fake news* tem autoria desconhecida ou inverídica. Em relação às imagens, é relevante destacar a montagem de imagens, que tem como objetivo primordial prejudicar determinados indivíduos, instituições, etc. Por fim, faz-se necessário enfatizar os desvios à norma-padrão presentes em grande parte das *fake news*.

As imagens subsequentes retratam vários tipos de *fake news* relacionadas às urnas eletrônicas. Observemos, então, o encaminhamento das atividades de análise linguística/semiótica, iniciando com a postagem 5, reproduzida na Figura 16.

Figura 16 - Postagem 5



Fonte: Banco *Big Images*

A postagem 5 diz respeito a uma informação falaciosa veiculada por meio do Instagram, que afirma, de maneira sarcástica, que o eleitor é lesado quando deposita seu voto na urna, uma vez que, segundo a mensagem, o seu voto não será levado em consideração, porque as urnas estariam manipuladas e fraudadas. Nessa postagem, é percebida a utilização de um adjetivo: “mágica”, que qualifica o substantivo “caixa”. Esse adjetivo é utilizado em tom de ironia para intensificar a mensagem compartilhada. Nesse contexto, é pertinente perguntar aos alunos: “Diante das informações que vocês já têm a respeito das *fake news*, uma informação com essas características é confiável? Por quê?”.

Continuamos, então, a discussão a partir da postagem 6, reproduzida na Figura 17, a seguir.

Figura 17 - Postagem 6



Fonte: Banco Big Images

Com relação à postagem 6, é difundida, mediante uma rede social, a informação de que um *hacker* comprovou que alterou resultados de urna eleitoral eletrônica. Essa mesma informação falaciosa não especifica quais resultados foram supostamente alterados. Posteriormente, é feito um apelo comum em *fake news*: o pedido de compartilhamento. Desta vez, percebe-se a marca linguística com um apelo comum de compartilhamento nas *fakes news*: o verbo no imperativo. É importante, pois, perguntar aos alunos: “Em que modo verbal está o pedido de compartilhamento? Qual o perfil desse tipo de modo verbal e qual é a sua relação com as *fake news*?”.

A atividade prossegue com a discussão a partir da postagem 7, reproduzida na Figura 18, a seguir.

Figura 18 - Postagem 7

Acabou de dar na Record, PF prende uma van com 152 urnas eletrônicas, dessas 121 estavam preenchidas com voto para o Haddad com pelo menos 72 % dos votos. Repassem urgente, é um golpe contra o bolsonaro e um crime contra seus seguidores

21:39

Fonte: Banco Big Images

Acerca da postagem 7, é propagada uma informação de que foi noticiada, em uma rede de televisão, a apreensão de um veículo contendo urnas fraudadas beneficiando um determinado candidato com a maioria dos votos. Novamente, há um apelo típico de *fake news*: um pedido de compartilhamento. No compartilhamento em questão, a primeira coisa a indagar para os estudantes é: “Vocês viram essa informação em algum veículo de imprensa oficial independentemente de ser na televisão, rádio, jornal, revista ou site e redes sociais?”. Novamente, o texto é feito de forma direta e sem informar a autoria, além da insistência do pedido de compartilhamento. É relevante perguntar mais uma vez sobre essas características aos alunos.

A postagem seguinte, reproduzida na Figura 19, também é utilizada para a análise linguística de *fake news*.

Figura 19 - Postagem 8

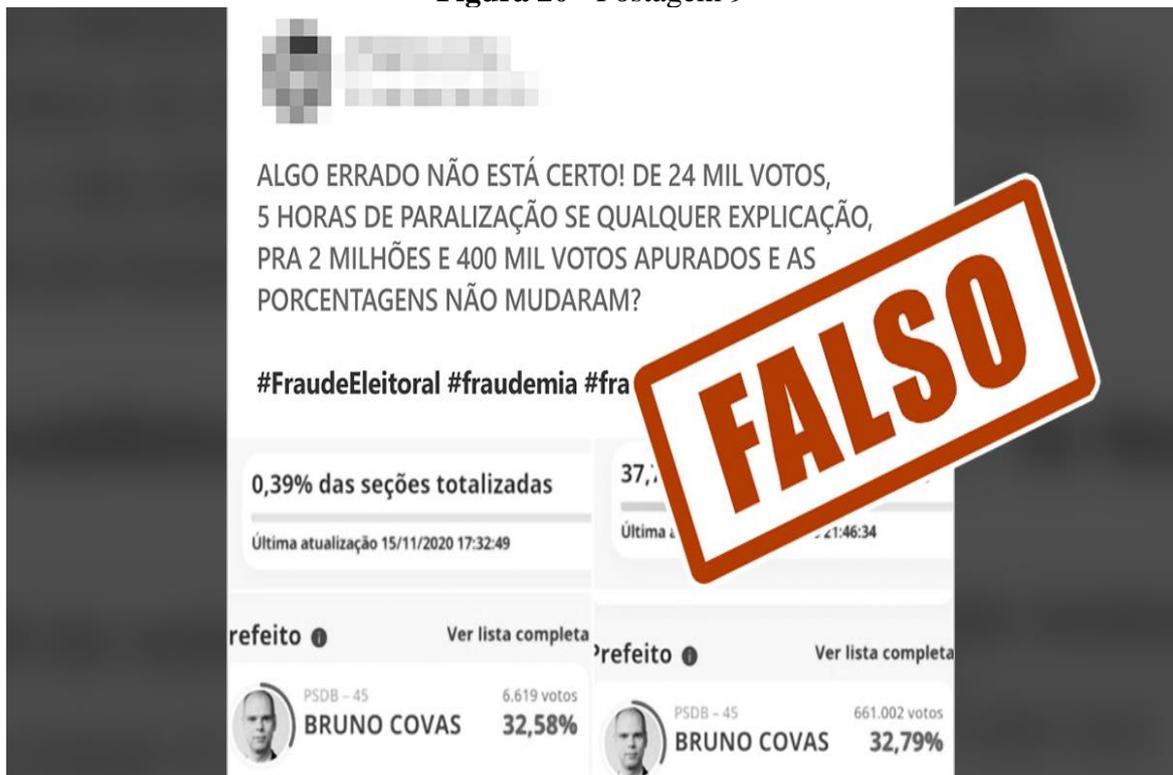


Fonte: Banco *Big Images*

Na postagem 8, é veiculada, através de WhatsApp, a informação de que um sindicato de peritos federais provou para o Supremo Tribunal Federal que as urnas eletrônicas são fraudáveis e que o Supremo não toma uma atitude porque tal instituição determina quem será eleito. Ainda assevera a acusação afirmando que a democracia do Brasil é uma fraude do STF. Mais uma vez, é observado o apelo comum às *fake news*: o pedido de compartilhamento. Vale perguntar aos alunos: “É seguro e correto acreditar e compartilhar essa informação sem tê-la visto em nenhum veículo oficial de jornalismo? Qual a intenção dessa mensagem, principalmente estando escrita quase toda em caixa alta, na opinião de vocês?”.

Outra discussão com a postagem 9, reproduzida na Figura 20, a seguir, também é permitida na análise linguística de *fake news*, só que com outro enfoque.

Figura 20 - Postagem 9

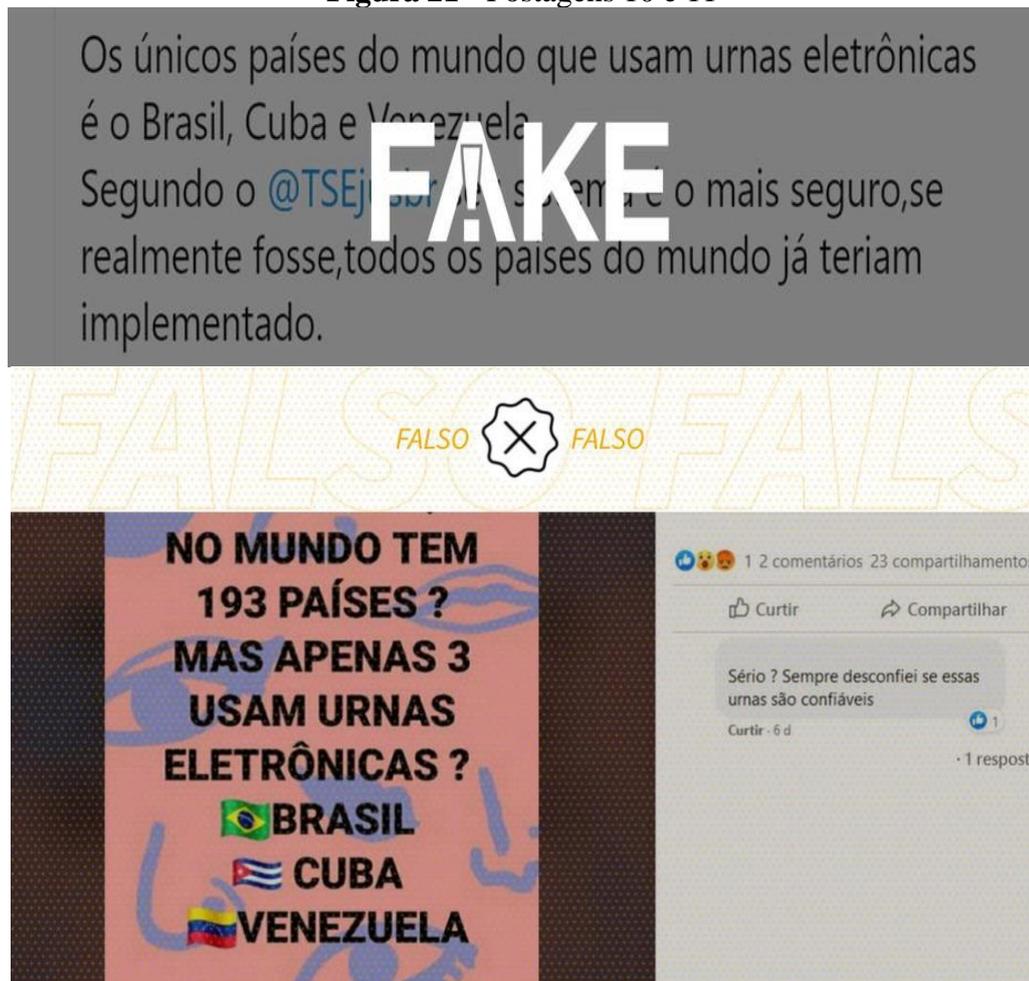


Fonte: Banco Big Images

No que se refere à postagem 9, é disseminado, mediante uma rede social, que um quantitativo de votos, sem especificação de candidatos ou cargos para os quais estão ocorrendo as disputas, está burlado, uma vez que não ocorreu mudança nas porcentagens de acordo com o tempo decorrido. A postagem em questão é caracterizada por vários desvios da norma de referência, como pontuação e concordância, além de erros do padrão ortográfico oficial. O texto é confuso e mal formulado, além das incorreções citadas. Aqui, é plausível perguntar aos discentes: “Vocês encontraram desvios à norma de referência nesse texto? Quais? Isso é comum em *fake news*?”.

Ainda sobre os desvios, podem-se trabalhar as postagens 10 e 11, reproduzidas na Figura 21, a seguir.

Figura 21 - Postagens 10 e 11



Fonte: Banco Big Images

As postagens 10 e 11 dizem respeito a uma informação falsa propagada em redes sociais que afirma que apenas três países, Brasil, Cuba e Venezuela, utilizam urnas eletrônicas. Em tais postagens, são notados desvios da norma de referência, especificamente problemas de pontuação e de concordância. Nesse caso, é importante fazer as seguintes indagações aos alunos: “Vocês viram essa informação em algum veículo de imprensa oficial? Vocês notaram algum desvio à norma de referência? Na postagem 11, o fato de a mensagem estar escrita em caixa alta quer dizer algo para vocês?”. Essas abordagens já incluem outros aspectos da análise linguística/semiótica, que é a tipografia das letras dos textos.

O trabalho com as *fake news* também pode ser feito a partir da constatação direta de que tal notícia é falsa, com comprovações de páginas oficiais, como nas imagens a seguir, reproduzidas na Figura 22.

Figura 22 - Postagens 12, 13 e 14

FATO & FAKE

Fique bem Informado 

uol NOTÍCIAS ASSINE

POLÍTICA

PF diz não ter encontrado evidência de fraudes nas urnas nos dois turnos



Tentativas de burla também não foram encontradas, afirma a corporação

ESTADO DE MINAS

~~Tia Do Zap~~

~~VOCÊ SABIA QUE NO MUNDO TEM 193 PAÍSES ? MAS APENAS 3 USAM URNAS ELETRÔNICAS ?~~

~~BRASIL~~

~~CUBA~~

~~VENEZUELA~~

~~12:53 AM - 29 de set de 2020~~

~~954 Retweets 73 Tweets de comentário 2,2 mil Curtidas~~

FACT-CHECKING

Checamos: Além do Brasil, 15 países usam urnas eletrônicas; em Cuba, votações usam cédulas de papel

Informações falsas, compartilhadas em redes sociais milhares de vezes, dizem que só Cuba e Venezuela, além do Brasil, usam o sistema eletrônico de votação

Fonte: Banco *Big Images*

A postagem 12 introduz as postagens de notícias verdadeiras, apuradas e genuínas, que desmentem alguns dos exemplos das notícias falsas apresentadas anteriormente. A postagem 13 desmente as notícias falsas exibidas em postagens sobre a Polícia Federal ter encontrado fraude nas urnas eletrônicas. É observado de forma clara que tal notícia é veiculada por uma empresa do campo do jornalismo oficial, o portal de notícias *Uol*. A postagem 14 desmente a

informação falsa de que apenas Brasil, Cuba e Venezuela utilizam urnas eletrônicas. Também é evidenciado que tal notícia foi difundida por um veículo oficial da imprensa, *Estado de Minas*, um dos jornais mais tradicionais do Brasil. É significativo proferir que o enunciador lança mão de recursos expressivos, tais como linguagem informal e impessoal. É plausível perguntar para os estudantes: “Nessas postagens, as informações são propagadas por veículos da imprensa oficial e com autoria conhecida? Você conhece esses veículos ou tem como comprovar a existência deles com uma simples pesquisa na internet? Você observou adjetivos sendo usados em excesso ou de maneira irônica? Notou algum verbo no modo imperativo pedindo compartilhamento? Viu algum desvio à norma de referência? Você vê claramente nessa postagem a diferença entre uma notícia compartilhada pelo jornalismo oficial e uma notícia divulgada na internet que não advém da imprensa oficial?”. Essas questões levantarão o comparativo entre os alunos para o reconhecimento de uma notícia verdadeira. Conhecer instituições credenciadas para desmentir *fake news*, então, é outra forma de trabalho com esse fenômeno.

Observemos a postagem 15, reproduzida da Figura 23, a seguir.

Figura 23 - Postagem 15



Fonte: Banco *Big Images*

A postagem 15 evidencia que a instituição mais interessada em combater as *fake news*, a Justiça Eleitoral, está executando essa tarefa séria e oficialmente. Vejamos dois exemplos disso nas postagens a seguir, reproduzidas na Figura 24.

Figura 24 – Postagens 16 e 17

INFORMAÇÃO É RESPONSABILIDADE!
FAKE NEWS
COMBATE

FAKE: A URNA ELETRÔNICA DE UMA SEÇÃO SÓ PODE SER TROCADA UMA VEZ

FATO: A URNA ELETRÔNICA PODE SER TROCADA QUANTAS VEZES NECESSÁRIO, DEPENDENDO APENAS DA DISPONIBILIDADE DE URNAS PARA TROCA

Eleições 2018 VERIFICAÇÃO
Justiça Eleitoral

INFORMAÇÃO É RESPONSABILIDADE!
FAKE NEWS
COMBATE

FAKE: NO FLAGRANTE DE FRAUDE, FIQUE NA CABINE ENQUANTO A OUTRA PESSOA CHAMA A POLÍCIA. SE HOUVER RESISTÊNCIA PELOS MESÁRIOS, DÊ VOZ DE PRISÃO

FATO: O ELEITOR NÃO PODE INTERROMPER A CONTINUIDADE DA VOTAÇÃO NA SEÇÃO ELEITORAL. SOMENTE O PRESIDENTE DE MESA E O JUIZ ELEITORAL PODEM PERMITIR A ENTRADA DA POLÍCIA NA SEÇÃO ELEITORAL E DAR VOZ DE PRISÃO

Eleições 2018 VERIFICAÇÃO
Justiça Eleitoral

Fonte: Banco *Big Images*

As postagens 16 e 17 desmentem duas das inúmeras *fake news* relacionadas às urnas eletrônicas. A primeira refuta a informação falaciosa de que a urna eletrônica só pode ser trocada uma vez. Já a segunda contradiz a notícia falsa de que, diante de um flagrante de fraude, o eleitor deve ficar na cabine e pedir que outra pessoa chame a polícia e dê voz de prisão aos mesários que resistirem a isso. É pertinente indagar aos alunos: “Para vocês, as informações existentes nessas postagens são confiáveis? Por quê? Vocês conhecem a instituição responsável por essa postagem? Qual a função dela?”.

No que diz respeito especificamente aos conhecimentos que a BNCC referencia como semióticos, também podemos trazer algumas discussões com as *fake news*. As postagens seguintes dizem respeito ao uso de imagens aleatórias utilizadas na criação e propagação de *fake news*. Observemos a reprodução na Figura 25.

Figura 25 - Postagem 18



Fonte: Banco Big Images

Na postagem 18, foi disseminada a imagem de uma idosa vinculada à frase *Morre idosa no campo de concentração de Lula*. De acordo com a notícia falsa, ela seria uma idosa que teria sido presa por ter participado dos atos terroristas ocorridos no dia 8 de janeiro de 2023. Segundo a informação falaciosa, essa senhora teria sentido dor e fome quando estava presa e veio a falecer por isso. É relevante perguntar aos estudantes: “Vocês acreditariam nessa informação? Vocês perceberam exageros na mensagem? Quais?”. O trabalho pode ser continuado contrapondo com a notícia que desmente essa *fake new*, reproduzida na Figura 26, a seguir.

Figura 26 - Postagem 19



ATAQUES TERRORISTAS

É falso que idosa morreu em ginásio da PF onde estão os bolsonaristas

Fonte: Banco Big Images

Na postagem 19, veiculada pelo jornal *Estado de Minas*, é desmentida a *fake new* propagada na postagem 18. Na verdade, a idosa morreu em 10 de outubro de 2022, em decorrência de um AVC. Quem criou essa *fake new* retirou a foto da idosa de um banco de dados na internet e difundiu tal mentira. Aqui, é importante indagar o seguinte para a turma: “Na postagem, as informações são divulgadas por um veículo da imprensa oficial e com autoria conhecida? Vocês conhecem esse veículo ou têm como comprovar a existência dele mediante uma simples pesquisa na internet? Observaram algum exagero ou desvio de norma de referência na notícia?”.

Essa abordagem, então, une aspectos verbais e não verbais do texto para que se compreenda o funcionamento da notícia falsa, a partir de uma prática de análise linguística/semiótica.

A postagem que segue refere-se à utilização de uma imagem direcionada a uma determinada pessoa, conhecida na vida pública brasileira. Tal imagem foi utilizada na criação e difusão de *fake news* com a intenção clara de prejudicar uma política. Verifiquemos sua reprodução, na Figura 27, a seguir.

Figura 27 - Postagem 20



Fonte: Banco Big Images

Na postagem 20, é apresentada a imagem de Manuela D'Ávila que, na época da disseminação dessa *fake news*, era candidata a vice-presidente do Brasil. Na imagem falseada, Manuela é vista abrindo um casaco para mostrar uma camisa com a seguinte frase: “Jesus é travesti”, acompanhada de um arco-íris, símbolo do movimento LGBTQIA+. A então candidata publicou uma mensagem no Twitter esclarecendo o assunto. Manuela postou a imagem falsa ao lado da imagem original, verdadeira, na qual a camisa que está vestindo tem a frase “rebele-se!”. Na mesma postagem, ela escreveu: “Prestem atenção! Mentiras não passarão! Nos ajude a compartilhar a verdade!”. Esse é um exemplo bem significativo de *fake news* com montagem de imagens falsas facilmente difundidas na internet. Nesse caso, é imprescindível deixar claro para os alunos que, nesse tipo de *fake news*, montagem de imagem, é bem mais difícil perceber que seja uma imagem falsa, já que não são evidenciadas as características próprias das *fake*

news explicadas nas oficinas. O que os estudantes precisam compreender é que a melhor maneira de lidar com as *fake news* é não acreditar, nem repassar, normalmente levados pela emoção, nenhuma informação sem checar sua veracidade antes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, pudemos investigar o fenômeno das *fake news* e, mais especificamente, analisar a relevância que essa temática apresenta no universo escolar. Este estudo teve como foco central investigar atividades de leitura e análise linguística/semiótica para identificação crítica de *fake news* no 7º Ano do Ensino Fundamental.

Na tentativa de compreender melhor o fenômeno das *fake news*, foi realizado um aprofundamento acerca da pós-verdade e da sua relação com as notícias falsas, além da explanação sobre elas na atualidade e no ensino de língua. Também nos dedicamos a entender as práticas de análise linguística/semiótica na aula de português, mais especificamente, no contexto histórico das práticas de análise linguística/semiótica na aula da língua materna e nas características de uma atividade de análise linguística/semiótica, além de sua relevância para a formação da cidadania. Também analisamos as atividades com *fake news* no livro didático foco de nosso estudo, e propusemos alternativas a esse trabalho, com a construção das oficinas pedagógicas.

A disseminação de informações falsas presta um desserviço à sociedade. Reconhecê-las e adotar uma atitude defensiva em relação às *fake news* é fundamental para a existência de uma sociedade mais justa e mais ética. As habilidades adquiridas para a identificação das *fake news* possibilitam que os estudantes tenham o necessário discernimento para reconhecer informações falsas sempre que tiverem contato com elas. A partir de práticas críticas e reflexivas frente a informações inverídicas, os indivíduos serão capazes de desenvolverem um compromisso ético de compartilhar informações verdadeiras e relevantes no sentido de contribuir para discussões benéficas para o contexto social. Diante dos efeitos causados pelo fenômeno das *fake news*, impõe-se a necessidade do trabalho com o reconhecimento dessas notícias falsas na escola desde o Ensino Fundamental.

As *fake news* são impulsionadas pelas redes sociais, e esse fato faz com que esse fenômeno produza efeitos deletérios no que concerne a questões sociais, políticas, psicológicas e econômicas. Assim sendo, faz-se necessário que fique muito claro que os indivíduos tenham plena liberdade para expressarem sua opinião, mas que, ao mesmo tempo em que eles exercem esse direito, estão, igualmente, sujeitos aos rigores da lei no momento em que prejudicam pessoas, disseminando mentiras na internet e, mais especificamente, nas redes sociais.

No universo da internet, é perceptível a influência de determinadas informações no cotidiano dos estudantes. Desse modo, fica evidente a necessidade de um trabalho sério e alicerçado em uma ética de leitura que permita aos discentes uma genuína identificação de

notícias falsas. Assim, fizemos a proposição de estratégias de leitura e de análise linguística/semiótica a fim de proporcionar aos alunos práticas mais éticas e eficazes de leitura e, portanto, de reconhecimento e de posterior contraposição às *fake news* na dinâmica esfera informacional e digital do mundo atual. O trabalho com as práticas de leitura e análise linguística/semiótica proporciona ao aluno um suporte para capacitá-lo a executar produções textuais próprias de um leitor proficiente.

Desejamos auxiliar na condução de práticas de ensino pautadas na criticidade e que viabilizem maior interação entre alunos e professores. Esperamos contribuir para possibilitar aos discentes uma ótica mais vasta para interpretar e atuar no mundo social em que eles estão inseridos a fim de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Editora da Univille, 2004.

ANTUNES, Helenise Sagoi. **Ser aluna, ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFMS, 2011.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Intolerância, mentira e educação: reflexões sobre o discurso**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=le2T8Tk1tc-c>. Acesso em 02 set. 2020.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande. EDUFCG, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDAU, V. M. **Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999.

CARVALHO, R. Notícias falsas ou propaganda? Uma análise do estado da arte do conceito *fake news*. **Revista Questões Transversais**, Rio Grande do Sul, vol. 7, n.13, p. 21-31, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

COLEÇÃO OS PENSADORES. **Aristóteles**. Nova Cultural, São Paulo, 1. ed., vol. I, 1987.

COLEÇÃO OS PENSADORES. **Sócrates**. Abril Cultural, São Paulo, 1. ed., vol. I, 1973.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: A nova guerra contra os fatos em tempo de *fake news***. São Paulo: Faro, 2018.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

DUNKER, Cristian et all. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

DUTRA, C. M. Martins; RÉGIS, L. D. L. Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidade de articulação dos eixos de ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 534-551, ago./dez. 2017.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (orgs.). **Língua portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

GERALDI, João Wanderley **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KEYS, Ralph. **A era da pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n.3. Campinas, SP: Pontes, 1999. p 21-45.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo, Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÜLLER, Felipe de Matos; SOUZA, Márcio Vieira. Fake news: um problema midiático multifacetado. *In*: SANTOS, Cleberton Correia (org.). **Estudos interdisciplinares nas ciências exatas e da Terra e engenharias 2**. Paraná: Atenas, 2019. p. 254-267.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. **Oficinas pedagógicas e aprendizagem significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina. 2009.

ROCHA, Luiz F. M. **Comunicação e cognição: discurso (re)portado ou (re)construído?** **Lumina - Juiz de Fora - Facom/UFJF** - v.7, n.1/2, p.101-116, jan./dez 2004.

SILVA, D. E. G.; ABRIL, N. G. P. Miradas cruzadas hacia la pobreza desde una perspectiva crítica transdisciplinaria. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1): 66-90. 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Tammi Schalm. **Fake news**: como ensinar os alunos a lidar com essa realidade? 2018. 53p. TCC (Especialização). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. UFRGS, 2018.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. **Formação do leitor na escola**: questionamentos a partir da semiótica discursiva. No prelo, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora UFPE, 2009.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In* SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (orgs). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: o quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.