

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Mariana Soares da Costa**

**Desmascarando as *fake news* no ensino fundamental: reflexão linguística  
a favor da formação cidadã**

Juiz de Fora

2023

**Mariana Soares da Costa**

**Desmascarando as *fake news* no ensino fundamental: reflexão linguística  
a favor da formação cidadã**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Letras da Universidade Federal de  
Juiz de Fora, como requisito necessário à obtenção  
do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2023

Soares da Costa, Mariana .

Desmascarando as fake news no ensino fundamental: reflexão linguística a favor da formação cidadã / Mariana Soares da Costa. -- 2023.

146 f.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Fake news. 2. Análise linguística/semiótica. 3. Ensino de Língua portuguesa. I. Sathler Sigiliano, Natália, orient. II. Título.

**Mariana Soares da Costa**

**Título: Desmascarando as “fake news” no ensino fundamental: reflexão linguística a favor da formação cidadã**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 05 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano – Orientadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton**

Universidade Federal de Santa Maria

Juiz de Fora, 04/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 05/04/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCIELI MATZENBACHER PINTON, Usuário Externo**, em 10/04/2023, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 12/04/2023, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1221489** e o código CRC **97D9ECD9**.

---

*Dedico este trabalho com todo amor a elas que  
são tudo para mim: minhas filhas Júlia e Isabela.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fortaleza e meu grande amigo, por me permitir realizar esse sonho.

Ao meu marido Renato e as minhas filhas Júlia e Isabela, pelo apoio, compreensão e incentivo.

Ao meu pai, Silas, meus irmãos André, Carlos e Paulo, minhas cunhadas Sandra e Bia e meu sobrinho André, pelas palavras de incentivo, por serem meu refúgio sempre que preciso.

Ao programa de mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de me aprimorar profissionalmente.

Aos professores do programa pela dedicação, pela troca e pelos conhecimentos compartilhados comigo nessa jornada.

A minha orientadora, professora doutora Natália Sathler Sigiliano, pela competência e dedicação a este trabalho, por tanto conhecimento compartilhado, pela paciência, carinho e amizade a mim dispensados.

A professora doutora Francieli Matzenbacher Pinton e a professora doutora Carolina Alves Fonseca, por participarem de minha banca de qualificação e de defesa e pelas considerações que tanto contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus amigos da turma sete, pela troca, pelo apoio nos momentos difíceis, pela amizade e pelas boas risadas.

Aos meus alunos, pelo empenho, pela participação voluntária e pelo engajamento neste projeto.

Aos meus amigos e colegas de trabalho e aos meus amigos da vida, pelas palavras de incentivo, pela troca e pelo apoio constantes.

## RESUMO

O presente trabalho versa sobre a importância de se desenvolver no espaço escolar, junto aos discentes, novas habilidades que se fazem necessárias devido ao avanço do uso da internet e das novas tecnologias, visando contribuir para que o aluno exerça uma cidadania crítica e plena. A pesquisa, construída no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, tem o objetivo de verificar aspectos discursivos das *fake news*, além de explanar sobre proposta e aplicação de condução didática sobre o tema, contribuindo para a abordagem desse gênero textual na escola (LEGROSKY, 2020). No que compete ao ensino de língua portuguesa, como forma de auxiliar nesse processo, foi desenvolvida abordagem que visou propiciar ao aluno ferramentas de caráter linguístico e semiótico que o auxiliassem na detecção de *fake news*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), aplicada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, em que foi realizada uma intervenção pedagógica. Partindo-se da aplicação de um questionário inicial, que teve o objetivo de conhecer o perfil dos alunos e suas habilidades no reconhecimento de uma *fake news*, foram criadas e aplicadas diversas atividades, com o propósito de proporcionar aos discentes ferramentas diversas que facilitassem a detecção de *fake news* por parte deles. Por meio dessas atividades, foram analisadas diversas fake news, priorizando a exploração dos aspectos linguísticos e semióticos para compreensão e análise desse gênero. Para tanto, adotou-se a concepção sociointeracionista da linguagem (KOCH; ELIAS, 2006) e a perspectiva da análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006). A partir da análise e do diagnóstico de questões linguísticas e semióticas frequentes nas *fake news* e da reflexão sobre elas, acreditava-se que o aluno desenvolveria habilidades de leitura e de checagem que permitiria estar mais atento ao tipo de informação que recebe e repassa. Com intuito de observar esse desenvolvimento, foram elaborados questionários como instrumentos de análise aplicados no início e ao final da intervenção e foi utilizado um diário de bordo para análise das aulas. Os resultados mostraram significativo progresso de conhecimentos dos alunos de detecção das *fake News* por meio do reconhecimento de pistas linguísticas, semióticas e de estratégias de verificação da veracidade dos textos.

**Palavras-chave:** *Fake News*. Análise Linguística/Semiótica. Ensino de Língua Portuguesa.



## **ABSTRACT**

The present work deals with the importance of developing, in the school space, together with students, new skills that are necessary due to the advance in the use of the Internet and new technologies, aiming to contribute to the student to exercise a critical and full citizenship. The research, built within the scope of the Professional Master in Letters, has the goal of verifying discursive aspects of fake news, in addition to explaining the proposal and application of didactic conduction on the subject, contributing to the approach of this textual genre at school (LEGROSKY, 2020). With regard to the teaching of the Portuguese language, as a way of assisting in this process, an approach was developed that aimed to provide students with linguistic and semiotic tools that would help them detect fake news. To this end, an action-research was carried out (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), applied to a 6th grade elementary school class in the municipal education system of Rio de Janeiro, in which a pedagogical intervention was carried out. Starting from the application of an initial questionnaire, which had the objective of knowing the profile of the students and their abilities in the recognition of fake news, several activities were created and applied, with the purpose of providing students with different tools that facilitated the detection of fake news by them. Through these activities, several fake news were analyzed, prioritizing the exploration of linguistic and semiotic aspects for understanding and analysis of this genre. Therefore, the social interactionist conception of language (KOCH; ELIAS, 2006) and the perspective of linguistic analysis (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006) were adopted. From the analysis and diagnosis of frequent linguistic and semiotic issues in fake news and reflection on them, it was believed that the student would develop reading and checking skills that would allow him to be more alert to the type of information he receives and passes on. In order to observe this development, questionnaires were elaborated as instruments of analysis applied at the beginning and at the end of the intervention and a logbook was used to analyze the classes. The results showed significant progress in students' knowledge of detecting fake news through the recognition of linguistic and semiotic clues and strategies for verifying the veracity of texts.

**Keywords:** Fake News. Linguistic/Semiotic Analysis. Portuguese language teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Ensino de Gramática X Prática de Análise Linguística.....	28
Quadro 2 - Etapas de Intervenção.....	62
Figura 1 - Sensacionalista.....	51
Figura 2 - Esquema 1: Ciclo básico da pesquisa-ação.....	60
Figura 3 - Cartilha.....	113
Gráfico 1 - Opinião sobre a campanha.....	68
Gráfico 2 - Interesse na campanha.....	69
Gráfico 3 - Resposta à pesquisa.....	69
Gráfico 4 - Compartilhamento rápido.....	71
Gráfico 5 - Estranhamento.....	72
Gráfico 6 - Observação de aspectos linguísticos.....	73
Gráfico 7 - Qualidade do produto anunciado.....	74
Gráfico 8 - Considerações sobre o texto.....	75
Gráfico 9 - Divulgação do texto.....	76
Gráfico 10 - Uso do produto.....	77
Gráfico 11 - Checagem.....	78
Gráfico 12 - Dados.....	79
Gráfico 13 - Observação dos aspectos linguísticos II.....	80
Gráfico 14 - Comparativo da impressão sobre a campanha.....	114
Gráfico 15 - Comparativo de interesse na promoção.....	115
Gráfico 16 - Questionário da Coca-cola.....	116
Gráfico 17 - Compartilhamento da promoção.....	117
Gráfico 18 - Comparativo sobre estranhamento.....	118
Gráfico 19 - Comparativo de melhoria de aspectos linguísticos.....	119

Gráfico 20 - Respostas estranhas na pergunta anterior.....	120
Gráfico 21 - Comparativo de impressão sobre o produto.....	121
Gráfico 22 - Comparativo aspectos linguísticos.....	122
Gráfico 23 - Destaques no texto 2.....	123
Gráfico 24 - Comparativo sobre checagem.....	124
Gráfico 25 - Comparativo de uso do emagrecedor.....	125
Gráfico 26 - Verificação.....	126
Gráfico 27 - Comparativo da importância dos dados.....	127
Gráfico 28 - Comparativo de problemas de escrita.....	128
Gráfico 29 - Nível de preocupação.....	129
Gráfico 30 - Público de compartilhamento.....	130
Gráfico 31 - Necessidade de checagem.....	131
Gráfico 32 - Itens do quadro.....	132
Gráfico 33 - Estranheza.....	133
Gráfico 34 - Linguagem utilizada.....	134
Gráfico 35 - Referenciação.....	135
Gráfico 36 - Pontuação.....	136

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ..	20
2.1.1 A gramática em sala de aula .....	20
2.1.2 Tipos de gramática.....	21
2.1.3 Novas Perspectivas: a análise linguística no ensino de língua portuguesa .....	26
2.2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	38
2.2.1 Multimodalidade como recurso persuasivo .....	43
2.3 FAKE NEWS.....	45
2.3.1 Mas o que são fake news? .....	46
2.3.2 Fake News: suas características composicionais.....	51
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>57</b>
3.1 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO.	61
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>65</b>
4.1 ETAPA 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL .....	65
4.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO A PARTIR DO DIÁRIO DE BORDO.....	80
4.2.1 Análise das etapas de intervenção .....	81
4.2.2 Etapa 3 – Em contato com as <i>fake news</i> .....	85
4.2.3 Etapa 4 – Caracterizando as <i>fake news</i> .....	93
4.2.4 Etapa 5 – Aprendendo a checar .....	95
4.2.5 Etapa 6 – A nossa língua e as <i>fake news</i> : algumas reflexões .....	96
4.2.6 Etapa 7 – Conscientização da comunidade escolar .....	108
4.3 ETAPA 8 - REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS.....	112
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa tem assumido novas perspectivas desde a década de 80. Estudos científicos e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem que o ensino de língua portuguesa seja abordado sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, com foco no texto como centro das práticas de linguagens (BRASIL, 2017). Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais ganha espaço, visto que toda comunicação verbal ocorre através de um gênero textual (MARCUSCHI, 2008). Junto a isso, os elementos gramaticais a serem explorados em sala de aula ganham relevo se associados a mecanismos de efeitos de sentido e/ou à relevância deles em determinado gênero textual, no contexto escolar. Surge, então, a visão da importância da reflexão em sala de aula, dos aspectos linguísticos em uso, opondo-se às antigas análises de fragmentos de textos descontextualizados e de exercícios mecânicos.

Além dessa mudança de perspectiva, surgem, também, com o avanço da internet e das novas tecnologias, novas situações de uso da língua, e, conseqüentemente, novos gêneros textuais, gerando, assim, a necessidade de novas abordagens de ensino no âmbito escolar. Com o surgimento desses novos gêneros midiáticos e multimodais, como também com o maior uso das redes sociais, ocorrem alguns problemas relacionados a essas circunstâncias. Se, por um lado, a internet e os gêneros midiáticos ampliam a voz e a autoria do indivíduo de forma positiva, possibilitando que todos se expressem e tenham a possibilidade de serem ouvidos, por outro lado, possibilita que qualquer pessoa, mesmo que mal-intencionada ou sem compromisso ético com a verdade, divulgue suas ideias disfarçadas de informação. Nesse contexto, a facilidade de se propagar notícias falsas, as chamadas *fakes news*, aumenta de forma considerável, confundindo o leitor diante de uma profusão de informações.

Recentemente, novos vocábulos surgiram, fazendo referência a esse processo de aumento no volume de informações atreladas a um assunto específico e que se espalha rapidamente devido a um evento específico, gerando rumores, desinformação e manipulação de informações, alastrando-se como um vírus, especialmente nas redes sociais (OPAS, 2020). Devido a esse fenômeno, a UNESCO apresenta o termo "desinfodemia" como sendo o oposto da informação, ou seja, fenômeno resultante da divulgação de notícias falsas relacionadas ao coronavírus. Segundo o órgão,

enquanto a informação dá autonomia às pessoas, a desinformação retira essa autonomia (UNESCO, 2021). Nesse contexto, se mesmo o leitor mais experiente, profícuo e crítico, pode ser, em algum momento, confundido diante de uma *fake news*, o que dizer de um jovem aluno do ensino fundamental ainda em processo inicial de formação?

Como professora pesquisadora, atuante em turmas do ensino fundamental da prefeitura do Rio de Janeiro desde 2002, venho notando o quanto os alunos vêm sendo confundidos e afetados por essas falsas informações, especialmente nos últimos anos. Frequentemente, em discussões realizadas em sala de aula, os alunos expressam opiniões que claramente foram construídas a partir de algum tipo de *fake news*. No ano de 2021, após o retorno às aulas presenciais, que haviam sido suspensas devido à pandemia da Covid-19, essa dificuldade dos discentes, em avaliar criticamente as informações relativas aos mitos e às verdades quanto ao coronavírus, tornou-se ainda mais notória nas leituras e discussões em sala de aula. Muitos alunos revelaram crenças baseadas em informações divulgadas, especialmente nas redes sociais, sem qualquer comprovação científica, como por exemplo, a defesa do uso de medicamentos sem eficácia comprovada para Covid-19 ou ainda o receio atrelado à vacinação, pautados em informações sem autoria ou fonte, repassadas por meio das redes sociais.

Sendo assim, é notória a tentativa de alienação e de manipulação de um público cada vez mais jovem por parte de autores e propagadores de *fake news*. Por esse motivo, cabe à escola, cada vez mais cedo, investir na formação de um aluno crítico, analítico e ético, como recomenda a BNCC (2017):

eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender as muitas demandas sociais que convergem para o uso qualificado e ético das TDIC-necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc.-, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p.6-7)

Sabe-se o quanto as *fake news* têm sido nocivas para a sociedade, influenciando em questões diversas, que afetam diretamente a vida da população. Pode-se citar como exemplo da força que as *f news* possuem em uma sociedade, as eleições para presidente dos Estados Unidos em 2016 que elegeu Donald Trump, resultado esse que foi reconhecidamente influenciado por divulgações de *fake news*.

Moraes e Nobre (2022) defendem que, embora as redes sociais tenham diversas utilidades, sua popularização impulsiona a circulação de conteúdos políticos, sem, contudo, apresentar uma regulamentação, como há em meio de informações mais tradicionais, favorecendo a divulgação de *fake news*. Para eles, há diversos mecanismos digitais que influenciam nos resultados de eleições, gerando, assim, grandes desafios para as democracias. Para os autores, isso ocorreu nas eleições em que Donald Trump saiu vitorioso, através de ações que ocorreram antes, durante e após o pleito. Essas questões impossibilitaram uma escolha consciente por parte dos eleitores, gerando, assim, diversos prejuízos para a sociedade. Segundo os autores:

Ainda que, em um governo democrático, a liberdade de expressão e fontes alternativas sejam garantidas, as bolhas de conteúdo ideológico personalizado, causados pelos algoritmos, intensificam a polarização ideológica e minam a capacidade de debate democrático. As *fake news*, potencializadas por um ambiente que favorece sua disseminação e o anonimato de seus autores, impede que cidadãos formulem suas opiniões de forma livre de interesses políticos.(...)Todas essas ferramentas foram utilizadas pela campanha e pelo governo republicano no período analisado, o que causou agravamento da divisão racial e polarização política, disseminação de desinformação, recusa de aceitar o resultado de um processo eleitoral legítimo e incitação à violência e a invasão do Capitólio. O legado do governo Donald Trump é o desrespeito aos princípios democráticos, tendo mostrado mais uma vez, quanto o discurso pode ser poderoso na mobilização de massas e como a democracia pode ser frágil. (MORAES; NOBRE, 2022, p.101)

Dessa maneira, o presente trabalho adquire grande relevância, visto que surge de uma demanda social. Sendo assim, é urgente que a escola aborde a temática das *fake news*, proporcionando aos alunos ferramentas para a checagem de informações e para o reconhecimento de informações falsas. É nessa perspectiva que se realizou a intervenção apresentada neste texto, cujo objetivo geral é proporcionar aos discentes a reflexão e o conhecimento de características linguísticas e semióticas que os possibilitem se posicionar criticamente diante de um texto, permitindo que sejam capazes de desconfiar da veracidade ou não das informações nele contidas. Assim, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar as *fake news*, de comparar fontes, de checar informações, de perceber aspectos estruturais comuns em *fake news*, de refletir sobre o uso dos elementos linguísticos e de se engajar no combate às *fake news*, reconhecendo a nocividade delas para a sociedade.

Simultaneamente ao processo de intervenção, será realizada uma pesquisa, pautada em referencial bibliográfico, que norteará as etapas interventivas. O objetivo geral dessa pesquisa é verificar aspectos composicionais e discursivos que compõem

as *fake news*, além de propor condução didática sobre o tema, contribuindo para a abordagem desse gênero textual na escola. Como objetivo específico da pesquisa, pretende-se verificar em que medida os alunos mobilizam conhecimentos linguísticos e de leitura em prol da checagem das *fake news*. Tendo em vista pesquisas que revelam o fato de que, por vezes, as fake News apresentam desvios quanto a um uso mais monitorado de língua como característicos (MONTEIRO; SANTOS; PARDO; ALMEIDA; RUIZ; VALE, 2018), intencionou-se, a partir de problemas desse tipo, detectados no texto, abordar a prática de análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006, 2007) de forma a promover o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos dos estudantes.

Entende-se que desenvolver habilidades de checagem de informações resultará em alunos mais informados, e, portanto, capazes de exercer a cidadania de forma mais plena, pois “o acesso à informação e como apropriar-se dela são inerentes à formação cidadã e, portanto, precisam ocupar espaço nas salas de aulas” (NICÁCIO, 2019, p.15). Além disso, através do acesso à informação, o aluno apresentará condições para o exercício de seu protagonismo, pois passará a compreender melhor o mundo em que vive e seu papel de agente transformador desse universo a que ele pertence, visto que “a informação é uma questão de cidadania. O indivíduo precisa estar informado para a construção de sua identidade como sujeito pertencente ao lugar em que vive: cidade, estado, país, continente, mundo, universo.” (NICÁCIO, 2019, p.14).

Hipotetiza-se que, por meio da aplicação de sequências de aulas e atividades que guiem à análise de *fake news* será possível levar os alunos a perceberem questões atinentes ao uso da língua e/ou à forma de organização do texto que podem funcionar como pistas para que sejam incentivados a pesquisarem sobre o assunto abordado pelo texto, o que auxiliará na formação de um aluno mais atento e crítico ao tipo de informação que recebe.

Para tanto, foi desenvolvida uma proposta de intervenção com a finalidade de combater as *fake news*, através da análise de usos linguísticos/semióticos comuns a esse fenômeno, pautando-se no estudo centralizado nos gêneros textuais em que tais ocorrências se manifestem com mais frequência. Esta pesquisa ação, construída no âmbito do mestrado profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, se vincula ao macroprojeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos



linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano.

A proposta interventiva ocorreu em uma escola de ensino fundamental, localizada na cidade do Rio de Janeiro, da rede municipal de ensino, onde atuo como professora de Língua Portuguesa, em uma turma de sexto ano. Minha atuação nessa escola se iniciou em 2011, ano em que comecei a trabalhar no segundo segmento do ensino fundamental II (sexto ao nono ano). Anteriormente, já atuava na mesma rede de ensino, com o ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano), de 2002 até 2010, em outra unidade escolar.

Desde que iniciei na atual escola, trabalho com turmas de sexto ano, etapa do ensino fundamental pela qual tenho especial apreço. Desde então, busco realizar atividades diversificadas e inovadoras, guiada sempre pelo desejo de despertar a reflexão e um interesse maior de meus alunos. Muitas vezes, as intervenções ocorriam de forma intuitiva, pautadas nas observações do dia a dia. No entanto, após o início dos meus estudos no mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), passei a me sentir mais segura e embasada teoricamente para implementar novas práticas, que pudessem contribuir para um ensino mais produtivo, e esta pesquisa ação é resultado de uma proposta para a qual se buscou fundamentação teórica para a proposição de ações. As atividades desenvolvidas em sala de aula poderão ser conhecidas por meio do caderno pedagógico, documento atrelado a esta dissertação.

Em relação à metodologia da pesquisa, a aplicação da intervenção adotou o procedimento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005). Além da produção do material aplicado em sala sob avaliação constante da turma – análise prévia, seus progressos e dificuldades -, houve aplicação diagnóstica e final de um questionário que visou investigar a capacidade do aluno na detecção das *fake news* e a relação que ele mantinha com as redes sociais e informações por ela transmitidas, analisando se os alunos percebiam indícios de *fake news* e se eles se valiam de ferramentas para a detecção delas. Foi utilizado um diário de bordo, por meio do qual a professora anotou questões pertinentes para registro de acompanhamento dos comentários dos alunos em sala de aula, o qual também foi empregado para tomada de decisões quanto aos rumos da construção da sequência de atividades e foi usado, na análise, para observação de dados de progresso da turma.

Neste texto, inicialmente serão apresentadas as bases teóricas que embasam a pesquisa ação. Em seguida, passaremos à apresentação da metodologia usada

para pesquisa e as etapas da intervenção realizada em sala de aula. Posteriormente, será exposta a análise de dados e, por fim, a conclusão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem das *fake news* no ensino fundamental apresenta sérios desafios, dada a importância do tema, de um lado, e as dificuldades de inserção do tema em um contexto de alunos que recentemente saíram do ensino fundamental I. O excesso de informações e o bombardeio virtual de notícias falsas sobre a Covid-19 caracterizam o que atualmente vem sendo chamado de infodemia (GARCIA; DUARTE, 2020). No entanto, a infodemia não se restringe ao contexto da pandemia de Covid-19, o que revela a importância de, em um contexto de aulas de língua portuguesa, haver práticas efetivas que auxiliem os estudantes no reconhecimento de notícias falsas e análise crítica de informações. Tal propósito pode ser alcançado em diversificadas frentes de trabalhos e diferentes abordagens.

Estudos realizados pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (Nilc) revelam que uma das características marcantes das *fake news* diz respeito à presença de erros, visto que 36% das fake news veiculam algum erro ortográfico, enquanto ante 3% o fazem (MONTEIRO; SANTOS; PARDO; ALMEIDA; RUIZ; VALE, 2018). Sendo essa uma característica marcante das *fake news*, fez-se relevante aprofundar o estudo sobre as formas como a abordagem da gramática e das *fake news* poderia se realizar em sala de aula, conforme será apresentado a seguir.

Traremos, no referencial teórico, tanto concepções relevantes para a temática da fake news, quanto questões importantes no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, visto que tal temática será abordada na perspectiva do ensino de língua, tomando o texto como objeto central das aulas de língua portuguesa.

Para fins organizacionais, será feita a divisão do referencial teórico em três partes. Em um primeiro momento, abordaremos aportes teóricos que se conectem de forma mais direta ao ensino de língua portuguesa (LP), dando ênfase às questões que envolvem a prática de análise linguística/semiótica na escola. Em um segundo momento, abordaremos o referencial teórico relacionado aos gêneros e seu potencial de exploração de análise linguística/semiótica. Por fim, abordaremos o gênero que é tema desta pesquisa: as *fake news*.

## 2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao se abordar o ensino de LP na escola, uma das práticas de linguagens que perpassa as demais é a prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). Nesse contexto, iniciaremos este tópico explorando a temática da gramática em sala de aula, discussão essencial nas aulas de língua portuguesa, em especial em um contexto de trabalho com *fake news*, que tem como uma de suas características, reveladas em pesquisas, a alta ocorrência de problemas de uso da língua que denotam um uso menos monitorado. Embora a perspectiva gramatical seja considerada fundamental nas aulas de língua portuguesa, a maneira como deve ser desenvolvida ainda é alvo de muitas dúvidas, visto que a gramática deve ser tratada de forma renovada em sala de aula. Em seguida, abordaremos a perspectiva da prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) como crucial para o ensino de LP. Por fim, trataremos de variação linguística como fenômeno inerente às línguas e de relevante abordagem em sala de aula, especialmente frente à ocorrência de *fake News* em diversificados gêneros e situações comunicativas.

### 2.1.1 A gramática em sala de aula

A abordagem da gramática é fundamental nas aulas de língua portuguesa, visto que a reflexão sobre o uso dos elementos gramaticais constitui importante ferramenta para o desenvolvimento pleno de um cidadão que possa atuar com autonomia nos mais diversos campos.

Embora, nos últimos anos, ainda se note o foco no ensino de gramática pautado na língua como sistema inflexível e invariável, com exclusividade da proposta de uso da norma padrão, de atividades metalinguísticas e transmissivas, bem como da análise de frases ou palavras soltas (MENDONÇA, 2006), atualmente já há um entendimento de que se faz necessária uma mudança nesse paradigma. Essa mudança ainda está em processo de implementação nas escolas brasileiras e vem avançando à medida que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já incorporam como orientação tal perspectiva. No caso específico do tema analisado neste texto, qual seja o das *“fake news”* e da forma como o uso da língua pode ajudar na detecção delas, durante a intervenção, a análise de questões que dizem respeito ao uso da

norma padrão da língua foi necessária. Em uma abordagem de ensino tradicional, o professor poderia ser levado a realizar análises pouco reflexivas dos usos, fixando-se em um padrão de “certo x errado”, o que não é o que se almejou nesta pesquisa. De forma a usar desses elementos linguísticos, considerados auxiliares na detecção de problemas das *fake News*, como ferramentas de análise, o aluno foi levado a refletir sobre os usos e tais usos puderam ensejar discussões sobre outros possíveis empregos da língua.

Tendo em vista o recorte pretendido pela pesquisa apresentada neste texto, considerou-se importante compreender discutir sobre os distintos tipos de gramática e refletir sobre as suas formas de abordagem, para que houvesse clareza sobre a abordagem adotada na intervenção que foi proposta neste texto.

### **2.1.2 Tipos de gramática**

Em âmbito escolar, quando se fala em gramática, é bastante comum que se pense imediatamente na gramática tradicional, ou seja, em uma gramática prescritiva, que dispõe regras da norma padrão. Nesse contexto, por vezes, língua e gramática vêm sendo tratadas como palavras sinônimas, o que parece ocorrer devido à crença equivocada de que a língua seja composta apenas de sua gramática. Segundo Antunes (2017), nesta visão, dominar a gramática seria o mesmo que dominar a língua, e esta estaria restrita à visão de língua como um sistema estático.

De modo geral, ao adotar essa concepção de gramática como a única, assume-se a ideia de que quem não domina a gramática tradicional não sabe língua portuguesa. Esse pensamento é bastante comum e difundido entre os falantes de língua portuguesa em nosso país, que, embora a tenham como língua materna, frequentemente são levados a crer que “não sabem português” ou que “português é muito difícil”. Essas são frases que se ouvem com bastante frequência, reiterando a visão de gramática como sinônimo de gramática normativa e de gramática normativa como sinônimo de língua. Essa falsa crença, ainda hoje, orienta as aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras, apesar de todas as transformações pelas quais o ensino de língua portuguesa vem passando nos últimos anos com os avanços dos estudos linguísticos e com o reflexo desses estudos nos documentos norteadores oficiais. Diversas pesquisas ainda mostram a existência de contextos de privilégio - em algumas salas de aula de língua portuguesa, na concepção dos professores e/ou em materiais didáticos - no ensino de regras e de nomenclaturas (BATISTA-SANTOS;

SANTOS, 2019; LIMA; SOUSA; MOURA, 2019; GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2019), em que se utilizam palavras ou frases soltas, descontextualizadas de situações de uso.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que não existe apenas um tipo de gramática. Antunes (2007) destaca a existência de vários tipos de gramática e afirma que “todas, na verdade, coexistem. Sem problemas, mas precisam ser percebidas nas suas particularidades, nas suas funções e nos seus limites.” (ANTUNES, 2007, p.25)

Ao dispor sobre cinco sentidos que gramática pode assumir, a autora apresenta a primeira gramática como conjunto “das regras que definem o funcionamento de uma língua.” (ANTUNES, 2007, p. 25). Segundo ela, esta é a gramática que todo o falante nativo sabe usar, mesmo que não tenha consciência disso. É também conhecida como gramática interiorizada ou gramática internalizada, a qual engloba “todas as regras de uso de uma língua” (ANTUNES, 2007, p.26). Desde criança o falante já usa essa gramática com propriedade, aprendendo-a de forma natural, pelo contato com a língua em seu uso. Por isso, é um equívoco dizer que o falante não sabe sua língua materna, ou ainda que não sabe gramática (ANTUNES, 2007). Considerando esse tipo de gramática, é preciso conscientizar, em nossas aulas, os alunos sobre conhecimentos que eles já trazem, advindos de suas experiências de interação, entendendo que eles já conhecem bastante sua língua materna e, a partir disso, levá-los a avançar. Nesse contexto, também, Travaglia (2003) trata da importância do ensino produtivo, que se baseia na ideia de partir do que o aluno já sabe para guiar ao desenvolvimento de novos conhecimentos, o qual pode envolver mais de um tipo de gramática, segundo a concepção de Antunes. Nesse sentido, nas atividades que desenvolvemos na intervenção a ser apresentada no caderno pedagógico, será possível observar que se buscou levantar os conhecimentos dos estudantes quando da abordagem da prática de análise linguística.

Ainda quanto às acepções de gramática, Antunes (2007) apresenta, em segundo lugar, um outro tipo de gramática, mais atrelada à ideia de um “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” (ANTUNES, 2007, p.30). A autora ressalta ainda que, nesse sentido:

a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser da

língua, e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito. (ANTUNES, 2007, p.30).

É importante ressaltar que, nesta gramática, o que é definido como adequado são as formas de prestígio social estabelecidas historicamente. Essas definições de certo ou errado são convenções pautadas em prestígio econômico, político e social. Da mesma forma, segundo a autora, o que se convencionou como “errado” são os usos associados às classes com menos prestígio social, político e econômico. Destaca-se que essa é a visão de gramática de que tratamos no início desta seção, a qual ainda tem ganhado espaço excessivo nas aulas de LP.

Com relação a esse tipo de gramática, é essencial destacar que há autores que diferenciam a gramática padrão da culta, como é o caso de Bagno e outros sociolinguistas, ressaltando que a gramática padrão é aquela estabelecida pelos compêndios gramaticais e a gramática culta seria aquela gramática pautada no uso de falantes mais escolarizados. Segundo ele, a abordagem da gramática não deve ser abandonada na sala de aula. Segundo Bagno (2008):

Não se trata, como defendem alguns desavisados, de reconhecer e valorizar as variedades regionais, sociais, etc. e ficar no discurso (reacionário) do “politicamente correto”. O papel fundamental da escola é levar as pessoas a conhecer e aprender coisas que elas não sabem. Assim, na questão da linguagem, a tarefa da escola é levar os aprendizes a dominar plenamente a leitura e a escrita, coisas que só se aprende na escola, e também conhecer e usar outras formas de falar e de escrever, entre elas (mas não só!) as formas tradicionais, eruditas, clássicas ou “cultas”. Trata-se, então, de ampliar o repertório lingüístico dos aprendizes. (BAGNO, 2008, s/p)

O terceiro tipo de gramática apresentado por Antunes é aquele que assume “uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem” (ANTUNES, 2007, p.31). Esse sentido de gramática apresenta uma perspectiva científica e investigativa da língua. Pode ser gerativa, estruturalista, funcionalista ou histórica. Nesse contexto, cada uma apresenta “um corpo de teorias que justificam um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno lingüístico” (ANTUNES, 2007, p.31), considerando, portanto, a visão histórica que se tem da linguagem e da língua. O quarto tipo de gramática elencado pela autora é o que diz respeito a “uma disciplina de estudos” (ANTUNES, 2007, p.32). Esse tipo é o mais reconhecido como tal, visto que frequentemente o senso comum associa esse tipo de gramática ao estudo de LP. Como aponta Antunes:

É ele que está por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extraescolar (pais sobretudo)

e até mesmo dos próprios alunos mais adiantados que “aprenderam muito bem as lições de anos anteriores”, pois só acreditam que estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo, no meio e no fim de todos os programas de estudo. (ANTUNES, 2007, p.32)

Essa disciplina, tomada como isolada das práticas de linguagem (de leitura e de produção de textos), reflete uma prática escolar transmissiva, automática, pouco reflexiva, dissociada do uso, em outros termos, sem considerar o texto como objeto de estudo que proporcione uma reflexão linguística.

Por fim, Antunes discorre sobre o quinto tipo de gramática conceituando como: “Um compêndio descritivo-normativo sobre a língua” e segue explicitando:

Em princípio, a descrição do funcionamento da língua- da fonética à estilística - toma corpo em um livro, em um compêndio que conhecemos como Gramática. Em geral, essa gramática pode adotar uma perspectiva mais descritiva ou mais prescritiva. (ANTUNES, 2007, p.33)

Sendo assim, o compêndio gramatical pode apresentar a língua de maneira mais prescritiva, descritiva ou de maneira mais reflexiva. Nesse sentido, no âmbito da aula de língua portuguesa, podemos, ainda, acrescentar que o uso da “gramática” é muito associado àquele livro ainda em um molde prescritivo. Tendo em vista os diversos tipos de gramática, é necessário que o professor reflita sobre qual delas ele tem mobilizado para seu trabalho e sob quais concepções. Segundo Antunes, “Cada uma dessas acepções se refere a uma coisa diferente. Todas, na verdade, coexistem, sem problemas, mas precisam ser percebidas nas suas particularidades, nas suas funções e nos seus limites” (ANTUNES, 2014, p. 15).

Assim, notamos ser possível abordar a gramática como compêndio de forma transmissiva e descontextualizada, ou, ainda, abordar a gramática de forma reflexiva e contextualizada, podendo o professor proporcionar caminhos que possibilitem ao aluno refletir sobre o funcionamento da língua como um todo, em seus diferentes contextos de uso. O professor deve, portanto, ter consciência de que sua escolha acerca da concepção de gramática eleita implicará diretamente sua prática docente, segundo Antunes que afirma: “A concepção (ou teoria) que se tem acerca do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras” (ANTUNES, 2014, p.15).



Na intervenção realizada neste trabalho, a concepção de gramática internalizada (não numa perspectiva imanente, mas de conhecimento já adquirido) será levada em consideração por se compreender que o aluno já tem muitos conhecimentos sobre sua língua materna, os quais podem ser mobilizados, mediante provocação realizada de forma reflexiva, nas aulas de LP. Será, portanto, a partir do levantamento das necessidades do aluno que se ampliarão os conhecimentos linguísticos, partindo-se para a exploração da gramática como perspectiva de estudo dos fatos da linguagem e para a análise da gramática como um compêndio, descritivo e normativo da língua, quando pertinente. Nessa proposta de intervenção, se partirá sempre dos gêneros textuais e sua aplicação em contextos efetivos, para, então, serem feitas as reflexões pertinentes sobre a língua em uso, podendo, em momentos propícios, haver sistematização de conhecimentos e trabalho com a metalinguagem, entendendo que:

A escola não é mais o lugar da difusão da informação. Assim, em vez de passar aos alunos “pacotes acabados” sobre a gramática do português, o professor poderá transformar a aula de gramática num momento de reflexão, de (re)descoberta das peculiaridades gramaticais de sua língua. (CASTILHO, 1990, p. 120).

Seria um contrassenso, na proposta de ensino que apresentaremos, haver reverência ao padrão da língua como única alternativa de uso dela. Isso porque, como aborda Faraco (2005), o padrão nada mais é que um ideal de língua. Dessa forma, na aula de LP, é preciso considerar que os gêneros textuais, por vezes, requerem situações de uso mais ou menos monitorados, tornando-se relevante refletir sobre a variação linguística.

Nesse contexto, a proposição de que haja adequação do uso da língua de acordo com a situação comunicativa será, nesse trabalho, uma das ferramentas de detecção de uma *fake news*, visto que, é comum que uma *fake news* apresente inadequações de uso linguístico. Ao mesmo tempo, haverá cuidado quanto à forma de abordagem dessas questões, visto que a percepção dos diversos tipos de gramática nos guia a escolhas de abordagem que são também metodológicas e teóricas. Assumindo a concepção sociointeracionista de língua, é preciso considerar uma abordagem renovada de exploração da gramática em sala de aula, qual seja a perspectiva da análise linguística. É sobre isso que passaremos a discorrer a seguir.

### **2.1.3 Novas Perspectivas: a análise linguística no ensino de língua portuguesa**

No âmbito das aulas de Língua Portuguesa, o ensino de gramática tradicional configurou-se por muito tempo como relevante para que o estudante falasse e escrevesse bem. Por isso, houve muita ênfase nessas aulas na gramática tradicional, em que se priorizava uma abordagem estrutural, sistemática, transmissiva e classificatória. No entanto, tendo em vista os avanços da Linguística com relação ao tratamento dos textos, a partir dos anos 80, começou a haver mudanças nas propostas curriculares de ensino das escolas brasileiras. A partir de então, com as orientações de mudanças no entendimento da concepção de língua em aulas de LP, que passa a adquirir um caráter mais dialógico e interacional, intensificaram-se as reflexões sobre o encaminhamento do ensino da gramática na escola e a forma como ele deveria se implementar.

Além do entendimento da língua como meio de interação, outros fatores levaram ao questionamento de autores e pesquisadores sobre a forma como a gramática tradicional vinha (e vem) sendo abordada nas escolas brasileiras, tais como as limitações de abrangência das análises da língua, visto que, com frequência, se restringem à análise de período; a inconsistência de definições e conceitos; e os baixos índices nas avaliações nacionais de aprendizagem (BARBOSA, 2010). Franchi (1991) já apontava como um dos problemas de ensino de língua materna o fato de as aulas de língua portuguesa terem como foco aspectos gramaticais sem relação com o uso da língua, ressaltando que, na abordagem tradicional, “não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus [...]” (FRANCHI, 1991, p.27).

Todos esses fatores contribuíram para a percepção de uma necessidade de reformulação da maneira como a gramática vinha sendo abordada em sala de aula. Dessa nova necessidade, surge o termo Análise Linguística (AL) “para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Esse termo foi utilizado por Geraldi (1984) na coletânea *O texto em sala de aula*, para designar uma nova proposta que incluísse tanto questões tradicionais quanto questões que levassem à reflexão da língua em uso. De acordo com Geraldi (1984):

o uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1984, p.78).

De acordo com a proposta inicial de Geraldi, os elementos a serem abordados pela AL em sala de aula partiriam da análise do texto escrito pelo aluno. Com o passar do tempo, essa abordagem ganha outros vieses e passa a envolver outros eixos, de produção oral e, também, de leitura. Com essa nova perspectiva de ensino de gramática da língua materna no Brasil, passa-se a propor a vigência de uma abordagem mais reflexiva dos aspectos lingüísticos, com foco do ensino nas práticas de leitura e de escrita, servindo os aspectos lingüísticos como ferramentas de letramento e de uso proficiente das práticas de linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ratificam essa nova perspectiva, considerando o texto como elemento central do ensino da língua, assumindo-se ser através do texto que se manifestam os gêneros textuais, por meio dos quais nos comunicamos (MARCUSCHI, 2008). Os PCN ressaltam que a Análise Linguística engloba atividades epilingüísticas e metalingüísticas, sendo ambas atividades reflexivas do uso da língua, estando, nesse novo contexto, as atividades epilingüísticas voltadas para o uso, sem preocupação com categorizações, enquanto as atividades metalingüísticas estão voltadas para reflexões sobre categorizações e sistematizações do sistema lingüístico (BRASIL, 1998).

Para que se compreenda melhor as mudanças de perspectiva em relação ao ensino da língua, Mendonça (2006) propõe um quadro que visa apontar para as diferenças de abordagem da prática de análise lingüística com relação ao ensino tradicional de gramática:

Quadro 1 - Ensino de Gramática X Prática de Análise Linguística

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p.207)

Nesse quadro de Mendonça, podemos notar de maneira clara a proposta de uma mudança de paradigma nas aulas de língua portuguesa, assim como os aspectos que passam a ser foco de ensino em uma abordagem de Análise Linguística em oposição a uma abordagem tradicional. Fica claro que a mudança na concepção de língua ocasiona uma nova visão quanto à forma de abordar o ensino de gramática em sala de aula.

Mesmo após a publicação dos PCN, pesquisadores relatavam que, embora já tivesse passado algum tempo desde que uma abordagem mais reflexiva da língua tivesse sido proposta, ainda havia, por parte dos professores, muitas dúvidas em relação a como colocar em prática essa nova concepção, surgindo questões sobre como organizar aulas e materiais nessa nova perspectiva ou se seria necessário fazer ou não classificação e sistematização de conteúdo gramatical, ensinar conceituação e nomeação de termos, além do surgimento de dúvidas quanto às formas de abordagem de análise linguística integrada aos eixos de leitura e escrita da língua

(MENDONÇA, 2006; BARBOSA, 2010). Essas são situações que persistem até os dias atuais e nem todas são questões para as quais haja respostas simples e diretas.

Sobre esse assunto, Mendonça (2006) defende a relevância de haver sistematização de conteúdos gramaticais em alguns momentos, especialmente a partir do ensino fundamental II, com intensificação no ensino médio. Para a autora, também não deve ser negado ao aluno o direito de conhecer a nomenclatura dos termos. Saber nomear contribui para o letramento amplo dos discentes, que podem, assim, consultar com autonomia gramáticas e materiais que utilizem termos técnicos. Além disso, o aluno tem direito, por meio da escola, a saberes e conhecimentos considerados privilegiados e que serão necessários em certos contextos, como concursos, por exemplo. No entanto, a linguista ressalta que esses aspectos não devem ser o foco do ensino de análise linguística, mas, sim, as reflexões e os usos da língua à serviço da ampliação das habilidades e competências de leitura e produção, devendo a AL perpassar práticas que as envolva.

Em consonância com essa perspectiva, Vieira (2018) ressalta a importância em trabalhar com a metalinguagem nas aulas de língua portuguesa, desde que isso seja feito de maneira reflexiva, partindo do trabalho com a epilinguagem, que permitirá uma sistematização indutiva e reflexiva da língua. Dessa maneira, a sistematização através da metalinguagem “possibilitará ao aluno autonomia na produção e na recepção linguística em várias esferas sociocomunicativas” (VIEIRA, 2018, p.11).

Vieira (2018) destaca, ainda, como benefícios da atividade metalinguística, a apresentação ao aluno de “termos que remeterão a formas e organizações linguísticas específicas” (VIEIRA, 2018, p.11) e a possibilidade de “falar da língua de maneira mais econômica” (VIEIRA, 2018, p.11). Dessa maneira, a metalinguagem é apresentada como um processo que favorece a organização dos conteúdos estudados.

Vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também orientam que haja atividades de natureza metalinguística, que seja realizada através da reflexão, como consequência de uma atividade epilinguística:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades

dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (BRASIL, 1998, p.78)

Reiterando a perspectiva defendida nos PCN, a BNCC ressalta a relevância de a metalinguagem não ser tomada como “um fim em si mesma:”

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística - sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua, não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p.69)

No entanto, realizar esse movimento de exploração linguística, epilinguística e metalinguística, tal qual proposto no viés da AL, não tem sido tarefa simples para os professores. Muitos professores afirmam que ainda têm dificuldades em trabalhar a análise linguística em uma perspectiva mais contextualizada e reflexiva. Isso pode ocorrer por fatores como resistência à mudança, dificuldade em mudar práticas e hábitos tão internalizados ou simplesmente por não saber como fazer de forma diferente, mesmo reconhecendo que a forma tradicional não é a mais eficaz (MENDONÇA, 2006). Isso demonstra que, embora haja uma boa aceitação, por parte dos professores, da ideia de uma abordagem mais reflexiva de ensino da língua, fruto muitas vezes da percepção de que as velhas práticas descontextualizadas não contribuem para o uso profícuo desta em suas diversas situações de uso, é fato que muitos docentes não sabem ao certo como colocar em prática essas ideias em sala de aula. Lima, Sousa e Moura (2019) destacam essa dificuldade após analisarem a fala de professores sobre sua relação com a gramática através de um questionário de pesquisa realizada entre docentes:

Os resultados mostram que, embora reconheçam teoricamente a validade de uma gramática atrelada aos textos, os professores em formação e em atividade têm dificuldades em aplicar os conhecimentos da linguística e as recomendações oficiais na prática do ensino da gramática. (LIMA; SOUSA; MOURA, 2019, p.23)

Para Guimarães e Bartikosky, porém, pode-se também notar avanços, visto que, em alguns casos, o professor, segundo visão dos autores, já consegue implementar algumas práticas mais reflexivas, sem, contudo, abandonar práticas tradicionais, mantendo, assim, uma alternância dos dois tipos de práticas. Essa constatação é feita pelos autores ao afirmarem que:

Neste percurso, um mesmo professor pode tanto desenvolver práticas tradicionais quanto práticas inovadoras de ensino em suas aulas, uma vez que essas podem coexistir. (...) o professor vive um embate entre identidades, principalmente entre a de professor inovador- aquele que delineamos durante a formação- e o professor tradicional (GUIMARÃES; BARTIKOSKY, 2019, p.7-8)

Cabe ressaltar que esse fenômeno de coexistência de distintas práticas é algo natural e demonstra o esforço do professor no sentido de mudar suas práticas tradicionais, além de revelar que o docente não está resistente às novidades no que tange ao ensino de língua materna: “A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação de uma proposta teórico metodológica diferente da sua prática cotidiana.” (GUIMARÃES; BARTIKOSKY, 2019, p.8). Pinton e Silva (2021) e Sigiliano e Magalhães (2022), ao pesquisarem sobre a visão e aplicação da análise linguística em contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa, concluem que ainda se constitui um desafio para os estudantes em formação a abordagem da AL e defendem que avanços nessa área ocorrerão caso haja incentivo à prática docente, como aquela referente à elaboração de atividades e materiais didáticos, em cursos de graduação, de forma mediada. Pinton e Silva (2021) observam em suas práticas e pesquisas que

Em se tratando de atividades que focalizam a prática de análise linguística (PAL), os licenciandos têm demonstrado dificuldades de natureza diversa, desde questões relativas ao conhecimento, organização da língua e de seu funcionamento, até questões relativas ao conceito de prática de análise e de como isso pode ser recontextualizado em atividades didáticas. (PINTON; SILVA, 2021, p.20)

Como tentativa de sanar essas dificuldades, que se refletem nas práticas docentes, as autoras apontam “a necessidade de um ensino explícito sobre a elaboração de atividades e tarefas, especialmente no que se refere ao eixo de AL.” (PINTON; SILVA, 2021, p 221). Em consonância com essa visão, Sigiliano e Magalhães (2022) reiteram a importância de abordagens específicas nas formações de professores que visem refletir em novas práticas didáticas na educação básica:

A despeito dos avanços nas discussões feitas na área, as práticas ainda têm revelado a necessidade de intervenção mais efetivas e pontuais no que diz respeito à formação de professores para que haja uma transposição didática mais reflexiva na escola básica. (SIGILIANO; MAGALHÃES, 2022, p.35)

Para corroborar com esse posicionamento, de que as mudanças ocorrem lentamente e com dificuldades, pode-se citar a abordagem do ensino de gramática feita pelos livros didáticos atuais, em que muitos ainda não adotam a visão mais dialógica, centrada nas práticas comunicativas. Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) venha contribuindo para uma elevação na qualidade dos materiais de ensino distribuídos pelo país, ainda há muito o que melhorar no que tange à abordagem da gramática, o que, por vezes, fica claro pelo Guia Nacional do livro didático e por análises e pesquisas em materiais didáticos (SIGILIANO; SILVA, 2017; SIGILIANO, 2021).

Dessa forma, para que haja de fato uma mudança significativa no ensino de língua materna, é fundamental que haja adequação do livro didático (LD) às novas propostas, já que esse instrumento pedagógico, por vezes, é o único utilizado sistematicamente nas aulas de língua portuguesa. Observa-se que, até então, esses materiais têm apresentado lentas mudanças efetivas na forma de abordar as questões gramaticais (SIGILIANO; SILVA, 2017; SIGILIANO, 2021). Em outras palavras, o docente que utiliza somente o livro didático acabará reproduzindo os exercícios que ele propõe. Assim, se o LD não está atualizado de acordo com as novas propostas de trabalho para ensino da língua, conseqüentemente, pode ser que o professor siga reproduzindo os mesmos tipos de exercícios tradicionais. Sigiliano e Silva (2017) destacam a importância de tal atualização do LD para atender as demandas educacionais atuais:

Considerando a formação para a cidadania como função precípua da escola, envolvendo a legitimação da diversidade linguística e a preparação dos aprendizes para a participação em situações interativas diversas, demanda-se a atualização constante dos LD como resposta aos desafios pedagógicos levados às escolas. (SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 21)



É fato que já houve alguns avanços nos LD em direção a uma abordagem mais reflexiva da língua, no entanto ainda há o predomínio de uma abordagem arraigada ao tradicionalismo gramatical. Por isso, as mudanças nos LD ainda constituem um desafio, assim como as mudanças nas práticas pedagógicas. Como afirmam Sigiliano e Silva:

a mudança paradigmática do ensino de LP se encontra em construção, uma vez que ainda se caracteriza como um desafio para professores, autores de materiais didáticos e, inclusive, para pesquisadores comprometidos com a proposição de encaminhamentos práticos para o trabalho pedagógico nas aulas de língua. (SIGILIANO; SILVA, 2017, p.25)

Por esses fatores, é importante que o professor se qualifique para saber lidar com os materiais que têm em mãos de forma adequada ou mesmo para elaborar seus próprios materiais didáticos, adotando uma perspectiva de ensino sociointeracionista, centrada no texto, tratando a análise linguística prioritariamente como ferramenta à serviço da compreensão e da produção textual.

Essa necessidade é reforçada pela forma como os PCN e a BNCC abordam a AL. Os PCN reiteram a importância dessa inovação na maneira de ensinar língua portuguesa ao conceber a linguagem como atividade discursiva, incluindo o termo análise linguística em seu conteúdo. O documento oficial aponta para a necessidade de ampliação da capacidade discursiva discente, de forma progressiva. Para que tal ampliação ocorra de maneira eficiente, o ensino de língua portuguesa não pode ficar reduzido apenas ao trabalho sistemático com a gramática, sendo necessário que o aluno reflita sobre a própria linguagem (BRASIL, 1998). Desta maneira, o documento referenda importantes inovações para o ensino de língua portuguesa no Brasil, abrindo portas para uma abordagem mais reflexiva:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso de vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições conceituais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998, p.28)

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com os PCN ao conceber a linguagem como ação discursiva utilizada com uma finalidade específica. Dessa forma:

Os conhecimentos sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do

desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar à serviço da ampliação das possibilidades em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p.65)

Cabe destacar que a BNCC elenca como eixos de Língua Portuguesa a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. A BNCC também utiliza o termo “análise linguística”, expandindo seu escopo de análise também à “semiótica”, algo que não aparecia no primeiro documento. O documento destaca que a análise linguística/semiótica “envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma -padrão-, textuais, discursivos e sobre modos de organização e os elementos de outras semioses.” (BRASIL, 2017, p.69)

Por muito tempo, não se considerou como objeto de exploração das aulas de LP as diferentes semioses. Atualmente, acelerado pelo advento das mídias digitais e por demandas de pesquisas e educacionais, passou-se a levantar reflexões sobre a importância que outras formas de linguagem adquirem no processo comunicativo. Passa-se, então, a explorar a compreensão da importância de elementos como imagens, cores, sons, ritmos, gestos, movimentos, = para o amplo entendimento da mensagem, de maneira que o mais recente documento oficial de ensino brasileiro orienta aos docentes quanto à abordagem da semiótica em sala de aula. Para Costa Hübner e Pereira (2022), a análise linguística/semiótica:

(...) é uma atividade que realizamos com/pela/sobre/na linguagem. É o uso social da língua em contextos múltiplos e variados, em respostas às demandas e às implicações histórico-culturais e ideológico valorativas da própria situação de interação e da esfera da atividade humana na qual se engendra, por meio de práticas de uso linguístico na/com/para a leitura, oralidade e produção de textos, usos estes sob as feições das mais diferentes manifestações semióticas (práticas multissemiótica). (COSTA HÜBNER; PEREIRA, 2022, p.13)

Embora, com muita frequência, a escola priorize ainda nos dias de hoje certos textos predominantemente escritos e produzidos de forma tradicional, Gomes (2019) alerta sobre a importância de as instituições de ensino ampliarem esse repertório, considerando o acesso que os discentes têm aos textos que circulam na internet, visto que essa é a nova realidade do aluno, o qual precisa ser preparado para um posicionamento crítico diante dele. Desse modo a autora afirma que

Nos dias de hoje, apesar de muitas vezes os alunos não lerem os textos abonados pela escola, é indiscutível que o acesso às redes sociais, aos aplicativos de conversa e à internet em geral, tem feito

com que os alunos leiam e escrevam muito, tenham acesso a uma gama enorme de informações que circulam na internet. Se essa é uma realidade, a escola não pode deixar de levar em conta essa experiência dos alunos e compreender o que e como os alunos leem, além de aproveitar o potencial das novas tecnologias para incrementar ações que lhes permitam saber ler criticamente os textos que já fazem parte de seu universo comunicativo e a ampliar a rede de textos a que possam ter acesso por meio da web. (GOMES, 2019, p.16)

Nesse contexto, a BNCC reforça a ideia de que os textos multissemióticos se valem de recursos variados para a produção dos sentidos. De forma a levar os alunos a observarem a maneira como a análise linguística e semiótica podem ser usadas a serviço da identificação de pistas de *fake news*, ambas serão mobilizadas neste trabalho em momentos propícios da intervenção.

A forma como a abordagem desses recursos, sejam eles linguísticos ou semióticos, vai se dar também é relevante. Nesse contexto, concebe-se que realizar o ensino produtivo (TRAVAGLIA, 2003), em que haja uma abordagem efetiva nesse sentido sem, contudo, deixar de proporcionar ao discente um domínio cada vez maior das normas de prestígio, é antes de tudo, um ato político fundamental para a total inclusão e inserção na sociedade, como aponta Geraldi ao defender que a linguagem é um dos caminhos para alcançar o objetivo necessário que é romper com a obstrução de acesso ao poder. Segundo o autor, a linguagem pode obstruir o acesso a diversas camadas da sociedade como também pode ser ferramenta para romper tal obstrução (GERALDI, 1984).

Ao abordarmos as normas de prestígio supracitadas, consideramos importante destacar que compactuamos com a visão de norma de Faraco, que a define como:

Termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos da língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo (...) os fenômenos em variação. (FARACO, 2008, p.40)

Nesse contexto, é crucial considerar que as línguas passam por mudanças e transformações de diversos tipos. Esse fenômeno, que é conhecido por variação linguística, é natural e constitutivo de toda e qualquer língua, como é afirmado pelos PCN:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua

Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p.29)

Embora, hoje, se aceite no âmbito do ensino e se compreenda o fenômeno da variação linguística, há ainda enraizados, em nossa sociedade, o preconceito linguístico. Para Bagno (1999), o preconceito linguístico é decorrente, em grande parte, da confusão histórica entre língua e gramática normativa, que muitas vezes são erroneamente concebidas como sinônimas. No entanto, como bem ressalta o autor, a gramática normativa se constitui a partir de um recorte de uma análise específica quanto ao uso da língua. Dessa forma, quando muitos falantes acreditam que “não sabem português” ou que “português é uma língua difícil”, estão se referindo à norma padrão, não levando em conta as variantes que já dominam. Sob essa ótica, o professor deve ter clareza de que o aluno já domina alguma variedade linguística ao chegar na escola, e que seu papel não é o de menosprezar a variação que o aluno utiliza, mas sim de mediar a ampliação dessas variantes para que o discente possa ter acesso às mais diversas situações comunicativas. Bagno (1999) aponta que:

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo. (BAGNO, 1999, p.145)

Desse modo, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa exerça o importante papel de combater todo e qualquer preconceito linguístico, valorizando as diversas variedades utilizadas pelos nossos alunos.

Bortoni-Ricardo (2009), ao abordar as variações linguísticas na escola, destaca que há papéis de maior autoridade, como de professores, diretores e coordenadores, que pressupõem o uso de uma linguagem que ela chama de mais “monitorada”. A autora ressalta ainda, que há eventos mais ou menos formais na escola, gerando demandas distintas de maior ou menor monitoramento da linguagem.

Do mesmo modo, ocorre nas mais diversas situações comunicativas a que estamos expostos. É de se esperar, portanto, que alguns gêneros textuais apresentem maior nível de monitoramento que outros, dependendo de seu propósito comunicativo, de seu interlocutor e de seu ambiente de circulação. No caso dos textos da esfera jornalística, como a notícia, por exemplo, espera-se que haja um monitoramento maior do uso da língua, especialmente no que diz respeito a ortografia, concordância verbal

e nominal, pontuação e acentuação. Também é esperado que haja adequação do texto aos elementos composicionais próprios do gênero e progressão textual adequada na construção de um texto com coerência e coesão. Esse grau de monitoramento, que é esperado em uma notícia, escrita de forma séria e com compromisso com a verdade, não ocorre por vezes nas *fake news*, gerando, assim, “pistas linguísticas” que guiam ao reconhecimento de uma notícia como sendo falsa.

Desse modo, cabe ressaltar que a abordagem desta proposta de trabalho reconhece e respeita as variações linguísticas inerentes à língua, mas sem desconsiderar a importância da adequação linguística aos diversos contextos comunicativos. Sendo assim, é importante que o aluno valorize a língua em toda sua diversidade, e, por isso, também tenha acesso às múltiplas normas. É nessa medida que o presente trabalho será desenvolvido: considerando as diversificadas variantes e as distintas normas, possibilitando aos discentes as habilidades necessárias para perceber desvios de adequação ao contexto da informação, sendo capazes de identificar indícios que os levem a suspeitar da veracidade de determinada informação. Para tanto, as situações comunicativas serão exploradas, de forma a levar o aluno a refletir sobre o uso linguístico.

Por fim, nesta seção, faz-se essencial destacar que, por vezes, entende-se que a abordagem do eixo da análise linguística, em termos de formação de professores, já estaria ultrapassada. Contudo, como professora da rede básica, destaco ser ainda necessário haver, em cursos de formação continuada, muito estudo, reflexão e propostas de práticas acerca das formas de trabalhar, em sala de aula na perspectiva da análise linguística, em que haja reflexão quanto ao uso da língua, visando desenvolver nos alunos do ensino básico um manejo habilidoso e eficiente da PAL/S, perpassando práticas de leitura e de escrita.

Nesse contexto, a possibilidade de realização de disciplinas e de pesquisa em serviço, permitida pelo PROFLETRAS, chancela um ambiente de construção de reflexões e de novas práticas que facilitam a alteração dessa visão de ensino de gramática isolada de vivências e situações de uso, criando maiores e melhores possibilidades de aprendizagem de um professor quanto à sua atuação em sala de aula. Assim, cursar disciplinas como Gramática, Variação e Ensino e, ainda, assumir um projeto de pesquisa focado na análise linguística no âmbito do PROFLETRAS mostra-se proveitoso quanto à abertura de novos caminhos quanto à abordagem da gramática no ensino básico.

De forma a refletir mais a fundo quanto a como essa abordagem da análise linguística/semiótica poderia se dar com a exploração dos gêneros textuais e, mais especificamente, das fake News, passamos a uma retomada de referencial teórico referente aos gêneros e, posteriormente, de forma mais específica, às *fake News*.

## 2.2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros discursivos e/ou textuais não é algo novo, vem sendo apresentado desde a Grécia antiga. Porém, por muito tempo, concentrou-se na literatura, até que, nos últimos anos, passou a ganhar espaço no campo da linguística, chegando às salas de aula referendado por pesquisas e pelos documentos oficiais norteadores do ensino (MARCUSCHI, 2008).

Ao admitir-se a relevância de assumir uma concepção interacionista da língua, na qual “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2018, p.10), promoveu-se a ideia do texto como objeto central do estudo e de ensino de língua portuguesa. Esta visão já está presente, em documentos nacionais de ensino, pelo menos desde os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (...) (BRASIL, 1998, p.35-36).

Cabe ressaltar que a perspectiva interacionista da língua, assim como a visão de que de que o texto deve estar no centro do ensino de língua materna, é reiterado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (...) Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.65)

Da mesma forma, neste trabalho, assume-se a compreensão do caráter interacional da língua. Assim, o ensino de língua materna a partir de gêneros textuais

é significativo e, como já elucidado, ganha destaque nos documentos oficiais e nas salas de aula do país, já que, como afirma Marcuschi:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Por isso, em uma abordagem de ensino em que se considere a importância de situações reais de uso da língua, é natural que se opte pela centralidade do texto, manifestada por meio dos mais diversos gêneros textuais, que são definidos por Marcuschi (2008) como:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Diante da constatação da importância do ensino de língua materna a partir de uma abordagem em que se considere a língua em uso, é importante compreender que se assume, neste trabalho, uma abordagem pautada no texto, realizada sempre através de algum gênero, visto que os textos serão instrumentos usados para desenvolver o trabalho proposto. Sobre a definição de texto, Koch e Elias nos elucidam que

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (KOCH; ELIAS, 2018, p.7)

Corroborando com essa visão da importância de as aulas de língua portuguesa serem pautadas nos usos, considerando a forma como se materializam e as expectativas que criam no leitor (com base em seu repertório), Dolz et al afirmam que os gêneros textuais configuram um (mega) instrumento de trabalho na aula de LP, pois auxiliam o professor a avaliar a capacidade de linguagem do aluno no processo comunicativo, proporcionando uma real aprendizagem ao aluno. (Dolz et al, 2018).

É, portanto, relevante para uma aprendizagem significativa a concepção interacional da língua em uso, a qual tem base em Bakhtin, o qual compartilha da ideia de que essa interação ocorre através dos gêneros do discurso<sup>1</sup>:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a uma unidade nacional da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2000, p.280)

O trabalho com os gêneros na escola possibilita que os alunos ampliem seu grau de letramento e seus conhecimentos linguísticos. Sendo assim, tendo em vista o caráter interacional da língua, é bastante eficiente que o professor desenvolva um trabalho reflexivo sobre a realização desta, partindo dos gêneros textuais. É nesse sentido que esta proposta de intervenção será apresentada, partindo da abordagem de diferentes gêneros textuais, que podem ser imitados por *fake news* para, assim, estimular o aluno a realizar reflexões quanto a aspectos discursivos, linguísticos e semióticos que colaborem para a postura analítica, investigativa e crítica do aluno sobre manifestações de uso da linguagem.

No que diz respeito à organização linguística dos gêneros textuais, Marcuschi (2008), fazendo referência a Bakhtin, destaca o fato de que os gêneros textuais são atividades enunciativas “relativamente estáveis”, ou seja, apresentam certas características que os fazem ter certo grau de estabilidade que os permitem ser classificados como atrelados a um determinado gênero e, ainda, são dinâmicos. Dessa forma, afirma que gêneros:

não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optou-se pelo uso da expressão “gêneros textuais” sem a preocupação em discutir as diferenças de conceitos entre gêneros discursivos e gêneros textuais, considerando a afirmação de Bezerra (2017, p.32) de que “a rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas.”, devendo, assim, no âmbito do ensino, haver uma abordagem entre discurso, gênero e texto.



Essa estabilidade ocorre tanto em aspectos funcionais quanto em aspectos linguísticos do gênero. Sendo assim, é interessante que o professor reflita com seus alunos sobre os aspectos linguísticos e discursivos que são prototípicos dos gêneros, visto que, como defende Mendonça (2007), “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (MENDONÇA, 2007, p.77)

Tendo em vista que a perspectiva da análise linguística prevê que a língua seja encarada como ação interlocutiva situada, havendo relação entre os diferentes eixos de ensino, compreende-se ser a AL:

crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte. (MENDONÇA, 2007, p.73)

Considerando o caráter sociointeracionista da língua, que compreende o gênero textual como a maneira pela qual nos comunicamos através da escrita e da oralidade, fica latente ser impossível “tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Para que essa interação aconteça, as escolhas linguísticas e estratégias discursivas são fundamentais para a construção dos sentidos do texto. Nesse sentido, conforme Mendonça (2006), a prática de análise linguística constitui uma excelente ferramenta de ampliação às práticas de letramento, sendo a abordagem dela pressuposta para que a articulação entre os eixos de ensino de língua materna ocorra de forma coerente.

A despeito de toda essa visão inovadora de ensino da língua, ainda é muito comum, nas salas de aula, o uso do texto como pretexto para fazer as mesmas análises gramaticais de sempre, muitas vezes sob a crença equivocada de se estar utilizando práticas renovadas, tão somente pelo fato de usar o texto em sala de aula. Contudo, como já apresentado, a proposta de um trabalho pautado na análise linguística visa a um trabalho gramatical articulado com o texto em si, em outras palavras, com o “gênero e seu funcionamento nas práticas sociais.” (MENDONÇA, 2006, p.75), buscando analisar elementos atrelados à produção de sentido.

Desse modo, fica evidente que a análise linguística reflete sobre a língua em uso e sobre as condições de produção dos discursos, tais como “interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc.” (MENDONÇA, 2006, p.75), priorizando o trabalho com o gênero textual e sua função, em oposição às

práticas tradicionais que se pautam na análise de frases soltas, sem estar inseridas em uma função sociodiscursiva.

Destaca-se, ainda, o fato de que os gêneros textuais constituem em “listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p.155), ou seja, há uma imensa variedade deles, havendo sempre a possibilidade do surgimento de novos gêneros, à medida que a sociedade passe por transformações que levem a novas necessidades comunicativas. Desse modo, é importante que o professor faça a seleção dos gêneros com os quais irá trabalhar, visando atender as necessidades do aluno, as recomendações constantes nos documentos oficiais norteadores de ensino e as orientações da rede de ensino em que leciona. Para um trabalho produtivo, é fundamental que o professor tenha familiaridade com o gênero a ser explorado, como defende Mendonça:

Para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula, é necessário ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação e funcionamento. Isso significa que o professor deve ler a respeito do gênero, pesquisar exemplares diversos desse gênero, compará-los, observar onde e como esses gêneros circulam na sociedade, etc. (MENDONÇA, 2006, p.76)

Portanto, é fundamental que o professor observe sempre questões relacionadas à função social do gênero incluindo tudo o que envolva a situação comunicativa, como também as questões linguísticas importantes para determinado gênero (MENDONÇA, 2006), relacionando ambos os aspectos. Nesse sentido, é importante que se atente para o fato de que há características linguísticas que são prototípicas de determinado gênero, sendo a exploração de determinados conteúdos linguísticos em sala de aula, de forma atrelada a algum gênero específico, mais pertinentes ou não, a depender do gênero escolhido:

Em outras palavras, as características linguísticas e discursivas dos gêneros, um dos objetos privilegiados do trabalho com AL, fazem parte dos modelos textuais tomados como referências para a produção de gêneros diversos. (MENDONÇA, 2006, p.86)

Diante disso, é relevante que o professor conheça as características do gênero escolhido para fins de planejamento de suas aulas, para, assim, elencar aspectos linguísticos relacionados ao funcionamento desse gênero. Após essa etapa, em sala de aula, a proposta é de que a ênfase seja dada nos efeitos de sentido do texto, caminhando para aspectos mais específicos de sua composição.

Assumindo-se que os gêneros textuais contam com aspectos composicionais relativamente esperados, para efeitos da proposta interventiva a ser apresentada

neste texto, entendemos ser relevante também abordar o fato de que as situações comunicativas que envolvem sua produção, como a modalidade empregada para a produção, os interlocutores esperados, sua forma, dentro circulação, irão afetar a forma como os textos são produzidos e induzir o leitor quanto à expectativas da maneira como a língua e a linguagem são empregadas.

Dessa forma, compreendemos que o conhecimento linguístico da pluralidade de normas do português e sua exploração em convergência com as diversas situações de produção de um texto, atreladas ao ensino dos gêneros textuais, pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da visão crítica sobre os textos a que todos estamos hoje expostos e, de forma mais específica, aqueles que veiculam *fake news*. Considerando que as fake News se valem, por vezes, de distintos modos, abordar o referencial teórico da multimodalidade se fez válido.

### **2.2.1 Multimodalidade como recurso persuasivo**

Nos últimos anos, com a ascensão das novas tecnologias e com uma maior democratização ao acesso da internet, emergem, cada vez mais, gêneros textuais que disponibilizam maior multiplicidade de linguagens.

Rojo e Barbosa (2015) definem o texto multimodal ou multissemiótico como “aquele que recorre a mais de uma modalidade de língua ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108).

As autoras destacam que:

apesar de nenhum texto ou enunciado ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha (...). (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108)

No entanto, embora, a multimodalidade exista de alguma forma, de acordo com a visão das autoras, há gêneros que apresentam um maior caráter multimodal, e que um “romance predominantemente escrito, não é o gênero que mais se presta para pensarmos os textos multimodais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108).

Rojo e Moura (2012) destacam que, com o avanço das novas tecnologias, faz-se necessário uma mudança de paradigma na abordagem do ensino da linguagem nas aulas de língua portuguesa, uma vez que textos contemporâneos são mais propensos ao que se chama de multimodalidade ou multissemiose, que são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades

e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p.19).

Ao tratar de *fake news*, objeto de pesquisa desse trabalho, ganha relevância a importância da compreensão de como as multissemioses constituem importantes pistas na detecção de informações falsas. É bastante comum em *fake news* o uso de fotos reais, mas fora de seu contexto original, o uso de trechos de vídeos fora de contexto, uso de imagens manipuladas, imitações de logotipos de sites famosos por sites amadores, áudios alarmistas etc.

Teixeira aponta ao abordar como alternativa para identificar *fake news* que:

mecanismos de formatação do texto também são indícios de veracidade ou falsidade das informações. Correspondem à estrutura e característica do texto como: tamanho da fonte, tipo de letra, organização textual, respeito à norma padrão da Língua Portuguesa. Empresas confiáveis de notícias têm equipes de revisão textual, buscando uma linguagem clara e objetiva em seus textos. Erros como falta de letras nas palavras, troca de letras por símbolos, ou textos incompletos são comuns em páginas não confiáveis e devem ser levados em consideração. (TEIXEIRA, 2020, p.59-60)

Nesse contexto, nota-se haver aspectos multissemióticos envolvidos na detecção de *fake news*. Por se tratar de um gênero que circula amplamente nas mídias digitais, por isso um gênero mais sujeito à presença de multissemioses, *as fake news* frequentemente utilizam elementos multimodais na construção de sua intencionalidade. Gomes (2019) exemplifica essa situação através da utilização de um recurso frequentemente utilizado na construção de *fake news*, que é a:

(...) escolha de imagens para acompanhar os enunciados verbais, com letras sobrepostas às fotos das personagens públicas -que trazem traços figurativos que as tornam mais dignas ou mais grotescas, a depender do que se quer fazer acreditar. (GOMES, 2019, p.23)

Gomes (2019) afirma que, “para a semiótica, o problema da verdade é concebido por meio de um contrato de veridicção, instituído na inter-relação discursiva entre o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário.” (GOMES, 2019, p.17). Desse modo, cabe ao professor fornecer elementos que preparem o aluno a estar cada vez mais imune a essa manipulação interpretativa que busca o enunciador através dos aspectos tanto linguísticos quanto semióticos. A autora ressalta ainda a importância das pesquisas em semiótica, que, de acordo com ela, “podem muito contribuir para que o professor debata com os alunos as formas de

construção da verdade nos textos e os recursos empregados para fazer crer nessa verdade.” (GOMES, 2019, p.17).

Sendo assim, é papel do professor de língua portuguesa utilizar textos que circulem em mídias digitais, explorando aspectos de multisssemiose para que o leitor tenha todas as ferramentas de que precisa para se posicionar de forma crítica diante desses textos e para que também esse leitor reconheça esses aspectos multimodais na construção de *fake news*. Como afirma Gomes (2019), o trabalho com aspectos multisssemióticos constitui ainda um grande desafio:

Para os professores, o desafio se faz em preparar atividades para que seu aluno tome consciência dos mecanismos discursivos empregados e possa discriminar as diversas artimanhas dos textos. No caso das notícias falsas, orientar para o que observar, de modo a identificar os recursos para alcançar a adesão do leitor: o acentuado emprego de recursos passionais e sensíveis (a caixa alta, as exclamações, as expressões agressivas e grosseiras, as acusações, as expressões intensificadoras, as imagens grotescas, o tratamento gráfico das letras, as cores etc.); o emprego da norma linguística (coloquialismos e transgressões da norma culta esperada em publicações jornalísticas profissionais); o uso da ironia, do sarcasmo e do humor; a retomada parcial de notícias e imagens de outras notícias publicadas nos jornais, com elipses ou significativas alterações de seu conteúdo, etc. Além desses recursos apontados, outros podem ser descobertos no trabalho colaborativo de atenção curiosa compartilhada entre professores e alunos. (GOMES, 2019, p.28)

Apesar de ser um desafio, tendo em vista que lidaremos com o gênero *fake News* e com estratégias de como reconhecê-las, será crucial explorar também os aspectos multisssemióticos. De forma a conhecer melhor o gênero, aumentando o potencial de exploração dele, passamos à próxima seção.

### 2.3 FAKE NEWS

Esta seção se volta para a abordagem de pesquisas atreladas à temática da *fake news* de forma mais específica, associando a ela referencial teórico de multimodalidade para embasar a abordagem em que nos apoiamos no texto, visto que consideramos as *fake news* como um novo gênero com função comunicativa própria e com aspectos linguísticos e semióticos prototípicos. De forma a dar a conhecer pesquisas sobre o tema, as quais embasaram ações da intervenção realizada em sala de aula, passamos a esclarecer o que é esse gênero e como ele se configura.

### 2.3.1 Mas o que são *fake news*?

É muito comum a definição de *fake news* como “notícia falsa”. Para Legrosky (2020), essa é uma definição simplória, visto que há notícias que são falsas por algum erro ou equívoco, outras são falsas com o objetivo de causar humor, deixando clara essa finalidade. Para a autora, *fake news*:

não é apenas uma “notícia falsa”, e sim uma “notícia” criada deliberadamente com a intenção de enganar o interlocutor, pois seu enunciador/criador sabe que o que está veiculando é falso. Dito de outra forma, o conteúdo veiculado é falso, o produtor do texto que contém esse enunciado sabe que o seu conteúdo é falso e o produz com a finalidade de fazer com que seu interlocutor não o identifique como sendo falso, da mesma forma como ocorre a produção de mentiras. (LEGROSKY, 2020, p.330-331)

Para fins didáticos, é importante diferenciar *as fakes news* das desnotícias. A *fake news*, como já definido, é utilizada com o propósito comunicativo de enganar e manipular o seu interlocutor. Já a desnotícia é apontada por Figueira (2017) como uma paródia da notícia utilizada para fins sarcásticos e humorísticos. Dessa maneira, “o humorismo e o descaso com a verdade factual estão postos (não pressupostos) nas desnotícias” (FIGUEIRA, 2017, p. 240). Em outras palavras, se “parodia a estrutura da notícia e fazem caricatura dos retratos jornalísticos noticiados – em especial do jornalismo sensacionalista” (FIGUEIRA, 2017, p. 240). Sendo assim, é importante que o professor conheça também as características de uma desnotícia e perceba que a intencionalidade desta é diferente da intencionalidade das *fake news*, de forma a auxiliar o aluno nas reflexões sobre o assunto.

Feita essa breve distinção, retomaremos algumas questões ainda relevantes para conhecer melhor as *fake news* e como elas são construídas. O trabalho com o texto pressupõe que se leve em conta não apenas aspectos formais, mas também as suas condições de produção e recepção (LEGROSKY, 2020). São aspectos importantes saber “quem produz o texto, com que intenção, onde veicula, quem será o interlocutor, que conteúdos serão mobilizados” (LEGROSKY, 2020, p. 329). No caso das *fake news* não é diferente. Conhecer todo o contexto extralinguístico dará importantes pistas sobre a veracidade ou não de um texto, como afirma Legrosky em relação às *fake news*:

os aspectos mais centrais serão justamente os exteriores à sua materialidade linguística, ou seja, as situações comunicativas envolvidas nestas práticas. É impossível pensar e discutir *fake news* sem levar em consideração estes aspectos. As *fake news* seriam, portanto, um novo gênero textual na medida em que inovam na

integração de aspectos formais e sociais nunca antes postos em funcionamento desta forma. (LEGROSKY, 2020, p. 329)

Assim como evidenciado por Teixeira (2020), Legrosky (2020) também defende serem os aspectos extralinguísticos cruciais para detecção das *fake news*. Nesse sentido, a autora destaca haver alguns manuais que buscam fornecer pistas mais formais de que o texto se trata de *fake news*, como, por exemplo, “a anatomia das *fake news*”, criada por um grupo de alunos e professores da faculdade de ciências farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP), da USP. Neste material, que se concentra em *fake news* divulgadas em grupos de WhatsApp, são apresentadas pistas como: “desconfie de erros ortográficos” e “desconfie de afirmações inéditas demais”, mas a autora afirma que, embora o material seja interessante e relevante para pensar nas questões formais comuns às *fake news*, a proposta de análise delas “não as esgota, uma vez que o suporte onde estas informações são veiculadas são diversos e alguns desses aspectos podem ser diferentes a depender do material que temos diante dos olhos” (LEGROSKY, 2020, p.329-330). Isso reforça o caráter relevante de a aula de LP sempre discutir as *fake news*, sendo elas abordadas em diversificadas formas de circulação, de maneira a abrir espaço, para discussão sobre as características a serem observadas pelo leitor ao se deparar com notícias. É importante destacar que, no caso do trabalho de detecção de *fake news*, é importante que se conheça bem o gênero notícia, visto que, frequentemente, o gênero *fake news* tem o intuito de se passar por uma notícia, embora seja concebida como um outro gênero textual. Segundo Legrosky. “As *fake news*, seriam, portanto, um novo gênero textual na medida em que inovam na interligação de aspectos formais e sociais nunca antes postos em funcionamento desta forma.” (LEGROSKY, 2020, p.329).

Adotaremos para esse trabalho a visão de Legrosky, que compreende *fake news* como um novo gênero, ainda que as *fake news* não estejam enquadradas em todos os pressupostos de Bakhtin, porém consideraremos como mais relevante o propósito comunicativo, que no caso da *fake news* é de enganar o leitor. Desse modo, as *fake news* se passarão por outros gêneros, por isso consideraremos as suas especificidades relacionadas ao gênero a que a *fake news* pretende se passar. Assim, pode haver *fake news* de notícias, *fake news* de propaganda, *fake news* de mensagem de whats app, etc.

Muitos acreditam serem as *fake news* inovações recentemente trazidas pela tecnologia. No entanto, trata-se de um fenômeno antigo. Fernandes (2018) afirma que,

já no século XVIII, quando a imprensa começou a se tornar importante para o mundo moderno, havia na França, por exemplo, jornais chamados “Canards”, que eram usados em manobras políticas, contendo boatos para desonrar a imagem de alguém. O mesmo ocorreu na Inglaterra, no final do século XVIII. Segundo o historiador, havia cerca de dez jornais diários e cerca de nove jornais semanários que continham boatos impressos como se fossem notícias. Isso demonstra que, embora o nome *fake news* seja relativamente novo, o ato de se propagar informações falsas com outras intenções - por meio de recursos aparentemente confiáveis - já seja algo antigo na sociedade.

Atualmente a propagação de informações falsas se agravou. Segundo Fernandes (2018), isso ocorreu por duas razões. A primeira diz respeito à ideia da pós-verdade, que pode ser definida como “movimento social no qual amplas parcelas da sociedade preferem viver numa bolha, em uma realidade paralela. Não importam os fatos, apenas os sentimentos” (ESTEVE, 2017, p.16). Essa ideia já havia sido discutida por Foucault (1996), quando o autor defende que a “vontade de saber” vinha perdendo espaço para a “vontade de verdade”:

Há sem dúvida uma vontade de verdade no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apoia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica (FOUCAULT, 1996, p.16)

Essa visão corrobora para a ideia de que, muitas vezes, as *fake news* são propagadas por razões sentimentais: algumas vezes, por serem enviadas por pessoas de que se tem afeto e confiança, outras, por estarem em consonância com ideias com as quais o indivíduo se identifique. Assim, é comum que se propague as *fakes news* mais absurdas por desejar que elas sejam verdade. O autor destaca ainda que essa “vontade de Verdade” é uma forma de exclusão:



é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder (FOUCAULT, 1996, p.20)

A segunda razão para tal agravamento de propagação de informações falsas é a ampliação do uso da internet que proporciona grande escala a esse fenômeno antigo (EL-JAICK, 2019), já que possibilita que qualquer pessoa possa criar e propagar um boato. Em consonância com essa ideia, Legrosky aponta que: “talvez seja a primeira vez na história em que esses feitos sejam usados de forma criminosa e que, pelo acesso disseminado a meios de comunicação, qualquer pessoa pode vir a ser criadora e consumidora desse tipo de conteúdo.” (LEGROSKY, 2020, p.329).

Garcia-Marín e Aparici (2019) apresentam as *fake news* como uma das manifestações da pós verdade. Os autores abordam os seguintes fenômenos: “clickbait” (títulos sensacionalistas), também conhecidos como “caça-cliques”; conteúdo patrocinado (conteúdo que aparenta ser informativo e é patrocinado); sátira (conteúdo ficcional paródico com a intenção de que sejam tomados como informações); conteúdo partidário (interpretações parciais com aparência de neutralidade); teorias da conspiração (histórias que tentam explicar situações complexas de forma simples); pseudociência (negação de fatos científicos comprovados); desinformação (mistura de fatos reais e conteúdos falsos, como, por exemplo, uso de uma imagem que não corresponde à situação ou falsa autoria); *fake news* (conteúdos totalmente falsos e inventados com o intuito de enganar).

Embora Garcia-Marín e Aparici (2019) denominem como *fake news* apenas as notícias “totalmente falsas e inventadas com o intuito de enganar”, consideramos, neste trabalho, com base em McIntyre (2018), *fake news* toda manifestação noticiosa (de novidades, algo recente que tenha ocorrido) em que se usam premissas do jornalismo para se espalhar informações que são falsas, com conteúdos que tenham o intuito de levar o leitor ao engano, mesmo que não sejam falsos em sua totalidade. Nessa perspectiva, todos os fenômenos citados pelas autoras anteriormente poderiam ser usados para a composição de *fake news*. Cabe ressaltar que, nessa visão, se excluiriam textos satíricos sem o intuito de enganar, mas com a intenção de denunciar situações reais de forma irônica, como acontece, por exemplo, nos textos veiculados no site Sensacionalista, que, assumidamente, têm a intenção de ironizar com histórias absurdas para que se reflita sobre situações reais que estão por trás dessas histórias.

Essa ocorrência é chamada por Figueira (2018) de “desnotícia”, como já apontamos anteriormente, não devendo ser confundida com *fake news*. Como exemplo de desnotícia, observe-se a figura a seguir:

Figura 1- Sensacionalista



HUMOR 

## Contrafilé, litro de gasolina e quilo de cenoura lideram lista de presentes de casamento

Por **Sensacionalista** • 20/03/2022 • 09:55

Fonte: Site Sensacionalista (2022)

A foto acima, publicada pelo site sensacionalista, configura um exemplo de desnotícia, visto que tem a intenção de fazer uma brincadeira com o preço alto do contrafilé, da gasolina e da cenoura, colocando esses produtos no mesmo patamar de um presente de casamento. O intuito não é o de enganar o leitor, levando-o a acreditar na veracidade da manchete, mas sim proporcionar uma crítica através do humor.

Diferentemente das desnotícias, as *fake news* configuram um problema sério a ser enfrentado nos dias atuais. Como professores de língua portuguesa, temos um papel relevante na conscientização de nossos alunos sobre tal fato. Esse papel é também apontado nas orientações para o ensino de língua portuguesa elencados na BNCC:

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos

em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva. (...))Se potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete a escola, garantir o trato cada vez mais necessário com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para o uso qualificado e ético das TDIC - necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. - mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites de liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p.66-67)

Além dessas considerações gerais, a BNCC, ao apresentar as orientações para a segunda etapa do ensino fundamental, recomenda o aprofundamento no tratamento de textos que circulam na esfera pública, como os do campo jornalístico e midiático e afirma que:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2017, p.134)

Dessa forma, a escola e o professor de língua portuguesa têm um papel importante no que diz respeito à conscientização dos discentes em relação à veracidade ou não das informações a que têm acesso, fornecendo-lhes ferramentas para checar, analisar, criticar, opinar com consciência e exercer com ética sua cidadania. Tais ferramentas podem perpassar distintas formas de análise dos textos e, neste trabalho, daremos destaque à observação de aspectos linguísticos, discursivos e semióticos como estratégia de análise. Assumindo-se a tarefa de levar os alunos a reconhecerem as *fake news*, faz-se fundamental refletir sobre as características que comumente as compõem.

### **2.3.2 Fake News: suas características composicionais**

Comumente, as *fake news* buscam imitar o gênero notícia, apresentando, dessa maneira, uma finalidade informativa, abordando aspectos que demarcam a

ocorrência de fatos recentes. Bakhtin (2003) ressalta que os gêneros textuais são relativamente estáveis, podendo haver gêneros que apresentam maior ou menor estabilidade. No caso da notícia, tem-se um gênero com bastante estabilidade, no qual não é comum que se haja grandes mudanças na sua configuração (LEGROSKY, 2020)<sup>2</sup>. A autora defende que essa estabilidade estrutural própria ao gênero notícia é um fator que favorece o fortalecimento das *fake news*:

Essa estabilidade relativa ao gênero serve, para as *fake news*, como um “atalho interpretativo”: ao reconhecer o gênero, o leitor do texto se “desobriga” de verificar as informações ali veiculadas, uma vez que acredita que a verificação já foi feita pelo autor do texto. Ora, a expectativa de um leitor de notícias não é ter que verificar seu conteúdo, mas apenas de tomá-lo como verdadeiro e informativo. (LEGROSKY, 2020, p.333).

Com frequência, afirma-se que a notícia tenha a função comunicativa de informar de maneira objetiva e imparcial. No entanto, em uma perspectiva discursiva e interacionista, toda declaração é dotada de um discurso e dotada de influências entre aqueles que interagem. Desse modo, fica claro que mesmo a notícia apresenta algum grau de subjetividade. Contudo, apesar disso, a notícia tem como compromisso a informação e a verdade. Por isso, se a notícia é falsa, ela deixa de ser notícia em sentido restrito (NORONHA; PORTÉRO; BAZZON, 2019). Noronha, Portéro e Bazon (2019) afirmam que, embora as *fake news* imitem produções jornalísticas, há formas eficientes de checagem das informações, sendo a linguagem uma importante fornecedora de pistas para detectar *fake news*:

Podem-se destacar a organização das informações ao longo do texto, os tempos e modos verbais utilizados em cada um, a função da linguagem predominante, a escolha lexical, o tipo de discurso e os erros, sobretudo de ortografia, concordância e pontuação. Uma ferramenta criada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aponta os erros ortográficos como o aspecto mais marcante de “*fake news*”, visto que estão presentes em 36% desses textos, enquanto nas narrativas jornalísticas essa porcentagem é de 3%. (NORONHA; PORTÉRO; BAZZON, 2019, p.1)

Em pesquisa realizada por essas autoras, após análise de *fake news* de grande circulação, foi constatado que:

---

<sup>2</sup> Destacamos que hoje esse gênero parece estar sofrendo algumas alterações no que tange à sua forma de configuração e circulação. Mensagens veiculadas por redes sociais, por exemplo, têm estrutura muito semelhante quanto ao grau de informação e de novidade, típicos da notícia. No entanto, são, por vezes, veiculados por meio de mensagens de celulares e se altera em termos de estrutura composicional, visto que se torna mais suscinto e com diferente exploração multissemiótica.

Erros de ortografia, pontuação e concordância, o uso da função conativa da linguagem em detrimento da referencial, a organização das informações no texto e o discurso inflamado chamam atenção nas narrativas fraudulentas. (NORONHA; PORTÉRO; BAZZON, 2019, p. 2)

Dessa forma, as autoras destacam que há diferenças entre as *fake news* e os textos jornalísticos, que serviriam como elementos de atenção para a detecção das *fake news*. Tal como será apresentado neste texto, tais elementos foram tomados como pontos de investigação de aulas de língua portuguesa, tendo em vista que, a partir desses elementos, seria possível desconfiar da existência das *fake news*. Essa situação, também, deu ensejo à prática de análise linguística na escola.

Ainda em relação à estrutura de um texto pertencente ao gênero notícia, tem-se comumente a manchete ou título, o subtítulo, o lead ou linha fina e o corpo da notícia (também chamado de episódio). Algumas vezes, pode apresentar foto ou imagem e comentários, especialmente se a notícia for veiculada nas mídias digitais. Para Filho (2011), a notícia apresenta estrutura composta por:

manchete, lead, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead têm como função resumir o evento e captar a atenção dos leitores para os fatos que possam lhes dizer interessante. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direto ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu (FILHO, 2011, p. 98).

Dessa forma, compreende-se que o maior conhecimento quanto à estrutura da notícia, bem como suas características, pode auxiliar nas distinções entre ela e as *fake news*, especialmente no que tange aos detalhes, às consequências e aos comentários. Ainda assim, por vezes, as *fake news* passam despercebidas ao leitor.

Já sabemos que o propósito comunicativo da notícia é informar. Por outro lado, o propósito comunicativo das *fake news* é enganar o leitor para se obter alguma vantagem com a desinformação, que também pode ser chamada de informação enganosa. No entanto, conhecer a diferença do propósito comunicativo de ambas é insuficiente quando o leitor não percebe se o que está diante dele se trata de uma informação de fato ou de uma informação enganosa. Assim, o leitor pode, equivocadamente, pensar que um texto enganoso apresenta o propósito comunicativo de informar. Por isso, é importante que haja outros métodos para que o leitor busque diferenciar uma notícia de uma *fake news*.

Teixeira (2020) aponta para a importância do conhecimento da autoria da notícia para dar-lhe um caráter confiável como primeiro recurso em sua pesquisa:

O primeiro, o próprio veículo noticioso, ou seja, o porta-voz da notícia, refere-se à empresa de comunicação responsável. Esse conceito também se alia à autoria da notícia e da fonte, visto que muitas reportagens são assinadas institucionalmente, afastando o nome do jornalista que diretamente realizou o trabalho. Perceber se alguém se responsabiliza por determinada notícia é de suma importância, uma vez que geralmente as *fake news* não têm autoria. (TEIXEIRA, 2020, p. 59)

Destaca-se, ainda, que as fake News podem apresentar autoria falsa, sendo crucial verificar a existência da fonte indicada. O autor ressalta também, como forma de reconhecimento da credibilidade de uma informação, o URL, sigla que, em inglês, significa Uniform Resource Locator. Na tradução para o português, tem-se Localizador Padrão de Recursos, que constitui um recurso que pode auxiliar na confiabilidade ou não do site, permitindo, assim, outra forma de checagem de fonte (TEIXEIRA, 2020).

A checagem de informações, através da comparação de notícias em diversas fontes, também constitui uma ferramenta eficaz no combate à *fake news*. Um assunto relevante certamente constará em diversos sites, especialmente em sites de tradicional confiabilidade. Atualmente, existem sites confiáveis e de ampla circulação que se propõem a investigar certas informações, desmentindo-as quando necessário. Dessa forma:

é importante sempre analisar os conteúdos, os argumentos, os contextos de produção e circulação das notícias, uma vez que tais passos ajudam no levantamento de hipóteses e suspeitas da natureza dos textos. (TEIXEIRA, 2020, p. 60)

Sendo assim, embora seja esperado pelo leitor que a notícia relate um fato verídico, na atual conjuntura, em que as *fake news* ganharam espaço buscando imitar o gênero notícia, configura-se ser de suma importância a checagem das informações, tanto analisando o gênero notícia e comparando-o à estrutura das *fake news*, quanto identificando aspectos linguísticos “suspeitos” e buscando ferramentas de comparação de fontes em sites confiáveis. Nessa medida, é possível formar alunos aptos à identificação desse fenômeno, visto que cabe à escola “o compromisso de um ensino contextualizado, que estimule a reflexão, questionamentos, análise aprofundada e ação crítica no que concerne às notícias presentes nas esferas digitais e midiáticas” (TEIXEIRA, 2020, p.63).

Os autores Syed, Acelino, Moreira, Vale e Moro (2020) criaram um material contendo uma espécie de manual para auxiliar na identificação de *fake news*, a partir de conteúdos criados pelos grupos de divulgação científica Vydia Academics e Pretty Much Science. Esse material, de livre circulação, analisa algumas *fake news*, demonstrando o motivo pelo qual estão erradas, como também lista características próprias desse fenômeno para que o leitor faça uma checagem, evitando ser enganado. Tal lista consta de quinze tópicos:

1. Espere um momento e pense.  
Não acredite imediatamente e saia compartilhando por aí.
2. Suspeite de conteúdos que te causem reações emocionais muito fortes. As notícias inventadas são feitas para causar surpresas ou rejeição.
3. O conteúdo confirma uma crença sua? Desconfie.
4. A notícia pede para você confiar, porque a “mídia” quer esconder o fato? Desconfie.
5. Confie em especialistas da área.
6. Leia toda a matéria, não somente o título  
Muitas notícias falsas têm erros gramaticais ou de digitação. Também podem fazer afirmações absolutas sem citar fontes ou informações que se contradizem.
7. Pesquise o título no Google. Se for verdade, é provável que outras mídias já tenham compartilhado. Se for falso, alguns sites verificadores de dados já podem ter checado a veracidade.  
Sites: Fato ou Fake, Agência Lupa, Aos fatos, Boatos, etc.
8. Descubra a fonte.  
É uma corrente do WhatsApp sem autoria? Cita uma fonte legítima? Pesquise o nome da mídia ou do autor no Google para ver o que mais essa pessoa fez e em qual mídia trabalha. Preste atenção se o site que publicou as notícias tem um viés fortemente ideológico.
9. Confira os dados. Se há depoimento de uma autoridade, resultados de pesquisa, datas, números e índices, essas informações podem ser conferidas no Google e provavelmente outros veículos já os tenham divulgado.
10. Verifique o contexto. Algumas *fake news* divulgam informações do passado como acontecimentos atuais. Observe se o contexto faz sentido.
11. Recebeu uma foto que conta uma história?  
Você pode fazer uma pesquisa “inversa” de imagens e ver se outros sites a reproduziram. Salve a foto no seu computador e faça o upload no [images.google.com](https://images.google.com) ou no [reverse photos](https://reverse.photos).
12. Recebeu um áudio ou vídeo?

Tente pesquisar o conteúdo na internet usando palavras-chave e “WhatsApp” ou a plataforma que você recebeu essa mídia.

13. Desconfie de experiências pessoais. As experiências pessoais (evidências anedóticas) não têm validade científica alguma em comparação a estudos com um grande número de pessoas, porque podem ter ocorrido ao acaso ou a conclusão tirada pelo autor está errada.

14. Correlação não é causa.

Geralmente, em experiências pessoais ou até em alguns estudos, uma correlação é estabelecida entre eventos comuns: “quanto mais eu tomo isso, menos mal eu fico”. No entanto, correlação não implica causa. Assim como o lançamento de foguetes nos EUA seguem o número de doutoramentos em ciências sociais, essas correlações são simplistas e insuficientes para implicar que quanto mais doutores em ciências sociais, mais foguetes os EUA irão lançar.

15. Denuncie a publicação ou o contato

As redes sociais, como Twitter, Facebook, Instagram e WhatsApp estão melhorando suas políticas de checagem de conteúdo. Denuncie a postagem ou o contato (WhatsApp) para a própria rede social ou compartilhe a postagem em grupos de checagem de fatos. (YED; ACELINO; MOREIRA; VALE; MORO, 2020, p. 5-7)

Dicas desse tipo foram exploradas também na intervenção como forma de auxiliar o estudante a sempre criar hipóteses diante de informações recebidas. O referencial teórico aqui apresentado deixa evidente que o incentivo à análise de elementos linguísticos, discursivos e semióticos são essenciais para instrumentalização de cidadãos que não se deixam enganar facilmente pelas *fake news*, constituindo-se em ferramentas eficazes para a detecção de notícias falsas, incentivadas em aulas de língua portuguesa.



### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter interventivo em sala de aula, adotou como procedimento metodológico a pesquisa-ação, por meio da qual, segundo Thiollent (1986), busca-se e valoriza-se a compreensão e a interação entre pesquisadores e componentes da situação a ser investigada. Compreende-se a pesquisa-ação da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nessa medida, conhecendo os inúmeros desafios que o docente encontra em sua prática educacional, surge como uma opção para enfrentá-los a atuação do professor pesquisador, na qual o professor deixa de ser apenas um mero transmissor de conteúdos, mas se enreda pela investigação científica de problemas encontrados na educação, buscando soluções para eles.

Para que isso ocorra de forma eficiente, é necessário que se invista na formação desse professor pesquisador, como ocorre no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS –, o qual proporciona grande oportunidade de desenvolvimento profissional na perspectiva pedagógica de formar um professor autônomo, investigador, que busca utilizar a pesquisa como ferramenta de aprimoramento de sua prática docente. Antunes (2003) reforça a importância da construção da autonomia do professor de língua portuguesa, ressaltando a figura docente:

como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (...). O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos. (ANTUNES, 2003, p.169-170)

Desse modo, quando o professor assume seu papel de pesquisador, passa a observar atentamente os problemas que surgem em sala de aula, buscando de maneira empírica e interventiva saná-los, porém sem desconsiderar os aspectos teóricos, como aponta Thiollent (1986):

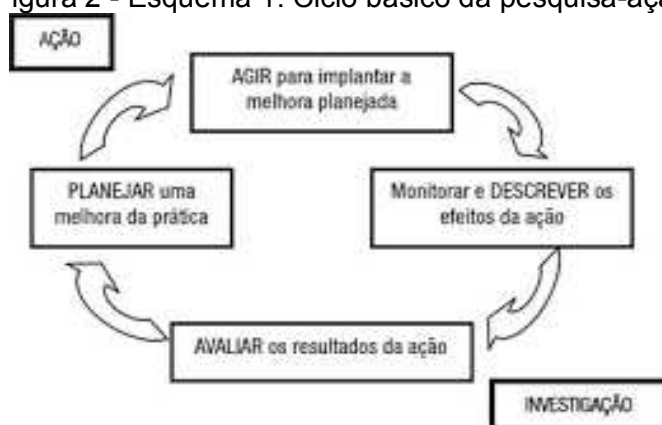
Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Isso não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. Mas precisamos começar por um dos lados possíveis e escolhemos o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados(...). (THIOLLENT, 1986, p.9)

Dessa forma, na pesquisa-ação, através da intervenção docente, após a percepção de um problema, existe a possibilidade real de transformação da realidade, o que nem sempre ocorre em metodologias tradicionais. Thiollent afirma que:

Há um crescente descompasso usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado na solução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural. A linha seguida pelos partidários da pesquisa-ação é diferente: pretendem ficar atentos às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social. (THIOLLENT, 1986, p.9 -10)

Segundo Tripp (2005), em uma pesquisa-ação, após o diagnóstico de um problema, planeja-se uma ação para solucioná-lo através de intervenções planejadas, monitoradas e, por fim, avaliadas considerando-se os resultados, conforme nota-se no diagrama a seguir proposto pelo autor:

Figura 2 - Esquema 1: Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

O autor afirma que “A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.” (TRIPP, 2005, p. 446). Portanto, baseado na metodologia da pesquisa-ação, este trabalho tem o objetivo de investigar um problema identificado no contexto escolar, para, a partir de então, implementar ações interventivas a fim de que os alunos superem de forma satisfatória tais dificuldades. No caso específico da presente proposta, foi identificado o problema de os alunos apresentarem dificuldades de se posicionar de forma crítica diante de um texto, tomando muitas vezes como verdade informações falsas. Por isso, foram propostas ações que auxiliassem o aluno a lançar um olhar mais crítico sobre o texto e a avaliar as informações veiculadas.

Essas dificuldades foram percebidas por mim, através de observações realizadas nas aulas. Para investigação das necessidades da sala de aula, foram empreendidas pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo.

Como ferramentas de análise, foi empregado o diário de bordo – constituído com base em observações feitas da sala de aula – e a aplicação inicial e final de um questionário constituído para avaliar os conhecimentos (ou não) dos alunos quanto ao reconhecimento de uma *fake news*. Cabe destacar que, nesse questionário foram utilizados textos com fortes indícios (linguísticos, discursivos e semióticos) de que falsos, com a intenção de analisar o que os alunos já reconheciam, logo no início da intervenção, como indícios de *fake news*, e aquilo que não reconheciam. Diante do questionário, foram elaboradas as etapas que estão listadas na próxima seção. Ao final da intervenção, foram realizadas reaplicação do questionário e análise comparativa dos dados, a fim de se observarem os pontos em que os alunos

avançaram e no que ainda vale a pena investir, bem como analisar a forma como a intervenção se realizou e sua adequação tendo em vista os objetivos postos neste trabalho. Também foi aplicado um novo questionário, com o intuito de auxiliar na análise e de trazer um texto inédito. Além disso, foram transcritas falas dos alunos na análise de dados de forma a ensejar análises que se consideraram importantes para o trabalho. Para não haver identificação dos estudantes, foram-lhes atribuídos números.

A intervenção pedagógica, realizada nesta pesquisa-ação, foi autorizada pelo Comitê de Ética, sob o número 61832622.8.0000.5147, ocorreu na Escola Municipal Evangelina Duarte Batista, localizada no município da cidade do Rio de Janeiro, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental. Essa escola se localiza em lugar de fácil acesso para os alunos, funciona nos três turnos, sendo o turno noturno com educação de jovens e adultos (EJA). A escola possui onze salas de aula, uma sala de leitura que também funciona como biblioteca e uma sala de informática, desativada por falta de equipamentos. A escola também conta com bom espaço externo, quadra ampla e pequena sala externa utilizada para alguns tipos de jogos. No turno matutino, funcionam oito turmas, sendo duas de cada ano do Fundamental II. No turno vespertino, funcionam cinco turmas, sendo duas de sexto ano, e uma de sétimo, de oitavo e de nonos anos. No turno noturno, funcionam o Bloco I, de alfabetização, Bloco II, do terceiro ao quinto ano e o Bloco III, que contempla oitavo e nono anos. A turma em que se realizará a pesquisa é do turno matutino e consta de um total de vinte e quatro alunos que cursam o sexto ano pela primeira vez, dos quais dois alunos têm diagnóstico de deficiência intelectual. Esses dois alunos nem sempre realizam as atividades de forma conjunta com a turma, visto que necessitam de atividades adaptadas, por isso, não compuseram o corpus de análise de dados.

Salientamos que a intervenção não teve como pretensão que um aluno de sexto ano saísse desse processo com alto grau de criticidade, diagnosticando com extrema facilidade toda e qualquer *fake news*. Esperamos, porém, que esse seria um passo inicial para que o aluno avançasse nesse sentido, tornando-se mais crítico, questionador, tendo evoluído nas habilidades necessárias para se posicionar diante de um texto, para reconhecer os discursos por trás dele e para utilizar ferramentas que não o permitam ser facilmente enganado e manipulado, tratando o ensino também como um ato político, como afirma Bagno (1999). Nesse sentido:

falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor, de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão dele, o círculo vicioso da injustiça social (BAGNO, 1999, p. 71-72).

No que tange à intervenção, apresentamos a seguir um quadro organizado de como as etapas se constituíram

### 3.1 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, serão apresentadas as etapas de aplicação da intervenção realizada em sala de aula. A intervenção ocorreu nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro 2022, em 27 aulas. Como previsto pelo procedimento metodológico, pesquisa e ação se entrelaçam, de forma que o levantamento de dados por meio do questionário e da análise aula a aula (de repostas e comentários dos alunos) se fez crucial para se conhecer quais aspectos deveriam ser mais ou menos explorados, frente aos objetivos de ensino.

A seguir, são apresentadas, de forma resumida, as etapas. Para tomar conhecimento de grande parte das atividades<sup>3</sup> realizadas com os estudantes, o caderno pedagógico foi disponibilizado.

Quadro 2 – Etapas de intervenção

<p><b>Etapa 1- Onde estou? Investigação inicial</b></p>	<p>Aplicação de questionário e análise de resultados Duração: 3 aulas</p>
<p><b>Etapa 2- As <i>fake news</i> em nossas vidas e nas aulas de língua portuguesa: Conscientização e despertar</b></p>	<p>- Brincadeira de telefone sem fio (para mostrar a importância de saber o que diz a fonte) - Leitura de memes, charges, cartuns e tirinhas que levem a refletir sobre o assunto das <i>fake news</i> - Discussão mediada sobre <i>fake news</i></p> <p>Duração: 4 aulas</p>

<sup>3</sup> Algumas atividades foram realizadas de forma oral e surgiram de acordo com alguma situação surgida em sala de aula, por isso, não constam no caderno pedagógico.

<p><b>Etapa 3- Em contato com as <i>fake news</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão com os alunos sobre as principais características observadas nas <i>fake news</i>, motivando a construção de um quadro de elementos comuns a elas.</li> <li>- Pesquisa pelos alunos de cartilhas e/ou textos instrucionais de combate às <i>fake news</i> para serem levados à sala de aula e comparados com os elementos inicialmente apresentados no quadro.</li> </ul> <p>Duração: 3 aulas</p>
<p><b>Etapa 4 - Caracterizando as <i>fake news</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca individual por possíveis <i>fake news</i>;</li> <li>- Leitura dos textos em pequenos grupos;</li> <li>- Julgamento dos textos baseado nos elementos do quadro confeccionado;</li> <li>- Discussão coletiva quanto às análises.</li> </ul> <p>Duração: 2 aulas</p>
<p><b>Etapa 5 - Aprendendo a Checar</b></p>	<p>- Atividades de checagem de textos junto à turma: os textos foram lidos sem que os alunos soubessem se eram fato ou fake. Os próprios alunos, em grupo e com a mediação do professor, checaram os textos sob diversos aspectos: fontes, busca em sites que desmascaram <i>fake news</i>, busca em sites consagrados, observações linguísticas.</p> <p>Jogo: Fato ou fake</p> <p>Duração: 3 aulas</p>
<p><b>Etapa 6 – A nossa língua e as <i>fake news</i>: algumas reflexões</b></p>	<p>Abordagem reflexiva relativa aos problemas identificados quanto ao registro no texto das <i>fake news</i> observadas anteriormente.</p> <p>Os principais problemas encontrados nas <i>fake news</i> lidas foram problemas ortográficos, de</p>

	<p>pontuação, de referenciação e de concordância, sendo, por isso, as questões referentes a esses tópicos priorizadas nesta etapa.</p> <p>Duração: 4 aulas</p>
<p><b>Etapa 7 - Conscientização da comunidade escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o gênero meme;</li> <li>- Produção de memes conscientizadores sobre o tema</li> <li>- Organização de evento de combate às <i>fake news</i>;</li> <li>- Confeção de cartazes;</li> <li>- Criação e apresentação de uma paródia musical que foi apresentada para outra turma também de sexto ano</li> </ul> <p>Duração: 4 aulas</p>
<p><b>Etapa 8 Reaplicação do questionário inicial e aplicação de um novo questionário</b></p>	<p>Duração: 3 aulas</p>

Fonte: Autoria própria (2023)

Como explicitado nesse quadro, a intervenção partiu da aplicação de um questionário com intuito de analisar até que ponto os estudantes perceberiam as fake News e de quais estratégias se valiam para essa detecção e se notavam questões do âmbito linguístico/semiótico. Para a elaboração do questionário inicial, escolhemos dois textos. O primeiro foi uma *fake news* referente a uma promoção veiculada no WhatsApp, a qual divulgava, em um tom alarmista e imediatista, que a empresa Coca-Cola estaria distribuindo frigobares para quem respondesse a uma pesquisa e a compartilhasse. O segundo texto consistia em uma aparente notícia sobre um produto para emagrecimento, que foi veiculado em site na internet, o qual apresentava

problemas quanto a usos linguísticos mais monitorados que poderiam servir como pistas para a identificação da fake News.

A análise dos resultados do questionário ajudou a moldar a intervenção realizada, quanto à abordagem das questões e desenvolvimento das atividades. De forma a elucidar como o progresso de atividade e de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes se deu, passaremos à seção de análise de dados.



## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão analisados o questionário inicial, cujos resultados iluminaram a intervenção em sala de aula. Serão apresentadas análises também das aulas de intervenção, a partir de anotações e registros feitos no diário de bordo. Em seguida, o questionário inicial será comparado ao questionário final, a fim de se observarem os ganhos dos estudantes com a intervenção.

### 4.1 ETAPA 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL

Tal qual explicitado na metodologia, foi elaborado um instrumento de análise cujo objetivo foi de diagnosticar e verificar o conhecimento e a apropriação (ou não) dos estudantes quanto a elementos que podem auxiliar na detecção das *fake news*, levando-os a se tornarem leitores e cidadãos mais críticos diante dos textos que recebem. Após desenhar esse instrumento (o qual pode ser lido no caderno pedagógico), entre os dias 21 e 24 de abril de 2022, foi realizada a aplicação de questionário de avaliação diagnóstica com a turma participante da presente pesquisa. Nesses dias, vinte estudantes estiveram presentes e responderam o questionário no formato impresso.

Para a constituição do questionário, foram selecionados dois textos contendo *fake news*. O primeiro texto foi veiculado inicialmente via Whats App e consiste em uma suposta promoção da Coca-Cola, que distribuiria frigobares para quem respondesse a uma pesquisa e a compartilhasse. A primeira parte dos dados a ser analisada é referente a esse texto. As questões questionavam, sobre diferentes aspectos quanto à relação do leitor com o texto, com intuito de se observar se os alunos desconfiariam da veracidade das informações veiculadas e se perceberiam estranhamento de aspectos de uso da língua. Essas perguntas eram discursivas, de forma a abrir espaço para os alunos registrarem as suas impressões. Nesse sentido, foram questionados sobre a opinião e o interesse na campanha; sobre a possibilidade de compartilhamento dela e sobre o aspecto referente à agilidade de compartilhamento por ela requeridos, sobre estranhamento de aspectos linguísticos. Observando as respostas dos discentes às perguntas desse primeiro texto, notamos que a grande maioria acreditou na veracidade da “informação” veiculada por ele, sem

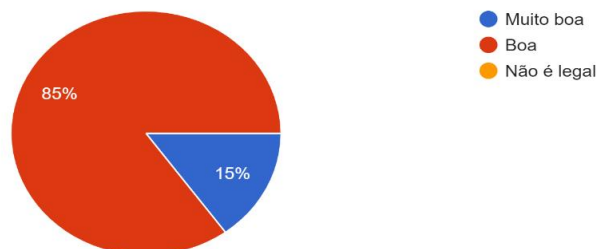
levantar dúvidas, como pode-se observar nos gráficos que serão apresentados a seguir.

O segundo texto apresentava o mesmo tipo de perguntas do primeiro texto, com o objetivo de verificar sob diversos aspectos se os estudantes suspeitariam da veracidade do texto. Também foram realizadas perguntas sobre a opinião em relação ao produto anunciado, sobre o interesse no produto, sobre a possibilidade de uso do produto, de compartilhamento do produto e se o texto provocava estranheza de forma geral e particularmente sob aspectos linguísticos. No entanto, esse texto apresentava pistas mais evidentes de se tratar de fake news, pois era um texto com muitos desvios de língua padrão, apresentava um tom mais alarmista, apresentava fotos de antes e depois de pessoas que usaram um produto de emagrecimento, com mudanças físicas exageradas e uso de diversas fontes e cores de letras.

Apenas a critério de compilação e análise de dados, as questões, que envolviam respostas discursivas, foram organizadas em "muito boa", "boa", "não é legal" e "sim" e "não" e serão discutidas a seguir. Alguns dados foram compilados e transformados em formato de gráfico pizza, de forma a facilitar a visualização da análise que passamos a fazer. Como exposto, os dados obtidos a partir do questionário inicial auxiliaram na elaboração das atividades implementadas entre as etapas 2 e 7, apresentadas no caderno pedagógico. A primeira pergunta do questionário versava sobre a opinião dos estudantes com relação à campanha:

### Gráfico 1 - Opinião sobre a campanha

1- O que você acha da atitude empresa da Coca-Cola, relatada no texto acima?  
20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

Ao responderem essa primeira questão, 85% dos alunos julgaram a suposta atitude da Coca-Cola como sendo muito boa, e 15% julgaram como sendo “boa”. Os alunos tinham a possibilidade de justificar a resposta. A ideia era de observar se os estudantes desconfiariam do conteúdo veiculado, ou seja, se perceberiam que essa poderia não ser uma atitude da empresa Coca-Cola. No entanto, não houve comentários que avertissem essa possibilidade.

Com relação à terceira questão<sup>4</sup>, referente ao interesse dos estudantes na participação de uma promoção semelhante a essa, mais uma vez a intenção era de observar, pela resposta, se o aluno levantaria a possibilidade de essa ser uma promoção falsa e, ao mesmo tempo, de notar o grau de interesse deles nesse tipo de promoção. Como pode ser percebido pelo gráfico 2, 89,5% dos alunos manifestaram interesse em promoções desse tipo, e 10,5% disseram que não se interessam.

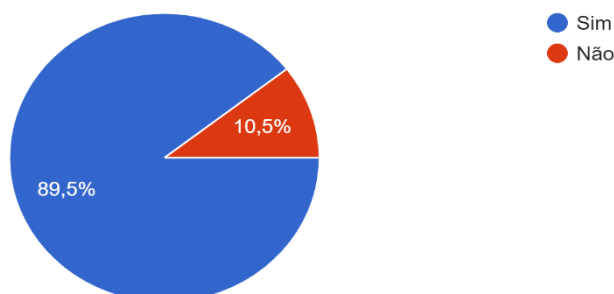
---

<sup>4</sup> A questão 2 perguntava se os alunos conheciam alguém que já tivesse ganhado uma promoção como a da campanha. Essa questão visava apenas guiar os alunos ao raciocínio de que ganhar uma promoção realmente não é comum. Apenas 5% afirmaram que conhecem alguém

### Gráfico 2 - Interesse na campanha

3-Você também gostaria de participar de uma promoção desse tipo?

19 respostas



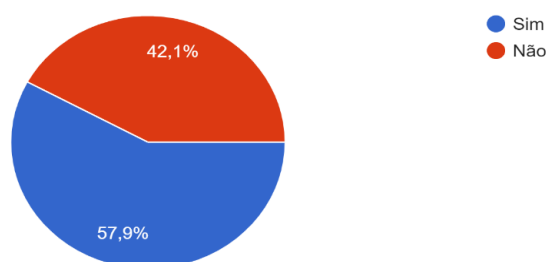
Fonte: Autoria própria (2023)

No que concerne ao desejo de compartilhamento de informação, pode-se perceber maior variação nos dados, em que a maioria (57,9%) disse que compartilharia e 42,1% afirmaram que não o fariam:

### Gráfico 3 – Resposta à pesquisa

4- Você teria respondido ao questionário da Coca-cola e compartilhado essa informação caso a tivesse recebido a tempo? Por quê?

19 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

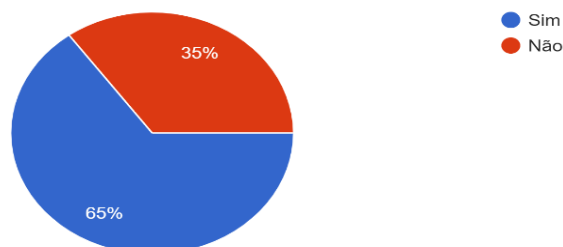
Nesta questão, deve-se destacar que, dos 19 respondentes, dois alunos, em suas justificativas, reconheceram a possibilidade de o texto ser uma fake News, ao comentarem: “Não, porque não sei se é verdade” e “Talvez, pois hoje em dia tem muita fake news.”.

Com relação ao compartilhamento rápido da informação, 65% dos alunos responderam que acatariam a essa recomendação de, com agilidade, repassarem a informação. 35% declararam que não o fariam com agilidade e, dentre eles, houve alguns comentários questionadores, os quais revelavam desconfiança quanto à informação, quais sejam: “Eu iria pensar primeiro porque não sei se é verdade.”; “Teria atenção e veria se é verdade.”; “Responderia logo, mas ficaria desconfiado”; “Nem sempre são verdadeiras para repassar”; “Não, porque pode ser uma mentira.”; “Eu faço com atenção, mas com rapidez e eu confirmaria se fosse mesmo a empresa.” e “Eu pesquisaria porque não sei se é vírus”. Os dois alunos que haviam apontado a possibilidade de *fake news* na questão 4, também o fizeram na questão 5. Essas justificativas dos alunos, indicadas anteriormente, destacam o fato de que o pedido de agilidade de compartilhamento guia os alunos, com mais frequência, a desconfiarem da veracidade da informação veiculada. Dessa forma, com maior frequência, os alunos desconfiam de uma *fake news* quando se deparam com a informação de que devem rapidamente repassar a mensagem a outras pessoas. Sobre esse tema, observe-se o gráfico 4, referente à questão sobre o compartilhamento rápido de informações:

#### Gráfico 4 - Compartilhamento rápido

5- Ao receber uma promoção, em que você tem que ser rápido em responder e/ou em agir para ganhar a promoção, o que você faz? Você compartilha? Explique

20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

Por meio da análise desses dados iniciais, pode-se notar que a maioria achou que a empresa Coca-Cola realmente estava promovendo tal promoção, visto que consideraram inicialmente a atitude “boa” ou “muito boa”. A maioria dos alunos também assinalou que gostaria de participar da promoção e que a compartilharia com outras pessoas. Nesse primeiro momento, poucos alunos responderam de forma um pouco mais crítica, duvidando da veracidade da “informação”.

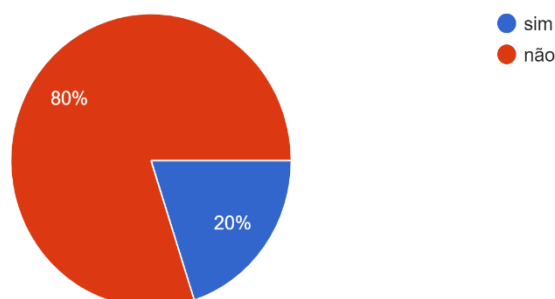
Ao serem questionados sobre terem ou não notado algo estranho no texto, apenas dois alunos declararam que sim. As justificativas desses alunos foram associadas ao fato de desconfiarem da informação: “Sim. Eu não entendi como iam levar na minha casa sem eu falar nada.” e “Sim. Eles darem frígobares de graça.”. Tanto a distribuição gratuita quanto a falta de elementos que viabilizassem essa distribuição foram fatores que levaram os estudantes a desconfiarem da informação.

Na pergunta de número 9, 20% dos alunos disseram notar algo estranho no texto, porém não explicitaram o que seria: Outros 80% disseram que nada no texto provocava estranheza, conforme se nota a seguir:

Gráfico 5 – Estranhamento

Você notou algo estranho no texto?O quê?

20 respostas



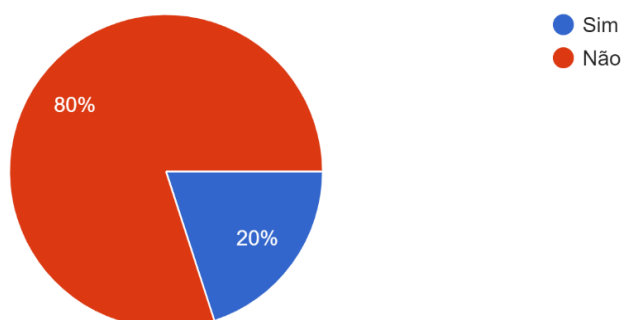
Fonte: Autoria própria (2023)

O gráfico 6, referente à questão 10, a qual explora os aspectos linguísticos do texto, mostra que, embora 20% dos alunos tenham assinalado que o texto poderia melhorar em seu aspecto linguístico, nenhum deles apontou o que percebeu de estranho para que fosse melhorado. Nesse texto, não havia problemas mais evidentes para ser reconhecido facilmente por um aluno de ensino fundamental, visto que apenas faltava paragrafação, havia problemas de formatação e de coesão, o que seria de difícil percepção para os alunos desse nível de ensino. Vejam-se os dados a seguir:

## Gráfico 6 – Observação de aspectos linguísticos

10- O texto está bem escrito ou há algum aspecto linguístico que poderia melhorar? (Responda se há aspecto a melhorar)

20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

Como apresentado, essa questão referia-se ao primeiro texto referente a uma suposta promoção que circulava no WhatsApp. Esse texto não apresentava problemas linguísticos muito evidentes era esperado que os alunos nessa faixa etária não encontrassem problemas nesse quesito, mas consideramos importante a pergunta para verificar se a hipótese de haver aspectos linguísticos mais perceptíveis ou não na detecção de fake news se confirmaria.

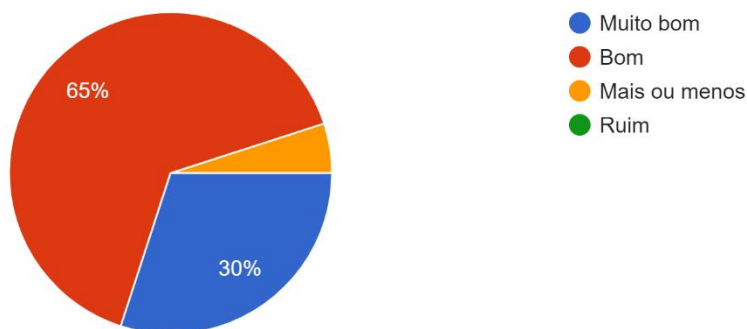
Apesar de a questão seguinte a ser apresentada a eles ser discursiva, com intenção de facilitar a visualização da análise, categorizamos as respostas em “muito bom”, “bom”, “mais ou menos” e “ruim”. A questão versava sobre a opinião em relação ao produto anunciado, que se tratava de um produto que prometia um emagrecimento rápido e fácil. 95% dos alunos avaliaram o produto como sendo “bom” ou “muito bom” e justificaram positivamente suas respostas quanto a essa indicação:



Gráfico 7 – Qualidade do produto anunciado

11- O que você achou do produto anunciado? Dê a sua opinião.

20 respostas



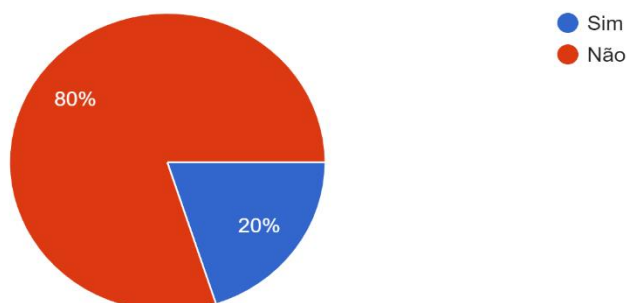
Fonte: A autoria própria (2023)

Ainda sobre esse segundo texto, como poderá ser observado no Gráfico 8, ao serem questionados sobre algo que lhes tivesse chamado a atenção no texto, 20% dos estudantes sinalizaram que “sim”. As justificativas para isso, no entanto, não foram associadas aos aspectos linguísticos inadequados à situação comunicativa, mas a questões diversas: “Sim, pois em uma noite ela perdeu 2kg “; “sim, porque ela ficou muito triste de ser obesa.”; “Sim. A inteligência dos médicos para ajudar as pessoas.” Nesse texto, os problemas linguísticos eram mais evidentes e mais acessíveis à faixa etária dos estudantes participantes. Era esperado que eles notassem, ao menos alguns problemas, hipótese essa que não se confirmou. Isso demonstra que os alunos ainda apresentam poucos conhecimentos básicos relacionados à norma padrão da língua, especialmente no que diz respeito à ortografia e à pontuação.

Gráfico 8 - Considerações sobre o texto

12- Com relação ao texto: algo lhe chamou atenção?

20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

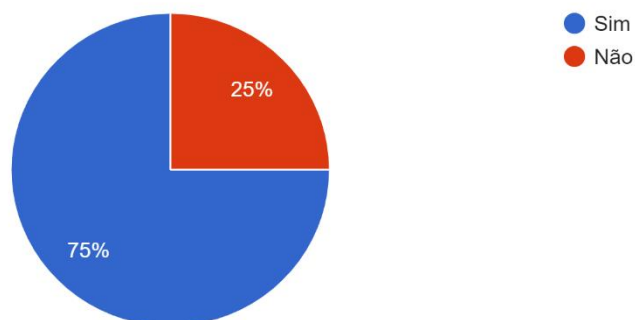
Notamos, ainda, que os aspectos que causaram estranheza nos alunos não se referiam a elementos que poderiam colocar o conteúdo do texto em cheque, revelando a importância de se trabalhar com os diversos aspectos das *fake news* em sala de aula.

Ao serem questionados sobre o potencial compartilhamento do texto 2, a grande maioria dos alunos (75%) disse que compartilharia o texto, conforme se nota pelo gráfico 9:

Gráfico 9 – Divulgação do texto

15- Você repassaria esse texto a outras pessoas? Por quê?

20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

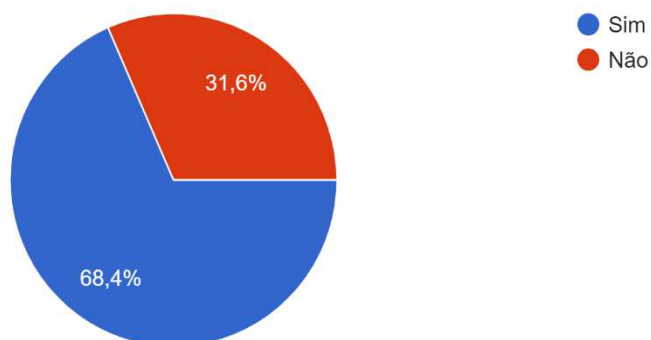
Esse dado de interesse em compartilhamento chamou bastante atenção, tendo em vista que, com relação ao texto anterior (vide gráficos 3 e 4), houve aumento no número de respondentes que declaram o fato de que compartilhariam o texto. Mesmo sem notar aspectos linguísticos “estranhos” para um texto de esfera jornalística, 25% dos alunos afirmaram que não repassariam o texto. Alguns dos que disseram não, justificaram, sem demonstrar suspeição de que se tratasse de *fake news*, com respostas como “não repassaria porque nem todos querem perder peso.” Apenas um aluno afirmou que não repassaria por achar que é mentira.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de usarem o produto (em mais uma tentativa da pesquisa de observar se comentariam algo sobre a veracidade da eficácia do produto ofertado e a existência de uma fake News), 31,6% dos alunos afirmaram que não usariam o produto caso precisassem, porém apenas um aluno levantou a hipótese de que o produto poderia fazer mal, questionando, assim, a veracidade do texto:

Gráfico 10 – Uso do produto

14- Se você precisasse perder peso, você buscaria usar esse produto? Justifique.

19 respostas



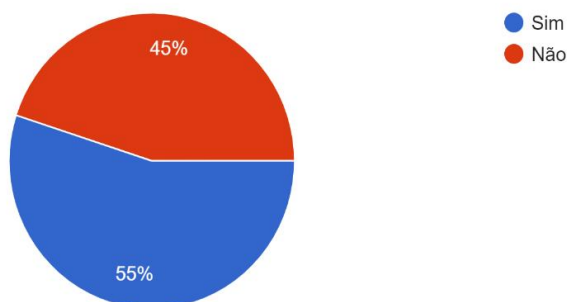
Fonte: Autoria própria (2023)

Em outra parte do questionário, descolada dos primeiros dois textos, os alunos foram questionados se costumam verificar se a mensagem que recebem é verdadeira. 45% disseram que não, e 55% disseram que verificam a veracidade das mensagens. Dentre os que disseram que sim, foi relatado que checam perguntando para os pais, olhando no Google ou que não sabem como checam:

Gráfico 11 – Checagem

6- Você costuma verificar se a mensagem que recebeu é verdadeira?

20 respostas



Fonte: Autoria própria (2023)

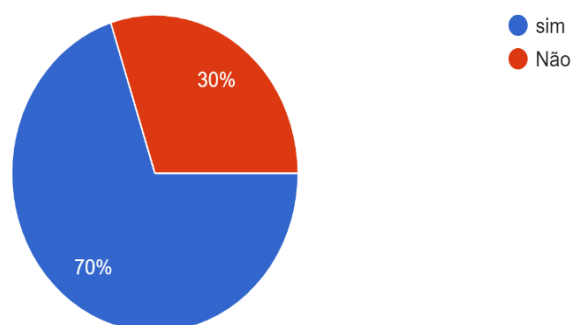
Nesse contexto, pode ser aventada a possibilidade de que 55% dos alunos poderiam, em outros momentos após aplicação do questionário, verificar a veracidade das informações dos textos lidos no questionário.

Em relação ao perfil dos alunos, associado ao uso das redes sociais, as respostas ao questionário revelaram que a rede mais usada pelos discentes é o Whats App, seguido do Instagram e Tik Tok. Chama a atenção o fato de que 92% acreditam que as redes sociais são positivas, mas apenas 15,8% consideram que as informações apresentadas por esses canais são importantes para serem repassadas. No que diz respeito aos dados, observe-se o gráfico 12:

Gráfico 12 - Dados

Os dados apresentados no texto são importantes para a informação que está sendo apresentada?

20 respostas

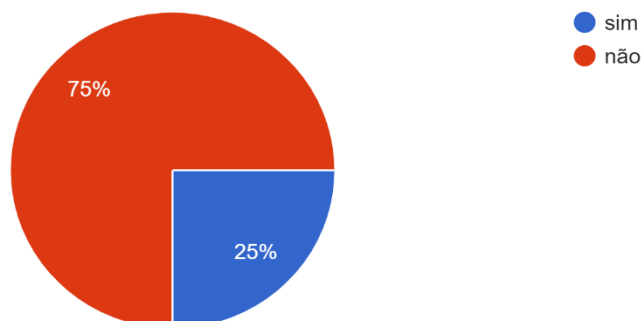


Fonte: Autoria própria (2023)

Os alunos demonstram perceber a importância de dados para se compreender as informações. No entanto, demonstram não compreender ainda que nem sempre tais dados são verdadeiros, o que se comprova pela resposta a essa questão, assim como observa-se questões anteriores que demonstram a ingenuidades dos estudantes diante dos textos analisados. Em seguida, os alunos foram questionados sobre o fato de alterarem algo no texto:

Gráfico 13 - Observação dos aspectos linguísticos II

Você alteraria algo nesse texto?(Há problemas de escrita?)Responda se alteraria algo.  
20 respostas



Fonte: A autoria própria (2023)

Mais uma vez, esperava-se avaliar em que medida os alunos perceberiam problemas de escrita no que diz respeito à norma padrão, especialmente questões relacionadas à pontuação e à ortografia, que, nesse segundo texto, apareceram de forma mais explícita. Como podemos observar no gráfico, poucos alunos conseguiram observar esse tipo de problema, mas nenhum deles apontou que problema era ou o que mudaria no texto.

Através do questionário, portanto, pode-se perceber que a maioria dos alunos participantes apresentou uma reação ingênua diante dos dois textos portadores de fake News. No total, apenas seis alunos, em alguns momentos pontuais, cogitaram que poderia haver uma mentira no texto ou um vírus para roubar dados. Mesmo assim, cabe ressaltar que essa desconfiança crítica não se manifestou em todas as questões, visto que, em alguns momentos, esses alunos se posicionaram de forma crítica e, em outros momentos, de forma mais ingênua, tendendo a acreditar na *fake news*. Os alunos que, em certos momentos, duvidaram das informações recebidas, demonstraram que só questionaram pelo fato de saberem que a internet é um ambiente propício para esse tipo de situação, visto que não apontaram nenhum elemento de caráter discursivo, linguístico ou semiótico que pudesse ter servido de pista para o questionamento. Ou seja, questionaram a veracidade em determinados momentos, mas sem saber especificar o porquê.

Embora o segundo texto tenha apresentado problemas linguísticos bem nítidos que poderiam ajudar a identificar o fato de os textos serem *fake news*, não houve essa associação e percepção deles por parte dos alunos.

Trabalhando há alguns anos com turmas de sexto ano, percebo que é comum o aluno dessa etapa do ensino fundamental apresentar ainda muitas dificuldades de compreensão textual e de uso da ortografia padrão, pontuação e da concordância. Porém, noto que essas questões se agravaram após a pandemia, período em que o ensino se realizou de forma remota, sendo que, muitos alunos não tinham uma participação assídua ou até nenhuma participação. É possível que a defasagem dos alunos tenha contribuído no sentido de que eles nem percebessem os problemas linguísticos aparentes nos textos, especialmente no texto 2, em que os problemas eram muito evidentes. Possivelmente, essa não percepção de problemas referentes ao uso padrão da língua contribuiu para que não percebessem se tratar de uma *fake news*. Deve-se destacar, ainda, que nenhum aluno fez referência a qualquer pista semiótica como algo que despertasse estranheza, apesar de haver questões de formatação, e de imagens que poderiam provocar suspeitas sobre o texto, como, por exemplo, o uso de fonte vermelha para algumas palavras de caráter mais alarmistas.

Nesse contexto, os dados do questionário inicial revelaram que, na grande maioria, os estudantes demonstraram não estar munidos de conhecimentos linguísticos, semióticos ou de leitura que os permitissem perceber as *fake news* ou mesmo desconfiar das informações e que a intervenção nesse contexto seria crucial.

#### 4.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO A PARTIR DO DIÁRIO DE BORDO

Como apresentado, o diário de bordo se constituiu em instrumento de análise da intervenção. Por meio dele, pude tomar nota de falas dos alunos que chamaram atenção e de ações. A seguir, discorreremos sobre alguns dados que se destacaram na intervenção tanto para ajuda na constituição das ações seguintes quanto para o reconhecimento de progressos dos estudantes, por meio de um breve relato das etapas da intervenção.



#### 4.2.1 Análise das etapas de intervenção

Análise da etapa 2 - As *fake news* em nossas vidas e nas aulas de Língua Portuguesa - Conscientização e despertar

Tal qual se pode observar no caderno pedagógico, a etapa 2 do processo interventivo teve como objetivo conscientizar e mobilizar os alunos para se posicionarem de maneira crítica e cuidadosa em relação às informações que circulam no dia a dia, de forma a provocar uma reflexão inicial sobre as *fake news* e o impacto delas na sociedade. Para isso, foram utilizados textos que propunham uma reflexão sobre o assunto.

A leitura e a conversa inicial sobre o a tirinha de Armandinho provocou discussão em sala sobre o significado da palavra “boato”, conforme transcrito abaixo:

Estudante 1: “Tia, boato é a mesma coisa que *fake news*?”

Estudante 2: “é a mesma coisa”

Estudante 3: “boato é na vida real, *fake news* é na internet.”

Professora: “O que vocês acham? É a mesma coisa?”

Estudante 4: “Tem a ver”

Estudante 2: “Não dá pra acreditar em boato. Pode ser mentira. *Fake news* também é mentira.

Estudante 1: “Então tem a ver mesmo.”

Com intuito de mediar a discussão e provocar a reflexão, foi realizada a leitura da definição de boato segundo o dicionário, o que guiou os alunos a uma conclusão:

Professora: E aí? Vocês acham que tem a ver com *fake news*?

Estudante 4: “Sim. Tudo a ver.”

Estudante 3: “Pode ser mentira e se espalha rápido. Igual *fake news*.”

Apesar de as atividades terem sido pensadas de forma a guiar os alunos primeiramente para uma discussão de como as informações falsas podem ter impacto na vida em sociedade sem mencionar, inicialmente, o termo “*fake News*”, os estudantes, já nesse momento de despertar, fizeram essa associação entre “boatos” e “*fake News*”. É possível que a rapidez com que surgiu o termo “*fake news*” se deva à lembrança da menção do termo, por parte de alguns alunos, na etapa 1, quando foi realizado o questionário de investigação inicial.

Ainda na aplicação desta etapa, vale destacar os comentários dos alunos à questão 6, cuja pergunta é: “E você? O que pensa sobre a atitude de se espalhar

boatos?”, para a qual obtiveram-se algumas respostas mais simples e diretas, outras um pouco mais elaboradas. Entretanto, todas as respostas apontaram para uma consciência de que espalhar boatos refere-se a uma atitude ruim e prejudicial. Seguem abaixo algumas respostas:

Estudante 3: “Eu acho muito chato”

Estudante 5: Eu, bom eu acho muito ruim pois muitas vezes pode ser mentira, e fofoca não é bom de se fazer”

Estudante 4: “Acho péssimo pode provocar brigas, causar desinformação e inimizades.”

Estudante 6: “Eu acho que se muito feio”

Estudante 1: “Uma coisa muito feia”

Estudante 7: “Muito ridículo e feio”

Estudante 8: “Eu acho feio para que as pessoas falam coisas que elas não sabe.”

Estudante 9: “Muito feio”

Estudante 10: “Acho uma atitude muito feia, porque isso pode prejudicar muito qualquer pessoa por algo que ela não fez (Giovana Cristina)

Ao serem questionados sobre o fato de que as fake News poderiam ser prejudiciais a alguém, dos 22 alunos, a maioria concordou com a ideia de dano provocado por elas, havendo apenas um estudante que acha não serem as fake News danosas, e um que afirmou que elas talvez sejam danosas. Apesar de a maioria reconhecer que elas podem ser danosas, 37% dos alunos disseram desconhecer algum caso em que o boato espalhado tenha prejudicado alguém. Dos alunos que conheciam esses boatos danosos, a maioria indicou haver um boato que se ligava à escola e/ou à turma deles. Alguns citaram casos relativos a familiares ou de notícias envolvendo penas e/ou transtornos psicológicos causados por crimes não cometidos.

Dando sequência à etapa, foi abordado o Texto 2, uma tirinha que problematiza a ideia de que “Na guerra, a primeira vítima é a verdade”. Ao questionar os alunos sobre a concordância quanto a tal afirmação e ao fato de ela se aplicar a grandes guerras entre nações ou a conflitos menores, os estudantes mostraram a construção coletiva de um pensamento relevante ao se abordar as fake News, qual seja a grande motivação para a elaboração de uma:

Estudante 4: “Se refere a todos os conflitos do dia a dia”

Professora: Por quê?

Estudante 2: “Porque não precisa ser uma guerra igual à da Ucrânia pra contarem mentira.”

Estudante 1: “As pessoas mentem por qualquer coisa”

Estudante 6: “Se tiver em guerra com o vizinho, já mente”

Estudante 4: “É. Serve pra qualquer guerra.”

Professora: “E por que as pessoas fazem isso?”

Estudante 2: “Pra conseguir o que querem”

Estudante 4: “Pra enganar as pessoas”

Professora: “Por que querem tanto enganar as pessoas?”

Carlos Felipe: “Pra elas não descobrirem a verdade”

Professora: Mas a verdade não é uma coisa boa? Por que não querem que as pessoas saibam a verdade?

Estudante 11: “Pras pessoas não lutar pelo que é certo”

Estudante 1: “Se não souber a verdade, aceita tudo né tia?”

A discussão mostrou que os alunos foram despertados para o poder discursivo e social de uma *fake News*, já que a associaram a guerra, luta e verdade.

O Texto 3 é uma charge que foi escolhida para a sequência de atividades pelo fato de poder ensejar a reflexão sobre o fato de se compartilhar *fake news* por conveniência. Conforme explicitado no referencial teórico, Foucault (1996) faz distinção entre a vontade de saber, que consiste no desejo real de se obter um conhecimento, e entre a vontade de verdade, que consiste em uma vontade tão grande de que algo seja verdade que os fatos perdem a importância no julgamento crítico de uma informação. De forma a levar os alunos a refletirem sobre isso, a leitura e a conversa sobre a charge (Texto 3) foram relevantes. A partir do reconhecimento, por parte dos estudantes, do gênero charge e de suas características, eles notaram que estava sendo feita uma crítica social:

Professora: Que outra característica tem o texto:

Estudante 3: “Faz uma crítica social.”

Professora: “Isso mesmo. Que crítica social está sendo feita nesse texto?”

Estudante 3: “*Fake news*.”

Professora: “Mas está criticando exatamente o que em relação a *fake news*? Criar, compartilhar, compartilhar sem checar...?”

Estudante 2: “Compartilhar sem ter certeza e mesmo quando descobre não quer largar a fake news.”

Professora: “Isso mesmo”. Tem momentos em que as pessoas compartilham *fake news* sem querer, porque não sabiam que era *fake news*. Mas às vezes, mesmo sabendo que é fake news, as pessoas compartilham ou compartilham sem saber, mas não apagam e nem se desculpam quando descobrem.”

Estudante 6:” Assim é pior ainda.”

Professora: E essa crítica social é de uma situação atual?

Alunos simultaneamente: “Sim”

Os alunos perceberam que o foco da crítica era feito no compartilhamento de *fake news* por conveniência, o que gerou outras reflexões sobre como isso tem afetado nossas relações atuais.

Por fim, nesta etapa da aplicação, vale ressaltar que a grande maioria dos estudantes reconheceu e atribuiu adequadamente um significado ao termo *fake news*. Ao ser abordada a temática da checagem de informações, por meio da leitura de memes, 61% dos alunos declararam já terem repassado informações sem refletirem, primeiramente, sobre o fato de serem ou não verdadeiras. 43% dos alunos declararam já terem repassado fake News via redes sociais e 69% disseram já terem recebido *fake News*.

Ao serem questionados sobre o conhecimento de sites de verificação de informações, 43% dos alunos disseram conhecerem, e 57% declararam não ter conhecimento de tais ferramentas. Por fim, os alunos, ao serem questionados sobre a postura que deveriam adotar ao compartilharem informações afirmaram compartilhar a informação e depois checar ou checar primeiro e só compartilhar quando tiver certeza?”, o total de alunos presentes em sala naquele dia (23 alunos) afirmaram que o correto é checar antes de compartilhar. Chamou a atenção a resposta de alguns alunos que reconhecem a importância da checagem, mas explicitam não ser essa uma prática:

O estudante 12 afirmou: “Não checo, mas acho certo checar.”

Estudante 9: “A gente sabe que é certo, mas a gente não faz isso.”

A maioria dos estudantes coaduna com a ideia de que a checagem de informações gera trabalho que antecede o compartilhamento, o que cria um caminho mais fácil para compartilhar as informações sem a checagem.

Assim, embora considerem importante a checagem, alguns alunos admitiram que no dia a dia não o fazem. É possível que alguns não chequem pela urgência em compartilhar. No entanto, é possível que alguns alunos não saibam como fazer. O fato de menos de 57% dos alunos não conhecerem páginas de checagem corrobora com a hipótese de que os alunos podem não conhecer caminhos para checagem. Nesse sentido, mostrou-se importante abordar as formas de checagem de informações também na sequência de atividades, o foi empreendido em etapas seguintes.

#### **4.2.2 Etapa 3 Em contato com as *fake news***

A etapa 3 visava proporcionar aos alunos o contato com textos que se tratassem de *fake news*, sem, contudo, explicitar isso aos discentes em um momento inicial da abordagem. Todavia, a proposta foi de que houvesse uma leitura mediada, de maneira a guiar os alunos a uma percepção de que os textos eram *fake news*. Sendo assim, foram objetivos dessa etapa avaliar se os alunos já tinham alguma capacidade crítica de perceber que estavam diante de uma *fake news*, e também de auxiliar os discentes através de mediação e de atividades guiadas a elencarem ferramentas que os possibilitassem a percepção de estarem (ou não) diante de uma *fake news*.

Nessa etapa, foram analisados três textos. O primeiro texto apresentava um conteúdo verdadeiro, porém, a manchete induzia o leitor a uma informação falsa. Considerando a definição de *fake news* adotada nessa pesquisa, como sendo “uma notícia criada deliberadamente com a intenção de enganar o interlocutor” (LEGROSKY, 2020, p.330-331), e ainda considerando a visão de McIntyre (2018) de que toda exposição noticiosa que pretenda levar o leitor ao engano, utilizando premissas jornalísticas, trata-se de *fake news* mesmo que não sejam falsas em sua totalidade - considerou-se importante a abordagem de ao menos um texto que

alertasse aos alunos para o uso de manchetes sensacionalistas com o intuito de captar cliques. Essa prática é chamada de “clickbait”, também conhecida como caça-cliques.

Essa forma de manifestação da *fake news* utiliza títulos sensacionalistas, com o intuito de enganar o leitor, buscando levá-lo a clicar no link da notícia, gerando, assim, um maior número de visualizações. Quando o leitor clica na notícia e lê o texto, percebe que foi levado a acreditar em uma falsa informação, baseado apenas no título. Nesse caso, o engano do leitor dura pouco, desfazendo-se após a leitura da matéria. Torna-se mais preocupante quando o leitor compartilha a notícia sem ler o conteúdo, pois, dessa forma, dissemina-se o engano causado pela crença equivocada no teor da manchete. Não é por acaso que muitos manuais instrutivos, que visam alertar o leitor sobre a possibilidade de estar diante de uma *fake news*, forneçam como dica a importância da leitura de toda a matéria e não apenas da manchete. Para exemplificar essa dica, pode-se citar o material criado por Syed, Acelino, Moreira, Vale e Moro (2020), cujo item 6 indica: “Leia toda a matéria, não somente o título”. Instruções semelhantes a essa podem ser facilmente encontradas em diversos sites e redes sociais.

No caso do texto utilizado na intervenção, o leitor é levado a acreditar, pela manchete da notícia, que o cantor famoso e nacionalmente conhecido, chamado Fábio Júnior, morreu, quando, na verdade, quem morreu foi um cantor e sanfoneiro conhecido regionalmente.

Em uma abordagem em que se pretende aumentar o grau de criticidade dos alunos, é fundamental que se conduza os discentes a reflexões importantes sobre a prática. Dessa maneira, foram realizadas discussões sobre o porquê de tal prática, sobre os problemas que podem ser causados pelo compartilhamento viral de “notícias”, sem que se acesse o texto em sua totalidade.

Em um primeiro momento, os alunos apresentaram uma certa dificuldade em perceber o intuito de enganar nesse texto. Foi necessário que houvesse bastante mediação e contextualização por parte do professor, o que pareceu se dever ao desconhecimento da personalidade famosa de que o texto tratava. Dessa forma, foi fundamental guiar os alunos através de questionamentos que os fizessem refletir sobre as intenções possíveis do autor do texto em utilizar a manchete publicada. Também foi necessário falar sobre a existência de dois cantores diferentes e do jogo realizado com o nome dos dois para confundir o leitor. Nesse caso, faltava aos alunos

o que Koch e Elias chamam de “conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo”. Para as autoras, esse conhecimento é fundamental para o processamento textual e “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo-uma espécie de *thesaurus* mental - bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 42). Realizada essa contextualização, acrescida da mediação que instigava a uma análise mais crítica, os alunos puderam facilmente perceber o intuito de enganar presente na manchete sensacionalista, reconhecendo, assim, que se tratava de *fake news*.

Havia 19 alunos presentes no dia em que esse texto foi trabalhado. Desse total, apenas 21% dos alunos conheciam o cantor nacionalmente conhecido chamado Fábio Júnior. Apenas 5% dos alunos conseguiram perceber inicialmente que o intuito da manchete era levar o leitor a pensar que foi o cantor Fábio Júnior, conhecido nacionalmente, quem havia morrido. Após as primeiras mediações, 73% dos alunos acharam que a manchete era sensacionalista e alarmista.

Todos os alunos afirmaram não conhecer o site em que a “notícia” foi veiculada e 84% afirmaram não achar esse site confiável. 79% dos alunos acharam que a manchete foi feita intencionalmente com o intuito de confundir o leitor. Essa percepção é bastante importante, visto que os alunos já começaram a sinalizar para uma menor ingenuidade diante daquilo que liam, desconfiando da intencionalidade existente por trás de uma manchete. Inicialmente, todos os alunos disseram nunca ter ouvido falar no termo “caça-cliques”. Conforme a mediação foi sendo feita, os alunos compreenderam do que se tratava o termo, e alguns criaram hipóteses sobre o possível motivo de se usar uma manchete sensacionalista, as quais destaco:

Estudante 5: “Deve ser para ganhar visualização.”

Estudante 2: “Deve ser porque visualização dá dinheiro.”

Estudante 11: “Mas também pode ser só pro boato se espalhar e todo mundo pensar que quem morreu foi o da foto.”

Ao final, todos os alunos concluíram que ler todo o texto é fundamental para não ser enganado por esse tipo de fake news. Eles puderam perceber com muita clareza, após a abordagem desse texto, o quanto a leitura apenas da manchete pode levar ao engano.

O texto 2 dessa etapa se configurava como uma espécie de teoria da conspiração que buscava amedrontar o leitor em relação a vacinas. Considerando

alguns resultados advindos da análise do questionário inicial - que demonstram grande disponibilidade, por parte dos alunos em repassar fake news que costumam receber, sem refletir ou ao menos chegar a questionar sua veracidade, fez-se relevante discutir temáticas relevantes para a sociedade e que foram alvos de muitas *fake news* recentemente, como é o caso das vacinas.

Em 2022, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) divulgou a informação de ter havido uma queda brusca nos índices de vacinação infantil no Brasil. Segundo a Fundação, dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) revelam que a taxa de vacinação infantil caiu de 93,1% para 71,49%. Com esses números, segundo a pesquisa, realizada em coparticipação com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil passa a fazer parte dos dez países com a menor cobertura de vacinação do mundo. Isso implica, de acordo com a Fundação Oswaldo Cruz, maior chance de retorno de doenças já erradicadas, como sarampo, poliomielite, rubéola e difteria. Em entrevista divulgada no site da FIOCRUZ com o infectologista pediátrico Marcio Nehab, e com a coordenadora de ações nacionais e de cooperação do IFF/Fiocruz, Maria Gomes, aponta-se a importância do combate às *fake news* a fim de apagar danos resultantes das quedas nos índices de vacinação, ao afirmar que é ação importante do SUS (Sistema Único de Saúde) progredir na comunicação com as famílias, informando, esclarecendo e desmantelando *as fake news*. Assim, é possível inferir o impacto negativo que as *fake news* causaram em relação à procura pela vacinação infantil.

Como docentes, precisamos discutir essas questões em sala de aula, promovendo debates, questionamento e reflexão, principalmente quando abordamos um projeto de conscientização e combate às fake news. Nossos alunos são potenciais multiplicadores de informações, sejam elas verdadeiras ou falsas. Por isso, é fundamental que eles sejam conscientizados de sua responsabilidade como cidadãos e que a escola trabalhe no sentido de que eles sejam éticos em suas interações sociais. Para reforçar a importância desse tipo de abordagem, retomo o questionário de avaliação inicial, no qual 65% dos alunos responderam que compartilhariam rapidamente um link de uma suposta promoção, demonstrando, dessa maneira, acreditarem em sua veracidade, sem a menor reflexão, ignorando pistas, inclusive as de caráter linguístico, visto que, de acordo com o questionário inicial, 80% dos discentes não perceberam problemas relacionados ao uso padrão da língua na *fake news* do texto 1. Assim, além da escolha do texto que foi trabalhado com os alunos



se justificar pela temática de extrema relevância, também foi motivado por ser um texto com problemas no uso da língua, o que permitiu a exploração de tais aspectos, que será mais detalhado na análise da etapa 6.

Nesse segundo texto, os alunos notaram com mais facilidade que se tratava de *fake news*. Após a leitura do texto, apenas 5% dos estudantes afirmaram que ficariam com medo de se vacinarem. Todos os alunos afirmaram que não repassariam o texto. O estudante 2 afirmou: “Já tomei um monte de vacina e nunca virei mulher.” Nesse momento, a professora questionou se as outras situações descritas no texto já haviam acontecido com eles após tomarem alguma vacina. A turma em uníssono respondeu que não, explicando que tomaram a vacina e que nunca tiveram nenhuma reação parecida com aquelas que foram descritas. O fato de já terem vivenciado a experiência da vacina sem nunca terem tido reações próximas daquelas citadas no texto os ajudou a identificar o teor falso e alarmista do texto. 84% dos alunos afirmaram não ser possível identificar a fonte do texto, enquanto 11% dos alunos não responderam e 5% disseram que a fonte era o WhatsApp. 89% afirmaram que o texto era alarmista.

A professora pediu que os alunos identificassem trechos que apresentavam um maior teor alarmista, levantando reflexões sobre tais termos. 89% dos estudantes disseram não saber o que é um argumento de autoridade, e os outros 11% não responderam. Diante disso, foi necessário conversar e esclarecer do que se trata e da importância desse argumento para dar credibilidade a esse tipo de notícia. Para a última questão, que perguntava se o aluno acreditava estar diante de um texto verdadeiro, a resposta negativa foi de 100% dos estudantes. A inserção desse texto em um contexto em que toda a discussão sobre as *fake news* já vinha se amadurecendo durante as questões poderia ter influenciado no julgamento dos alunos, fazendo com que com que o olhar deles fosse muito mais crítico com relação à avaliação da veracidade do texto.

O terceiro texto dessa etapa tratava de uma mensagem de WhatsApp que falava de forma alarmante e urgente sobre a venda do aplicativo e sobre a necessidade de repassar a mensagem para o usuário não ter sua conta excluída e para ativar a atualização do aplicativo. Em um primeiro momento, os alunos não manifestaram estranhamento diante do texto, o que sinalizou para o fato de que os alunos não notaram se tratar de uma *fake news*. Esse estranhamento foi surgindo durante o desenvolvimento das questões e discussões. A autoria do texto era supostamente atribuída ao diretor do WhatsApp, chamado no texto de Varun Pulyani.

Ao serem perguntados se era possível ter certeza da autoria do texto, 57% dos estudantes disseram que não. Os outros 43% disseram não saber ou não responderam. 95% dos alunos disseram achar que o diretor do WhatsApp não enviaria esse tipo de mensagem para os usuários, enquanto 5% disseram que seria possível. A totalidade dos alunos reconheceu o tom alarmista do texto, visto que essa característica já havia sido abordada nos textos anteriores. No entanto, nas leituras dos textos anteriores, mesmo com mediação, alguns alunos demonstraram que ainda não conseguiam perceber esse caráter. Houve aqui uma clara evolução dessa percepção, já que, no texto 1, 73% dos alunos perceberam o caráter alarmista na manchete da notícia, havendo evolução, quando da leitura do texto 2, em que 84% dos alunos perceberam esse tom. Já no texto 3 todos os alunos perceberam esse caráter. Na questão por meio da qual se solicitava que os alunos citassem expressões que denotavam esse caráter alarmista, 79% dos alunos conseguiram citá-las de forma adequada, o que demonstra que, de fato, reconheceram no léxico esse sentido. Todos os estudantes concordaram que, pelo fato de o texto supostamente ser escrito pelo diretor do WhatsApp, era esperado o uso formal da língua, no entanto, havia, nesse texto, problemas relacionados à pontuação e um caso de ausência do artigo “o”. 74% dos discentes afirmaram que os aspectos formais da língua não foram respeitados, porém apenas 37% conseguiram apontar ao menos um problema relacionado à pontuação, enquanto nenhum aluno conseguiu perceber a ausência do artigo “o”. Ou seja, 63% dos alunos não souberam apontar nenhum problema linguístico, e, dentre os 37% que conseguiram apontar algum problema, nenhum conseguiu perceber todos eles. Esse dado reforçou a necessidade de abordagem de alguns aspectos básicos do uso padrão da língua, o que foi feito sob a perspectiva da análise linguística. Naturalmente, em alguns momentos, essa abordagem veio sendo feita através de reflexões e conversas em todas as etapas. No entanto, houve uma etapa específica em que o foco foi na abordagem de aspectos específicos do uso linguístico que chamaram mais atenção nos textos abordados, no que tange às dificuldades dos alunos.

Como os alunos apresentaram uma dificuldade específica em relação à percepção da ausência do artigo, foi necessário abordar a questão. A ocorrência era: “(...) esta mensagem é para informar a todos os nossos usuários que nós vendemos Whats App (...)”. Como os alunos não notaram a ausência do artigo autonomamente, foi necessário levantar questões que pudessem guiá-los a notarem tal ausência, com

indagações como “O que vocês acham dessa parte do texto?”, “Falta alguma palavra?”, “O sentido está completo?”, “Se houvesse um artigo o aqui, mudaria o sentido”? Após provocações, os alunos começaram a perceber a mudança de sentido provocada pela ausência ou presença do artigo. O estudante 5 afirmou que, sem o artigo, parecia que a venda de que se tratava o texto seria de vários produtos e não de uma empresa. Os demais alunos concordaram, não somente com essa afirmação, mas também com o fato de que a intenção comunicativa não era a de transmitir a mensagem da venda de vários produtos, mas, sim, de uma empresa específica, e que, por isso, o artigo “o” foi suprimido inadequadamente, podendo causar ruídos na transmissão da mensagem.

Após essa reflexão, de caráter epilinguístico, fizemos uma breve revisão de caráter metalinguístico sobre artigos, assunto que já havia sido estudado no segundo bimestre de 2022. Relembramos a classificação de artigos em definidos e indefinidos e suas variações em gênero e número, seus efeitos de sentido e funções na oração, chegando a uma breve sistematização no quadro. Dessa forma, priorizamos os aspectos epilinguísticos e partimos para aspectos metalinguísticos, que não devem ser negados aos alunos, especialmente a partir do Fundamental II (MENDONÇA, 2006). Ademais, como defende Vieira (2018), o conhecimento metalinguístico auxilia o aluno a falar da língua de forma econômica e a organizar seus estudos linguísticos.

Pouco a pouco, a partir das discussões da etapa 3, os alunos foram anotando as características percebidas nas *fake news* a fim de construir um quadro a ser fixado em sala de aula. As características notadas e elencadas por eles foram:

1. Conter erros de português (inadequação de uso da língua);
2. Tentar forçar a barra (tom alarmista);
3. Ter manchete sensacionalista;
4. Não ter link do site;
5. Ser publicado em site não confiável ou duvidoso;
6. Não ter como saber a autoria;
7. Errar o nome de empresas;
8. Pedir para enviar para outras pessoas com urgência;
9. Ter falas preconceituosas;

#### 10. Conter informações exageradas.

Após a construção do quadro, foi solicitado que os alunos pesquisassem e levassem cartilhas de combate a *fake news* para a sala de aula, para, assim, compararem com o quadro que construíram. Poucos alunos atenderam à solicitação sob alegação de não terem condições de imprimir as cartilhas. No entanto, dois alunos levaram o print de uma cartilha no celular. No total, foram levadas 4 cartilhas impressas e duas printadas no celular, as quais foram distribuídas em quatro grupos de cinco componentes. Dois grupos, além de ficarem com as cartilhas impressas, também analisaram as cartilhas printadas no celular.

Os alunos foram comparando as cartilhas ao quadro que haviam elaborado coletivamente, percebendo que as cartilhas apresentavam muitas semelhanças com o quadro criado por eles a partir das análises das *fake news*. Como semelhanças ao quadro, destaca-se que todas as cartilhas falavam sobre a fonte ou sobre verificar o site e a autoria dos textos. As quatro cartilhas citaram o tom alarmista, o pedido de urgência no compartilhamento e manchete sensacionalista. Uma cartilha recomendou atenção a falas preconceituosas. Em relação às diferenças das cartilhas em relação ao quadro criado pelos estudantes, apareceu nas cartilhas excesso de uso de adjetivos. Conversando com os alunos sobre esse item, sugeri que retomássemos a manchete do texto 1 da etapa 3: “Cantor Fábio Jr. morre após ter infarto e deixa fãs devastados”. Perguntei aos alunos qual era o adjetivo, qual seria a possível intenção ao utilizá-lo e o que ele ajudava a reforçar nessa manchete. Os alunos não responderam, mostrando-se pensativos. Foi preciso guiar, levando-os a refletir sobre a função dos termos na manchete até que identificassem as relações entre as palavras e o adjetivo, sua função na manchete e efeito de sentido na manchete. O estudante 3 respondeu que esse adjetivo fazia com que o leitor tivesse curiosidade para clicar no link. O estudante 8 tentou dizer que esse adjetivo estava atribuindo um caráter alarmista ao texto, mas não completou a frase por não lembrar da palavra “alarmista”. Novamente, o estudante 3, após olhar o quadro, tomou a palavra e afirmou que o adjetivo foi usado para dar um caráter alarmista ao texto e completou dizendo que, dessa forma, o item “uso excessivo de adjetivos” tinha relação com o quadro deles, mesmo que não aparecesse escrito, o que revelou a compreensão de que os itens se relacionam a efeitos de sentido resultantes de usos diversificados da língua. Diante dos dados e das observações referentes à etapa dois, pode-se concluir que alguns tipos de *fake news* são mais facilmente reconhecidas pelos alunos, como, por

exemplo, a que tem informações absurdas, características típicas das teorias da conspiração. Já as *fake news* em que o conteúdo é verdadeiro, mas a manchete visa levar o leitor ao engano, típico dos caça-cliques, são as que menos os discentes reconheceram como *fake news*. Também ficou notório que o desconhecimento de aspectos linguísticos dificultou o aluno perceber o teor de inadequação de um texto, pois nem sempre ele percebe o grau de monitoramento de um texto, por desconhecimento dos usos linguísticos previstos para situações de escrita formal.

Dessa maneira, percebe-se que, para se realizar um trabalho completo de conscientização dos estudantes acerca das *fake news*, é necessário empreender também, na aula de língua portuguesa, uma abordagem que leve o aluno a refletir sobre o grau de monitoramento dos usos linguísticos em diferentes contextos de produção de texto e a maneira como a língua pode ser usada como uma das pistas para que se desconfie das *fake news*. Nesta pesquisa, essa abordagem de um dos aspectos das *fake news* foi realizada sob a perspectiva da análise linguística, acompanhando as orientações dos documentos oficiais, como a BNCC e os PCN e tendo como base autores como Mendonça (2006), Vieira (2018), Geraldi (1984) e Franchi (1991), que defendem a abordagem de viés reflexivo e aplicado ao uso linguístico.

#### **4.2.3 Etapa 4 – Caracterizando as *fake news***

A etapa 4 teve como objetivo averiguar a autonomia dos alunos para suspeitarem da veracidade de um texto e detectarem uma *fake news*. Nessa etapa, a mediação foi reduzida, ocorrendo em alguns momentos específicos, havendo mais momentos em que os discentes atuaram com mais autonomia, seja trabalhando em grupo ou individualmente. Nessa etapa, esperava-se avaliar em que medida foi consolidado o objetivo da etapa anterior, de proporcionar ferramentas de checagem e detecção de *fake news*, e incentivar o aprofundamento delas.

Inicialmente foi solicitado que os alunos buscassem textos que fossem *fake news* e levassem para ser lidos em sala de aula. Apenas 16% dos alunos levaram textos. Para dar prosseguimento às atividades, foi necessário que a professora levasse alguns textos para que a leitura que havia sido programada para ser feita em grupo ocorresse. Conforme a leitura era realizada nos grupos, os alunos iam observando se havia alguma das características que eles mesmos haviam apontado no quadro que construíram. Após a leitura nos grupos, os alunos leram para turma

seus textos e apontaram as características de *fake news* encontradas. Havia cinco grupos de quatro alunos e um grupo de seis alunos, formando o total de vinte e um alunos no dia dessa atividade. Os grupos conseguiram perceber o tom alarmista, a ausência de link da fonte do texto e a ausência de autoria do texto, características presentes nos textos lidos. Também conseguiram perceber as informações exageradas e o pedido de urgência no compartilhamento, quando apareceram. Não houve fala preconceituosa em nenhum dos textos, característica listada por eles inicialmente no quadro. A maior dificuldade demonstrada pelos alunos ficou por conta da percepção das inadequações de uso da língua, que eles chamaram de “erros de português”. Mesmo havendo inadequações linguísticas quanto ao uso formal da língua, como problemas de pontuação, problemas ortográficos, de concordância e de referenciação, os alunos não apontaram inicialmente nenhuma dessas questões. Após serem perguntados se percebiam algum problema linguístico, conseguiram apontar, inicialmente, problemas ortográficos e, depois, problemas de pontuação. No entanto, alguns desses problemas passaram despercebidos. É possível que isso tenha ocorrido devido à grande dificuldade que os alunos dessa faixa etária ainda apresentam sobre questões como ortografia, pontuação, acentuação e concordância. Além da dificuldade natural que observo há anos sobre esses aspectos, há o agravante da pandemia, que subtraiu ricos momentos de aulas presenciais, em anos que seriam de consolidação de alguns aspectos de letramento e alfabetização. Por isso, nesse momento, separamos um momento para chamar atenção para esses aspectos. Algumas frases foram, então, colocadas no quadro. Perguntei aos alunos se notavam algum problema de inadequação linguística. Um aluno notou um problema de concordância nominal, então perguntei sobre o porquê de a frase estar inadequada naquele contexto e os alunos responderam readequando a frase. Perguntei novamente o porquê de o jeito como estava o texto estar problemático para aquela situação, mas eles não souberam dizer. Tratava-se de um problema de concordância de número entre substantivo e adjetivo. Fui guiando e perguntando até que perceberam que classes gramaticais estavam envolvidas, chegando à conclusão de que era um substantivo e um adjetivo. Perguntei se era adequado um adjetivo ficar no singular para qualificar um substantivo que estava no plural, mostrando outros exemplos. Nesse momento, os alunos perceberam e disseram que não era adequado. Aproveitamos para abordar a concordância de gênero, acrescentando outros

exemplos, além dos adjetivos, como frases com artigos – de forma a retomar também conhecimentos que haviam sido abordados anteriormente.

O fato de os alunos perceberem vários aspectos e pistas gerais de *fake news* oportunizou também a abordagem de aspectos de análise linguística, visto que esse aspecto perpassou todas as etapas interventivas. No entanto, a maior dificuldade dos estudantes em identificar problemas relacionados ao uso mais monitorado da língua ressaltou a necessidade e a importância de um módulo dedicado especificamente à análise linguística.

#### **4.2.4 Etapa 5 – Aprendendo a checar**

Após os discentes refletirem sobre características comuns às *fake news*, com mediação do professor na etapa 3 e progredirem na identificação de tais características de forma mais autônoma na etapa 4, a etapa 5 teve a intenção de levar o aluno a uma checagem mais prática, ou seja, após a suspeição de que o texto pode ser *fake news*, baseado nas pistas abordadas nas etapas 3 e 4, na etapa 5 propusemos que o aluno se dedicasse à tarefa que deve fazer parte do cotidiano do leitor atual, buscando a fonte, checando se a notícia foi publicada em jornais de grande circulação, comparando fontes e verificando em sites de checagem se a informação seria verdadeira ou não. Para realizar essa etapa, foi utilizado um notebook pertencente à professora e alguns aparelhos de celular pertencentes aos alunos, já que o laboratório de informática da escola está em desuso por problemas na aparelhagem e por ficar localizado em um local da escola em que o wi-fi não funciona adequadamente. Apesar desse dificultador, foi possível realizar a checagem com a aparelhagem própria, em grupos, devido ao fato de que nem todos tinham aparelho de celular. Foi distribuído um texto para cada um dos cinco grupos, de quatro alunos cada. A divisão desses grupos ocorreu de forma livre, ou seja, os próprios alunos escolheram com quem queriam se agrupar. O único critério estabelecido era de que, em cada grupo, houvesse algum aluno com aparelho de celular para a realização da pesquisa. Foi retomada, nessa etapa, a importância da checagem, bastante abordada na etapa 2, que havia sido de conscientização e despertar sobre a importância de se conhecer melhor a temática das *fake news* e as maneiras de se precaver dos textos falaciosos.

Os grupos foram orientados a realizar a leitura dos textos, a hipotetizar se era ou não caso de haver *fake news*, anotando os motivos que levaram às suas hipóteses,

utilizando o quadro como apoio. Após essas ações, os grupos checaram em sites conhecidos para averiguar se a notícia foi publicada em algum deles. Por fim, buscaram em sites próprios para checagem, obtendo a confirmação ou não das hipóteses levantadas. Os cinco grupos conseguiram obter êxito na checagem, determinando se o texto se tratava ou não de *fake news* de forma adequada. No entanto, três grupos agiram com mais autonomia, ao questionarem à professora apenas os nomes dos sites de checagem, os quais já haviam sido trabalhados em etapas anteriores. Os outros dois grupos precisaram de maior mediação por parte da professora, que precisou ir guiando a checagem até que o grupo chegasse às suas próprias conclusões.

O exercício de checagem se mostrou bastante proveitoso, já que a etapa da checagem constitui uma etapa bastante importante quando se quer evitar a propagação de *fake news*. Por vezes, as *fake news* são escritas por pessoas bem-preparadas para a produção de texto, com bastante habilidade em manipular o leitor. Além disso, a BNCC, ao afirmar que a internet é um espaço onde todos podem postar todo tipo de conteúdo, que nem sempre se trata de um material fidedigno - destaca a importância de habilidades de curadoria, tanto de terceiros quanto própria. Dessa maneira, trabalhar habilidades de curadoria da informação constitui um importante papel do docente de língua portuguesa. Por isso, essa etapa não poderia ser omitida em um trabalho de conscientização da importância de se reconhecer e de não compartilhar notícias falsas.

#### **4.2.5 Etapa 6 - A nossa língua e as *fake news*: algumas reflexões**

Como já afirmado anteriormente, este trabalho pretendia abordar questões gramaticais proeminentes nas *fake news* sob a ótica da análise linguística, rejeitando práticas antigas e ultrapassadas de mera mecanização e classificação. Dessa forma, os assuntos priorizados no trabalho em sala de aula foram a pontuação e a referência. Esses tópicos linguísticos foram trabalhados de forma a levar os alunos a refletirem sobre distintos usos, sobre a funcionalidade dos elementos e sobre seu impacto na comunicação. Após reflexões de usos, em uma abordagem epilinguística da língua, passamos às sistematizações, em uma abordagem de caráter metalinguístico. Dessa maneira, as *fake news* foram instrumentos não somente para trabalhar a norma padrão da língua, mas também para trabalhar os diversos usos dela.



Concebendo a língua de forma dialógica e interacionista, na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2018, p.10-11), tomamos o texto como instrumento central nas aulas ministradas durante essa intervenção, buscando a integração entre os eixos de ensino: leitura, produção textual e análise linguística. Uma das especificidades das *fake news* se deve ao fato de que buscam imitar outro gênero, especialmente a notícia, o que dificulta o reconhecimento delas. Outra particularidade, ao se trabalhar com *fake news*, é de que, em um projeto que busca combater a ocorrência delas, não faz sentido incentivar a produção textual do gênero, já que o objetivo é justamente o oposto. Por isso, optamos por produzir com os alunos textos conscientizadores, que incentivassem o combate às *fake news*, como cartilhas, cartazes e memes. Além desses gêneros, a turma também produziu uma paródia musical oralmente, que foi sendo registrada no quadro por mim. Essa produção foi gradativamente construída durante algumas aulas.

Embora, ao trabalhar a produção textual, nosso foco tenha sido na conscientização e no incentivo ao cuidado em não compactuar com a produção e com o compartilhamento de *fake news*, foi também solicitado que os alunos aplicassem seus conhecimentos no que tange ao uso da língua, tendo em vista o contexto sociocomunicativo em que se inseriam. Isso porque foi demandado a eles que escrevessem uma cartilha de conscientização contra as *fake news* a ser distribuída na escola. Nesse sentido, coletivamente, eles perceberam que seria necessário que estivessem atentos à ortografia adequada, ao uso da pontuação adequada e que buscassem evitar repetições desnecessárias para melhorar a qualidade dos textos. Nos textos ainda apareceram problemas ortográficos, de pontuação e referenciação. Por isso, após as produções, pedi que os alunos revisassem seus textos. Em um primeiro momento, os próprios autores fizeram a revisão. Em um segundo momento, os alunos trocaram o texto com um colega para que essa revisão ocorresse. Por fim, selecionei alguns textos que ainda poderiam ser melhorados e, sem identificar o autor, apresentei à toda a turma para uma correção coletiva, focando nos aspectos de análise linguística que haviam sido mais trabalhados: ortografia, pontuação e referenciação. Utilizamos exemplares de dicionários do acervo da sala de leitura da escola para nos auxiliar na correção ortográfica, proporcionando maior autonomia aos alunos no processo de revisão do texto. Notei que alguns alunos apresentaram dificuldade em procurar as palavras por não saberem utilizar com propriedade o

dicionário, manifestando dúvidas quanto à ordem alfabética. Retomei, então, o assunto, tendo como apoio um alfabetário exposto em sala, demonstrando como essa ordem funcionava e como as palavras estavam dispostas no dicionário. Aproveitei para demonstrar outras características presentes nos dicionários, como as abreviações, a regência, os sinônimos, antônimos e passei a destacar a forma como o dicionário pode ser usado para auxiliar em uma escrita mais monitorada do texto. Também conversamos sobre como os verbos aparecem, sempre na forma infinitiva, sobre como os substantivos são registrados, no masculino singular. Foi surpreendente notar que tudo isso era novidade para os alunos, sobretudo devido ao ano escolar em que se encontram e ao fato de que o dicionário pode ser usado como uma importante ferramenta para a apropriação do funcionamento e uso da língua padrão, apropriação essa que permite e facilita na detecção das *fake news*.

Conquanto estivéssemos focando em alguns aspectos, os quais tenham surgido mais vezes nas *fake news* lidas, deixamos claro aos discentes que os conhecimentos linguísticos constituem importantes ferramentas para um leitor competente para lidar nas diferentes situações de uso da língua. Sendo assim, outros problemas ou situações concernentes ao uso da língua podem, em algum momento, aparecer em uma *fake news*, como, por exemplo, o excesso de adjetivos e advérbios - visando a um alarmismo e, por isso, um compartilhamento urgente - inadequações de elementos coesivos - como o mau uso de conjunções -, problemas de regência, de complemento verbal, mau uso do léxico, problemas de acentuação e diversos outros desvios da norma padrão da língua, pois notamos que as *fake news*, por vezes, são escritas com pouco grau de monitoramento, diferentemente do que se espera do gênero notícia.

No entanto, seria também possível se valer do que foi aprendido sobre o gênero *fake news* para produzir notícias, mostrando aspectos que deveriam ser diferentes neste gênero, ou seja, que deveriam constar em uma notícia, mas que não constam das *fake news*, embora não tenhamos adentrado por esse caminho, por uma questão de foco e de tempo. Essas são formas possíveis de se contemplar o eixo da produção textual associada às *fake news*, a partir da qual aspectos linguísticos podem ser eleitos como necessários de serem abordados individual ou coletivamente em sala de aula.

Dessa forma, tomando o texto como centro das aulas, buscamos levantar desvio de uso formal nas *fake news*, procurando estimular os alunos à observância

de tais ocorrências. Surgiram, portanto, nos textos lidos, desvios linguísticos a um registro mais monitorado, como problemas no uso da pontuação, especialmente no uso da vírgula, problemas ortográficos, de concordância e problemas de coesão, sobretudo no que diz respeito ao uso de conectivos e elementos de referência. Outras questões que poderiam ser alvo de observância também surgiram de forma mais pontual, como escolha lexical favorável à intenção de causar alarmismo e utilização excessiva de certos adjetivos e advérbios com o mesmo intuito. Todas essas questões poderiam ser ainda mais exploradas se houvesse mais tempo para aplicação da intervenção. Considerando a falta de tempo hábil aliada a outros projetos e outras demandas da escola, além da perda de aulas por ser ano de eleições e de Copa do Mundo, foi necessário priorizar alguns assuntos.

Considerando as produções textuais dos alunos realizadas ao longo do ano e a observação de produção textual realizada durante a intervenção, ficou evidente a dificuldade que os estudantes apresentam em pontuar adequadamente, além da deficiência no uso de uma referência em seus textos. Por isso, nesta etapa, abordamos de forma mais intensa o uso da pontuação, especialmente o uso da vírgula, e aspectos de referência. Iniciamos o trabalho sobre pontuação investigando, a partir da leitura de textos, o que os alunos já sabiam sobre o assunto, perguntando que sinais os alunos conheciam, para que eles serviam e por que a pontuação é algo tão importante na comunicação escrita. O objetivo era o de levar os alunos à reflexão sobre a temática, levantando seus conhecimentos, em vez de trazer respostas prontas e listas de regras sem uma reflexão prévia. Os alunos foram expressando suas impressões sobre o assunto. No geral, conheciam os sinais de pontuação, mas não sabiam explicar para que serviam. Alguns alunos destacaram o fato de que a pontuação era importante para uma comunicação eficaz, podendo haver prejuízo de compreensão a depender da forma como o sinal de pontuação é ou não utilizado. Nas etapas anteriores, a pontuação havia sido, por vezes, abordada, em momentos em que foram feitas reflexões sobre possíveis problemas no uso da língua, em contextos específicos da leitura dos textos.

Seguimos a abordagem com um vídeo sobre a vírgula, que pode ser encontrado em [https://www.youtube.com/watch?v=FJyiA\\_V5VfA](https://www.youtube.com/watch?v=FJyiA_V5VfA). Esse vídeo mostra diversos exemplos de mudanças de sentido provocados ao deslocar-se esse sinal de pontuação. O objetivo na exibição desse vídeo era o de despertar a percepção dos discentes sobre a importância da pontuação, especialmente, da vírgula, nesse caso.

Após a projeção do vídeo para a turma, foi aberta a conversa sobre as impressões dos alunos a respeito do que haviam assistido. Foi perguntado aos estudantes o que eles acharam do vídeo, se eles notaram a importância da vírgula na comunicação escrita, se eles perceberam as mudanças de significado a depender do emprego ou não da vírgula, se eles notaram a diferença a partir do local em que a vírgula era colocada, se eles se sentiam seguros ao pontuar um texto, e se problemas de pontuação poderiam indicar algo em relação ao texto. De maneira geral, os alunos perceberam a importância da pontuação e o quanto ela pode alterar o sentido do texto. Alguns alunos disseram que “não sabiam pontuar direito”; outros, disseram que às vezes conseguem pontuar e às vezes não conseguem; outros não se manifestaram resposta, mas nenhum aluno afirmou se sentir seguro ao pontuar um texto. Em relação à pergunta sobre o que os problemas de pontuação poderiam indicar sobre um texto, minha intenção era averiguar se os alunos associariam esse problema a uma possível *fake news*. Embora alguns alunos tenham dado respostas mais genéricas, como a do estudante 7, que afirmou que indicava que a pessoa não sabia pontuar, houve respostas afirmando que o texto poderia se tratar de uma *fake news*. Perguntei por que eles achavam que um texto mal pontuado poderia se tratar de fake news e as respostas foram coerentes com o que já havia sido abordado. O estudante 1 afirmou que a maioria das *fake news* que havíamos lido tinha apresentado problemas de pontuação; o estudante 11 afirmou que era normal não pontuarem direito nas *fake news* e o estudante 6 disse que quem escrevia *fake news* não tinha o mesmo cuidado que quem escrevia notícias tinha. Outros alunos iam concordando e complementando as falas. Esse vídeo foi usado como instrumento motivador, com o intuito de provocar reflexões e discussões iniciais, por isso, nesse momento, não foi realizada sistematização do uso da vírgula.

De maneira geral, os alunos acharam muito interessante perceber o quanto a alteração de posição sintática de uso da vírgula pode mudar o sentido. Seguindo nessa linha, propusemos uma brincadeira em que os alunos deveriam colocar a vírgula no lugar adequado de acordo com o sentido que queriam dar à frase, com o objetivo de que o aluno notasse que o deslocamento da vírgula altera o sentido do que se quer comunicar. Primeiramente, os alunos receberam frases sem a pontuação em uma folha. Os alunos individualmente colocavam a vírgula onde achavam adequado, ou ainda, podiam deixar a frase sem a vírgula. Após esse momento individual, as mesmas frases foram colocadas no quadro sem as vírgulas. Os alunos

voluntariamente iam ao quadro demonstrar como haviam pontuado. Em alguns momentos, os alunos divergiam em relação a como haviam empregado a vírgula. Para exemplificar, vejamos uma situação em que essa divergência ocorreu.

Após a pontuação feita individualmente, foi colocada a seguinte frase no quadro: *Deixei o bolo na geladeira para ela não para ele*. Uma aluna se prontificou a ir ao quadro pontuá-la, colocando a vírgula após a palavra *ela*, desse jeito: *Deixei o bolo na geladeira para ela, não para ele*. Então, perguntei à turma o que achavam e se alguém tinha tido outra ideia. Um aluno, portanto, se manifestou dizendo que havia pontuado de outra forma. Reescrevi a frase no quadro e convidei o aluno para demonstrar como ficou a pontuação que havia feito. Ele, então, colocou uma vírgula após a palavra *geladeira* e outra após a palavra *não*, resultando em: *Deixei o bolo na geladeira, para ela não, para ele*. Nesse momento houve um certo alvoroço na aula, pois alguns alunos riram, enquanto os meninos começaram a defender este uso, as meninas disseram que a primeira maneira era a correta. Após os acalmar, perguntei se realmente havia algum erro, ou se apenas o sentido mudava de acordo com a intenção comunicativa. Os alunos concordaram com o fato de que não havia uma frase errada e que só estaria errado, por causa da pontuação, se a intenção da mensagem fosse corrompida e se não houvesse a possibilidade de marcação de novas leituras a partir das diferentes escolhas da pontuação. Repetimos a brincadeira com algumas frases. Ao final, refletimos sobre o uso adequado da pontuação para que a comunicação seja eficiente e atenda à intenção comunicativa do autor. Nesse momento inicial, focamos bastante em atividades que levassem à percepção do aluno sobre os efeitos de sentido do uso da pontuação.

Após essa reflexão, perguntei aos alunos se era mais provável haver a preocupação em transmitir a mensagem adequadamente em uma notícia ou em uma *fake news*. Os alunos prontamente responderam que a notícia tinha uma preocupação maior em transmitir a mensagem correta, enquanto nas *fake news* não haveria essa preocupação. Nesse momento, perguntei por que não haveria preocupação no uso de uma pontuação adequada nas *fake news*, e os alunos mostraram ter se apropriado da ideia de que o uso adequado ao contexto com relação à pontuação nas *fake news* não era algo percebido pelo produtor como importante, pois não haveria compromisso com a verdade e, tampouco, poderia ver preocupação com uma revisão cuidadosa do texto que levasse a uma comunicação adequada.

Essa brincadeira foi bastante interessante porque muitos alunos só conseguiram perceber um sentido possível na frase até que outro colega percebesse outro sentido, gerando um efeito surpresa nos estudantes e ampliando suas visões no que tange ao uso da pontuação. Outras atividades na mesma linha foram realizadas, com o intuito de que os alunos percebessem a importância da pontuação para a comunicação. Conforme as atividades iam sendo feitas, discutíamos sobre a falta de clareza que o mau emprego da pontuação causava nas *fake news*. Os alunos ficaram bastante interessados e participaram de forma bastante ativa. Em alguns anos trabalhando com turmas nessa faixa etária, fiquei surpresa por nunca ter visto os alunos tão engajados e empolgados quando realizavam atividades de pontuação. Acredito que isso se deva não somente pela busca de uma abordagem mais lúdica e reflexiva, mas também pelo fato de os alunos perceberem o quão fundamental é a pontuação para uma comunicação eficaz.

Tal fato levou à reflexão sobre a importância da alteração de uma postura de ensino, visto que a gramática estudada de maneira descontextualizada faz pouco ou nenhum sentido para o aluno, afinal, para que serve a gramática se não tiver uma aplicação prática? Antunes (2014), ao falar do trabalho tradicional com a gramática, priorizando classificação, nomenclaturas e decorebas, afirma que, quando isso ocorre, “Perde-se, portanto, o cerne da atividade da linguagem. Desvia-se seu eixo. Perde-se a sua identidade.” (ANTUNES, 2014, p.28) e continua:

Dessa forma, o trabalho com a linguagem passa a não ter interesse, a ser uma coisa sem sentido social, da qual nos livraremos logo que pudermos. Ou, por outro ângulo, faz parte das políticas de silenciamento, que provocam nos alunos um sentimento de depreciação em relação ao seu próprio falar, sentimento que emudece até os mais confiantes. (ANTUNES, 2014, p.28)

Em contrapartida, quando o aluno enxerga funcionalidade para aquilo que está estudando, ele se engaja, se interessa e aprende com maior facilidade. Por isso, essa aplicação foi conduzida de forma a mostrar ao aluno a importância da pontuação para compreender, produzir um texto de maneira eficiente, mas também para adquirir ferramentas importantes na detecção de uma *fake news*. O aluno pode reconhecer, dessa maneira, no instrumento linguístico um escudo que o protege do engano e da manipulação, fortalecendo sua autonomia, seu protagonismo e sua autoestima.

Realizamos, ainda, a confecção de um jogo, proposto em página do Instagram do projeto Gramaticoteca. Nessa página, há grande variedade de jogos e atividades lúdicas. O jogo consistia basicamente em formar frases e pontuar, utilizando palavras e sinais de pontuação móveis feitos de EVA. O objetivo era de que os alunos fossem construindo as frases em duplas e ganhando pontos à medida que acertassem a pontuação. Para a realização desse jogo, selecionei palavras que formavam frases e pontos, como ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, aspas, reticências, parênteses e travessão. Dentre as propostas de frases, utilizamos algumas das que ocorreram nas *fake news* lidas pela turma e trechos das produções dos alunos em que ocorreram problemas de pontuação. Os alunos se dividiram em trios e refletiram sobre como pontuar cada frase, fazendo a colocação do sinal de pontuação adequadamente. Cada acerto gerava um ponto para o trio. Após a realização dessa atividade, começamos a sistematizar conhecimentos sobre o uso da pontuação em textos formais, através das reflexões e conclusões chegadas pelos alunos nessa atividade. Essa sistematização foi sendo realizada de forma coletiva, com base nas ocorrências das frases presentes no jogo e sendo registradas no quadro. As conclusões dos alunos, com minha mediação a partir das frases levadas a eles, foram as seguintes:

- 1.O ponto final é usado para indicar o fim de uma frase ou de um parágrafo
- 2.O ponto de interrogação é usado para fazer perguntas
- 3.O ponto de exclamação pode indicar surpresa ou outros significados como susto ou reforçar uma ordem.  
Os alunos perceberam que o ponto de exclamação pode expressar outros sentimentos, além da surpresa. Conseguiram especificar o “susto” e o “reforço a uma ordem”, que foi o que apareceu nas frases do jogo. Além disso, registramos que:
- 4.As reticências servem pra indicar interrupção, incompletude e supressão de termos.
- 5.As aspas servem para mostrar a fala ou o pensamento de alguém e, também, para dar ênfase.
- 6.O travessão serve para introduzir um diálogo.
- 7.Os dois pontos servem para introduzir uma fala ou uma explicação
- 8.Os parênteses são usados para dar uma explicação ou informação a mais.

9.A vírgula serve para indicar para separar o vocativo, separar o aposto, separar conjunções, separar elementos com mesma função sintática, separar orações intercaladas e expressões explicativas.

Os alunos tiveram muita dificuldade na hora de estabelecer as conclusões em relação à vírgula, visto que ainda não tinham conhecimentos das funções sintáticas, o que exigiu que houvesse trabalho com algumas dessas funções separadamente, levando os alunos a observarem suas funções em orações exploradas no texto e reconhecerem outros usos semelhantes nos exemplos.

Os alunos não usaram o ponto e vírgula no jogo e também não conseguiram formular hipóteses de uso para esse sinal. Então, pedi que eles fizessem uma pesquisa sobre esse sinal. Após a pesquisa realizada em sala de aula, utilizando os celulares dos alunos e o livro didático que tínhamos em mãos, eles chegaram à conclusão a seguir:

10.O ponto e vírgula indica uma pausa maior que a vírgula e menor que o ponto, separa orações e pode ser usado em enumerações

Essa também foi uma atividade que gerou bastante dos estudantes, revelando que atividades lúdicas os motivam.

Buscamos, dessa maneira, priorizar as atividades de caráter epilinguístico, nas quais os alunos refletiram sobre o uso da pontuação e sobre como a pontuação opera na língua portuguesa de maneira prática, de maneira natural; os discentes também experimentaram e brincaram com os sentidos ao mudarem a maneira de pontuar, nos lembrando o que Franchi toma como atividade epilinguística:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2008, p. 97)

Cabe ressaltar que trabalhar pontuação sobre um viés da análise linguística constitui ainda um grande desafio, visto que há dificuldades em se encontrar estudos sobre o assunto nesse viés. Sampaio (2015), ao propor em sua pesquisa uma abordagem epilinguística do trabalho com a pontuação, afirma que há “poucos estudos<sup>5</sup> realizados para o ensino e a aprendizagem escolar da pontuação” (SAMPAIO, 2015, p. 22), e aponta, ainda, “dificuldades que os alunos encontram para

---

<sup>5</sup> Ferraz (2018) desenvolveu uma dissertação de mestrado e produziu um caderno pedagógico que elucida e apresenta com muita propriedade como a pontuação pode ser trabalhada no viés da análise linguística.



se apropriarem adequadamente desses sinais no texto escrito” (SAMPAIO, 2015, p. 22). Além disso, é possível notar nos materiais didáticos que recebemos nas escolas o costume de ainda se abordar o tema em capítulos isolados e de forma mais tradicional, listando regras, e propondo atividades normalmente descoladas dos textos.: Corroborando com essa visão, Silva (2003) afirma:

Contudo, parece que o trabalho didático desenvolvido, hoje, nas escolas não tem considerado aqueles aspectos, ao refletir com os alunos sobre a pontuação. De modo geral, as práticas de ensino de pontuação tenderiam a pautar-se na memorização de definições, muitas vezes equivocadas, seguindo-se de exercícios de pontuar frases isoladas. Nesse sentido, encontramos no contexto escolar tanto explicações do tipo “a vírgula indica que devemos respirar para continuar a leitura” quanto a escassez (ou ausência!!!) de atividades que priorizem a reflexão sobre a pontuação enquanto elemento indispensável para a construção da textualidade. (SILVA, 2003, p.49)

Em seguida, retomamos a abordagem de caráter metalinguístico para sistematização do uso da vírgula. De maneira mediada, retomamos textos já lidos durante o projeto, por meio dos quais já havíamos refletido sobre os usos. A partir, também, dos jogos propostos, os alunos foram, coletivamente, listando as regras de uso da vírgula que eles perceberam nas *fake news* e que já haviam concluído através da atividade anterior de sistematização após o jogo. Os alunos já haviam listado sobre a vírgula as seguintes funções: o uso para indicar uma pausa, para separar o vocativo, separar o aposto, separar conjunções, separar elementos com mesma função sintática, separar orações intercaladas e expressões explicativas. No entanto, considere importante que os discentes observassem outros casos de uso da vírgula presentes em livros didáticos, gramáticas e sites de estudos, ainda que, nesse primeiro momento, não seja o objetivo que eles se apropriem de todos os usos, visto se tratar de um assunto complexo e que demanda todo um processo de desenvolvimento de consciência linguística. Por isso, após levantarmos as regras observadas pelos próprios estudantes, pedi aos alunos que pesquisassem nos livros didáticos ou gramáticas as regras de uso da vírgula para serem discutidas na próxima aula. Na aula seguinte, levei alguns livros e gramáticas, para que os alunos observassem como elas organizavam as regras de pontuação e de uso da vírgula. Após criar um espaço de discussão e comparação de usos, por fim, escrevemos no quadro as principais regras, fazendo um cruzamento entre as regras que eles perceberam com aquelas que estavam nos livros.

Observamos outras funções da vírgula nos materiais, e elencamos algumas delas para a sistematização realizada no caderno. Os alunos compreenderam que se tratava de usos mais comuns e não de todos os usos. Após essa etapa, os alunos sistematizaram o uso da vírgula da seguinte forma:

1. Pode indicar uma pausa.
2. Serve para isolar o aposto.
3. Serve para isolar o vocativo.
4. Serve para isolar datas.
5. Serve para separar conjunções.
6. Serve para separar elementos com mesma função sintática.
7. Serve para separar orações intercaladas e expressões explicativas.
8. Serve para separar tempo e localidade.
9. Serve para separar adjuntos adverbiais fora da posição padrão.
10. Serve para indicar elipse de um verbo.
11. Não se deve usar vírgula para separar sujeito do predicado.

Para isso, foi necessário, novamente, haver muita mediação, pois os alunos apresentaram dificuldade nessa etapa de sistematização. Acredito que isso ocorreu pela falta de hábito em trabalhar dessa forma, em que são conduzidos a eles mesmos sistematizarem a partir de reflexões, já que normalmente o professor já apresenta as regras prontas. Além disso, a falta de alguns conhecimentos, especialmente sintáticos, que são associadas a regras de uso da pontuação, demandaram aprofundamento em questões que ainda não haviam sido trabalhadas.

Na aula seguinte, analisamos uma nova *fake news* de forma coletiva, que foi escolhida por apresentar alguns problemas de pontuação. Pedi que os alunos apontassem se havia algum problema no uso da vírgula e qual era, de acordo com as regras que eles haviam escrito. Um grupo de estudantes percebeu a ausência da vírgula para separar o vocativo. Também notaram o uso de vírgula em vez do ponto final, mesmo quando uma ideia e um período já haviam se encerrado. Esse tipo de desvio foi muito comum em um número expressivo de *fake news* analisado, sendo também uma dificuldade muito comum observada nas produções textuais dos alunos. Desse modo, a percepção da substituição indevida do ponto pela vírgula é algo bastante positivo, que contribuiu para reflexão e uso da pontuação em textos escritos.

Após essa etapa, iniciamos uma abordagem mais direcionada aos elementos de referência. Esse é outro problema clássico que costuma aparecer nas

produções de texto dos alunos nessa faixa etária, além de terem sido observado nas *fake news*. Por isso, para que os alunos pudessem ter as ferramentas necessárias para perceberem questões dessa natureza, era necessário sanar as dificuldades que eles já demonstram sobre o assunto.

Para realizar o trabalho de referenciação, voltamos às *fake news* já trabalhadas, fazendo a leitura dos textos, nos detendo aos trechos problemáticos nesse sentido. Fiz perguntas aos alunos, de forma gradativa, buscando levá-los a notar repetições excessivas e desnecessárias. Iniciei de maneira geral, perguntando se viam algum problema, se havia algo a melhorar no texto. Nessa primeira tentativa, os alunos não perceberam problemas. Comecei a fazer perguntas mais específicas, como: “Há alguma repetição desnecessária? Seria possível evitar tal repetição? Como poderíamos reescrever esse trecho eliminando tal repetição? Que termos poderíamos usar para evitar essa repetição?”. Questões de referenciação, aplicadas ao texto, haviam sido feitas em outras questões do caderno pedagógico ao longo da aplicação, como na exploração do texto 1 “Cantor Fábio Jr. morre após ter infarto e deixa fãs devastados” do texto 3, tendo sido retomadas nesse momento. Exploramos os vários usos de elementos de referenciação que apareceram nos textos, como uso de “ele”, “onde”, “ela”, “o que”, “sua”. Exploramos, também, as repetições dos substantivos, fazendo uma breve retomada de algumas classes gramaticais e de como a referenciação poderia ser feita através de nomes, pronomes, auxiliando no estabelecimento da coesão textual.

Fizemos várias atividades de reestruturação do texto, a partir das produções de texto dos alunos. Iniciamos com atividades coletivas e, depois, passamos a atividades individuais, sempre buscando enfatizar a importância de uma boa referenciação na construção do sentido do texto e de sua fluidez.

Após essa abordagem de caráter mais epilinguístico, iniciamos a sistematização de elementos comuns usados em referenciação. Separamos os elementos que apareceram de acordo com a classe gramatical. Fizemos a classificação das classes em grupo, de forma coletiva. As classes que mais apareceram e que foram notadas pelos alunos foram as dos pronomes e dos substantivos. Os alunos conseguiram separar os substantivos dos pronomes, no entanto, não conseguiram agrupar os pronomes. Então, observamos no livro didático como essa organização é feita de acordo com a gramática tradicional.

Dessa maneira, ainda que com pouco tempo disponível, foi possível refletir sobre usos linguísticos, partindo de uma abordagem epilinguística, chegando a atividades de caráter metalinguístico.

Assim como ocorreu em relação à pontuação, o trabalho com referência também apresentou alguns desafios. Normalmente, alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades em relação ao assunto. Nota-se uma lacuna existente na abordagem dessa temática nas salas de aula e nos materiais didáticos. Marcuschi (2008) destaca que “Hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão. E esse continua um capítulo dos menos desenvolvidos (...)” (MARCUSCHI, 2008, p.139). Para Ferreira,

O professor precisa estar atento para não tornar o aluno um mero identificador de referentes textuais, para isso, precisa adotar estratégias de ensino e elaborar atividades significativas que deem autonomia à leitura e à escrita do aluno. (FERREIRA, 2019, p. 243-244)

Nesse sentido, a adoção de discussões pautadas na construção de textos de *fake news* e nas próprias produções dos estudantes motivou um ambiente mais reflexivo e com foco no uso, sendo, posteriormente, retomados para fins de consolidação e sistematização.

#### **4.2.6 Etapa 7 - Conscientização da comunidade escolar**

A etapa 7 tinha o objetivo de conscientizar outros alunos através de uma campanha que envolvia a confecção e a exposição de cartazes, a criação de memes, a criação de uma paródia e a confecção e distribuição de uma cartilha que ajudasse os outros alunos a identificarem *fake news* para estabelecer diálogos sobre a temática na escola. Isso ocorreu porque se entende que a questão do combate às *fake News* poderia tomar maior proporção caso a comunidade escolar como um todo também fosse envolvida, de alguma forma, nesta intervenção.

Iniciamos essa etapa com a confecção de cartazes conscientizadores produzidos em grupos. Os alunos foram orientados sobre as características que se esperavam para o cartaz. Como esse já é um gênero conhecido por eles, já que produziram outros cartazes ao longo do ano, foi necessário apenas uma breve revisão. Antes de passarem o texto para a cartolina, fizemos coletivamente a revisão da produção dos alunos, apresentando uma atenção especial ao uso da pontuação e da referência. Em alguns momentos, reescrevemos juntos partes do texto, com o

intuito de aumentar sua qualidade e de possibilitar que o aluno pudesse se apropriar melhor desses usos na prática. Após essa produção, os alunos fizeram em grupos a exposição oral de seus cartazes em uma outra turma de sexto ano, buscando conscientizá-la sobre a importância de tomarem cuidado ao receberem e repassarem uma suposta notícia, atentando-se à possibilidade de estarem diante de uma *fake news*.

Realizamos, também, uma revisão sobre o gênero meme, o qual já havia sido explorado. Relembramos o gênero e fomos escrevendo coletivamente as características que já haviam sido abordadas anteriormente no caderno pedagógico. Os alunos fizeram à mão em folha de papel A4 a produção dos memes. Nossa intenção era transformar essa produção manual, que seria uma prévia, em uma produção digital. No entanto, a sala de informática da escola estava desativada e não tínhamos computadores para realizar essa digitalização. Sugeri que os alunos que tivessem acesso a um computador se reunissem para fazer essa digitalização. No entanto, como esperado, os alunos alegaram não ter acesso e os poucos que tinham alegaram não saber como fazer. Os alunos então, fotografaram suas produções e as enviaram suas produções pelo Whats App para colegas e familiares. Infelizmente, a produção não ocorreu da forma como esperávamos por falta de estrutura capaz de, em tempo, atender às demandas da intervenção.

Por fim, considerando o interesse dos alunos em música e as formas como poderíamos sensibilizar a comunidade escolar sobre o assunto, coletivamente, realizamos uma paródia conscientizadora sobre *fake news*. Os alunos escolheram a música original: “Você partiu meu coração”, de Nego do Borel. Foi uma produção realizada coletivamente e que levou algumas aulas até que a paródia fosse finalizada. Houve um certo grau de dificuldade, já que não é uma prática habitual dos alunos e a produção não é totalmente livre, pois precisa se encaixar na música original, o que se constituiu em um desafio. A letra da paródia foi a seguinte:

“Isso não é informação  
É fake news, não compartilha não, não  
Agora vai checar, então  
Vou te ensinar qual é o esquema  
Vem, então

Quando vir uma notícia,

Pense um pouco, por favor  
Se o título for alarmante,  
Desconfie, sim senhor  
Leia tudo por inteiro  
Veja o nome do autor  
Essa fonte é segura?  
Porque pode ser “caô”

Isso não é informação  
É fake news não compartilha não, não  
Agora vai checar, então  
Vou te ensinar qual é o esquema  
Vem, então

Se tem texto mal escrito,  
Não compartilha, desapega  
Busque fontes de apoio  
Só assim você não erra  
Suspeitar não é problema  
O problema é resolver  
Essa chuva de fake news  
Que faz a gente sofrer

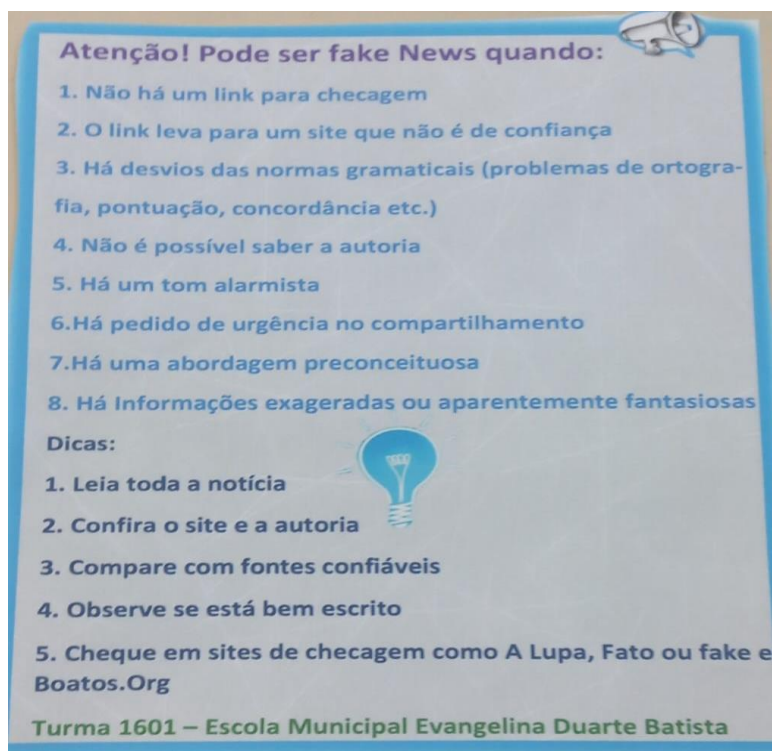
Isso não é informação  
É fake news não compartilha não, não  
Agora vai checar, então  
Vou te ensinar qual é o esquema  
Vem, então.”

Posteriormente, quando os alunos foram entregar, em outras turmas, as cartilhas que confeccionaram, apresentaram a paródia para os colegas, que demonstraram interesse e curiosidade sobre o assunto.

Os alunos elaboraram uma pequena cartilha baseados nas anotações que fomos fazendo ao longo do processo interventivo. Já havíamos realizado a construção de um quadro com as características observadas nas *fake news* lidas. Nesse

momento da confecção da cartilha, retomamos as anotações do quadro, e os alunos ficaram livres para acrescentar ou tirar algo. Nessa cartilha, além das características mais comuns às fake news, também colocamos dicas de como reconhecê-las. Esse processo foi realizado de forma coletiva e com mediação da professora. Essa produção teve a seguinte versão final:

Figura 3 - Cartilha



Fonte: Autoria própria (2023)

Os estudantes distribuíram as cartilhas no pátio e em algumas turmas. Aproveitaram o momento para falar sobre o que haviam aprendido sobre *fake news*, buscando conscientizar os colegas. Também levaram algumas cartilhas para casa para entregá-las aos responsáveis e colegas, se comprometendo a dialogarem sobre o assunto, buscando despertar em todos a noção da responsabilidade e de compromisso com a verdade como sendo algo que compete a todos os cidadãos. A comunidade escolar se mostrou bastante receptiva, aprovando a ação da turma e demonstrando reconhecer a importância da abordagem dessa temática.

Todo esse processo mostrou que os alunos se apropriaram de conhecimentos valiosos quanto às formas de detecção de *fake news* e conseguiram compartilhar tais aprendizados com outros colegas da escola.

#### 4.3 ETAPA 8 - REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS

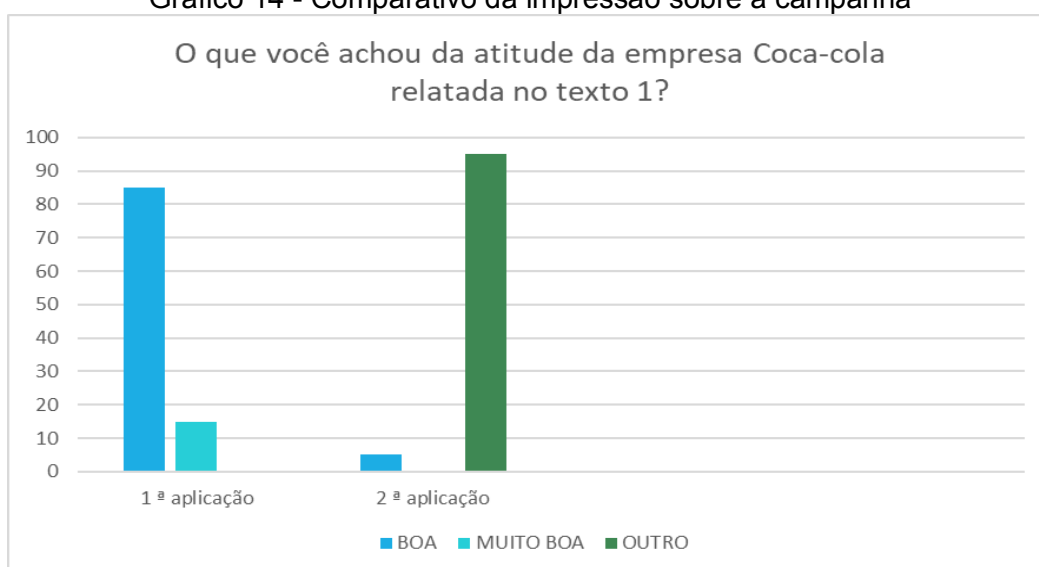
Para checar em que medida os alunos progrediram no que tange ao reconhecimento das *fake news* - de indícios que guiem a elas - e aos conhecimentos



linguísticos, foi reaplicado o questionário que havia sido aplicado no início da intervenção. As respostas do início foram comparadas às respostas fornecidas no final do processo. ao final do projeto. Também contamos com um novo questionário para corroborar com esta análise.

Em relação ao primeiro texto, uma suposta propaganda da Coca-Cola, veiculada no WhatsApp, obtivemos a seguinte situação mediante à questão “O que você achou da atitude da empresa Coca-Cola relatada no texto 1?”:

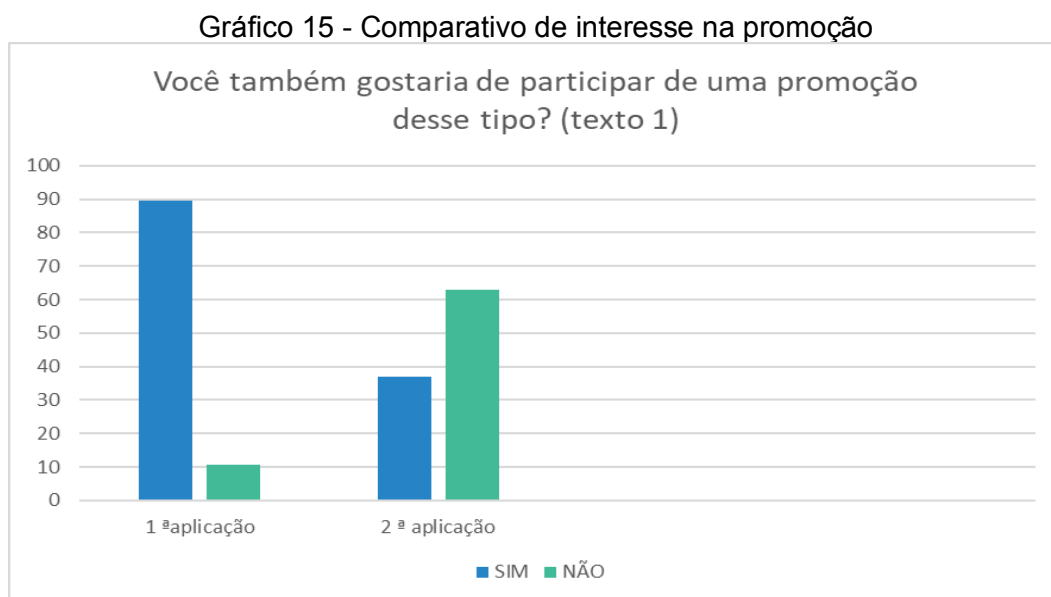
Gráfico 14 - Comparativo da impressão sobre a campanha



Fonte: Autoria própria (2023)

No gráfico 14, fica bastante evidente o aumento do grau de criticidade dos alunos diante do texto. Na primeira aplicação do questionário, 85% dos alunos acharam que a suposta promoção da Coca-Cola era uma atitude boa, 15% consideraram a atitude muito boa e nenhum aluno achou ruim ou questionou a veracidade dela. Nessa questão, havia um espaço para o aluno responder discursivamente, caso desejasse comentar algo. Na primeira aplicação, não houve nenhum comentário ou questionamento por parte de nenhum estudante, além de todos terem considerado a atitude da empresa como sendo algo positivo, demonstrando bastante ingenuidade dos alunos diante do texto. Na segunda aplicação, nenhum aluno considerou a promoção muito boa e apenas 5% consideraram boa. Entre os 95% que responderam outros 63% indicaram na parte discursiva, de alguma forma, que possivelmente a suposta promoção seria *fake news*, enquanto os outros 37% não escreveram nada.

Com relação à questão “Você gostaria de participar de uma promoção desse tipo”, seguem os dados:



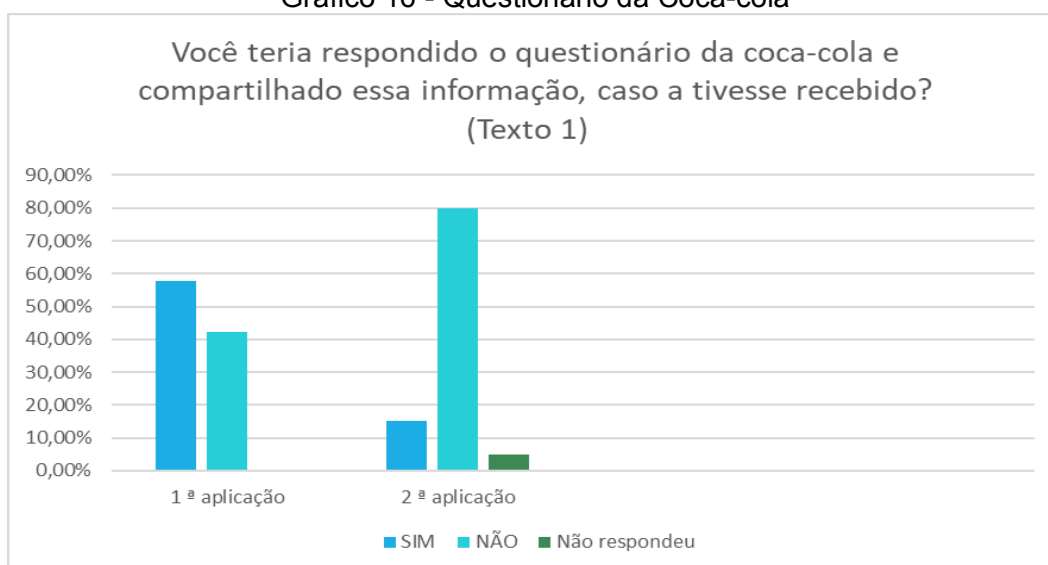
Fonte: Autoria própria (2023)

A intenção dessa pergunta era a de observar se os estudantes desconfiariam do conteúdo veiculado. Na primeira aplicação, 89,5 % dos estudantes afirmaram desejar participar da promoção, demonstrado não desconfiar da veracidade da suposta promoção, enquanto 10,5% afirmaram que não gostariam de participar da promoção. Na segunda aplicação, 37% dos estudantes disseram que gostariam de participar de uma promoção assim, enquanto 63% afirmaram que não gostariam de participar desse tipo de promoção. Entre os 63% que afirmaram que não gostariam de participar desse tipo de promoção, 83,3% sinalizaram de alguma forma que não gostariam de participar porque não acreditavam na veracidade da informação.

Já com relação à pergunta “você teria respondido o questionário da Coca-Cola e compartilhado essa informação caso a tivesse recebido?”

Em relação à questão “Você teria respondido o questionário da Coca-Cola e compartilhado essa informação, caso a tivesse recebido?”, seguem os dados:

Gráfico 16 - Questionário da Coca-cola

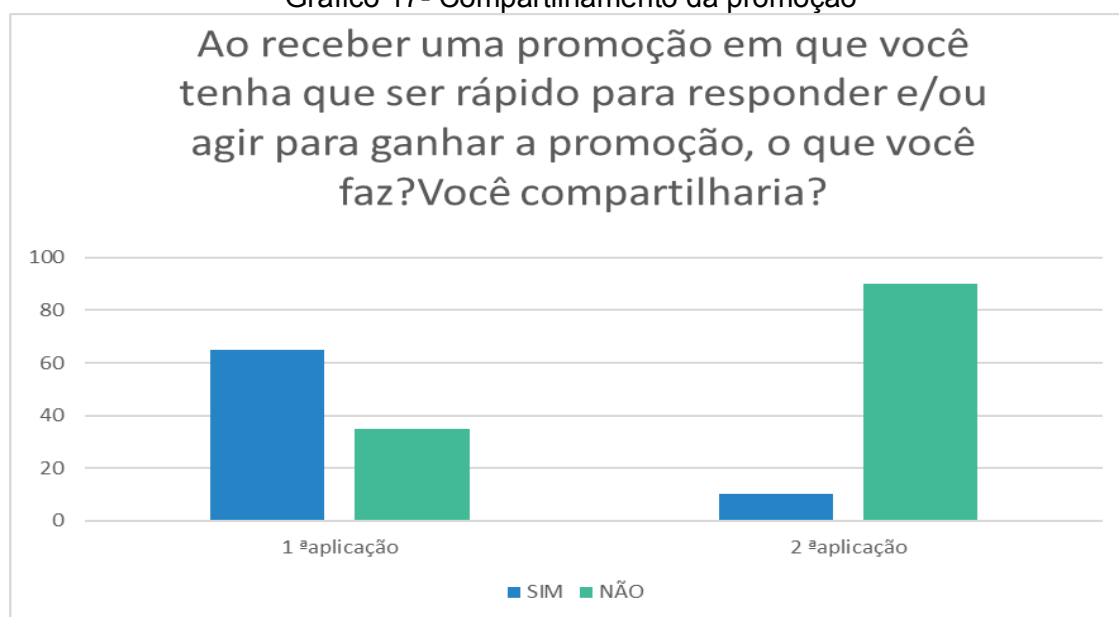


Fonte: Autoria Própria (2023)

Essa questão buscava averiguar o posicionamento dos estudantes diante da possibilidade de compartilharem a informação. Na primeira aplicação, pode-se perceber maior variação nos dados, os quais mostram que 57,9% dos estudantes afirmaram que compartilhariam a promoção e 42,1% afirmaram que não o fariam. Já na segunda aplicação, 15% dos alunos afirmaram que compartilhariam, 80% dos alunos afirmaram que não compartilhariam, e 5% dos alunos não responderam, demonstrando, assim, um maior cuidado dos alunos em replicarem uma informação. Apesar do aumento considerável dos dados, os resultados indicam que o trabalho com o gênero precisa, ainda, ser considerado com o passar da escolaridade, de forma a levar os alunos a assumirem o papel crítico diante daquilo que eles leem. O interesse em ganhar determinada vantagem, como na promoção, pode ter motivado, ainda, alguns alunos a desejarem compartilhar a informação e a não desconfiarem dela de antemão.

No que tange à questão “Ao receber uma promoção em que você tenha que ser rápido para responder e/ou agir para ganhar a promoção, o que você faz? Você compartilharia? seguem os dados:

Gráfico 17- Compartilhamento da promoção

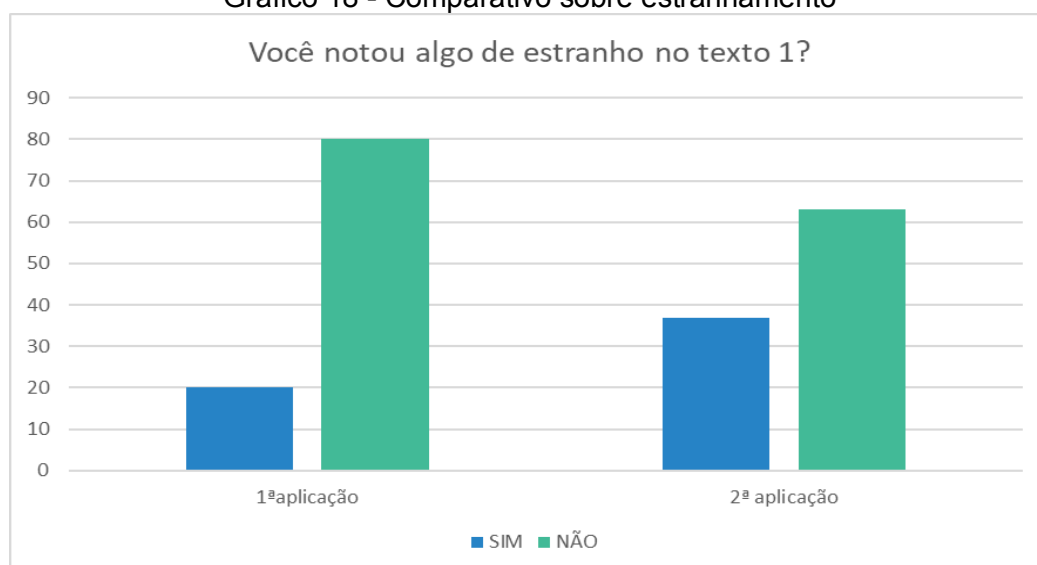


Fonte: Autoria Própria (2023)

Com relação ao compartilhamento rápido da informação, na primeira aplicação, 65% dos alunos responderam que acatariam a essa recomendação de, com agilidade, repassarem a informação. 35% declararam que não o fariam com agilidade. Já na segunda aplicação do questionário, apenas 10% dos alunos afirmaram que compartilhariam algo com urgência, enquanto 90% afirmaram que não compartilhariam. Isso evidencia que os estudantes que, em um primeiro momento, não demonstraram cuidado e responsabilidade no compartilhamento de um texto recebido, no entanto, passaram a perceber que o pedido de urgência pode ser uma tentativa de fazer com que a réplica da mensagem ocorra sem reflexão.

Com relação à pergunta “Você notou algo de estranho no texto 1?”

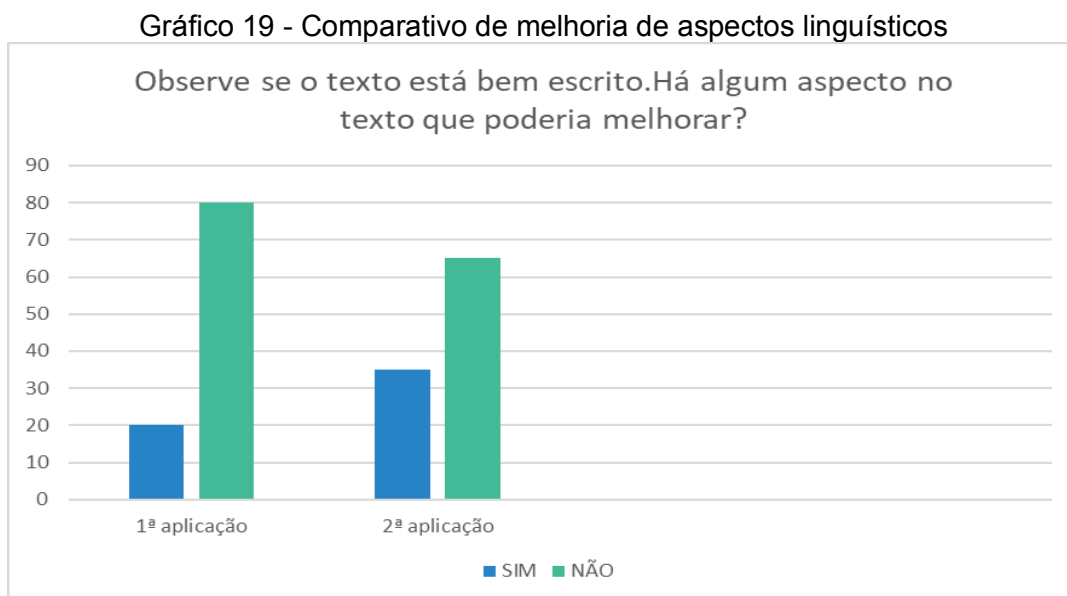
Gráfico 18 - Comparativo sobre estranhamento



Fonte: Autoria Própria (2023)

Neste gráfico, é possível notar um certo avanço, ainda que não tão grande, na capacidade de os estudantes perceberem aspectos problemáticos em relação à escrita padrão da língua. Como esse texto apresentava poucos e sutis desvios de norma padrão, hipotetiza-se que, em casos assim, de menor evidência de tais desvios, os discentes apresentem mais dificuldades em perceber problemas de escrita, evidenciando a necessidade de continuar avançando no trabalho com a análise linguística para que os alunos dominem o emprego padrão da língua, a tal ponto que possam reconhecer problemas dos mais evidentes aos mais discretos. Por isso, consideramos importante a utilização de um texto com desvios mais sutis e outro com desvios mais evidentes, que analisaremos posteriormente, pois, assim, podemos averiguar também em que medida os estudantes evoluíram diante da análise de textos que envolvem questões de língua de diferentes níveis.

Já no que diz respeito à questão “Observe se o texto está bem escrito. Há algum aspecto no texto que poderia melhorar?”, passemos ao gráfico 19:

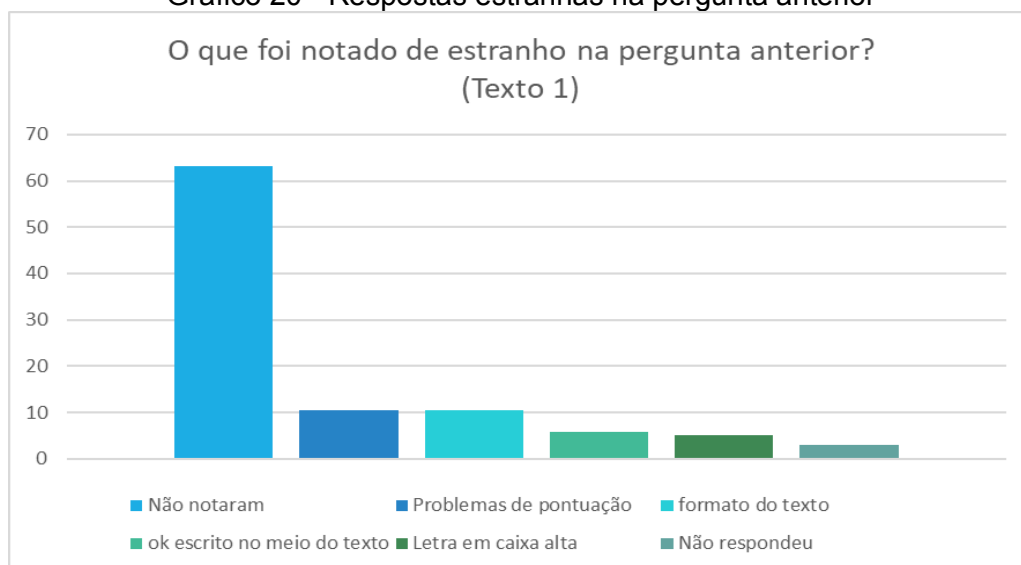


Fonte: Autoria Própria (2023)

Esse gráfico, ainda referente ao texto 1, reforça o que foi observado no gráfico anterior, visto que é possível notar um pequeno avanço na percepção dos alunos de que há problemas no texto, já que, na primeira aplicação, 20% dos estudantes notaram aspectos a serem melhorados, enquanto 80% não notaram; já na segunda aplicação, 35% dos discentes conseguiram notar aspectos a serem melhorados, e 65% não notaram. Acredito que a dificuldade na percepção dos desvios ocorreu pelo fato de o texto 1 conter desvios linguísticos menos visíveis, mais discretos, demandando assim um período maior de tempo, com a realização de mais atividades, para que a percepção dos alunos fosse mais aguçada, e essas questões fossem totalmente sanadas

Na primeira aplicação, nenhum dos 20% de alunos que disseram notar algo estranho apontaram o que seria esse “algo”. Já na segunda aplicação, alguns alunos escreveram o que notaram de estranho. Essa resposta foi feita discursivamente, por escrito. Para fins de uma melhor visualização, compilamos as respostas de maneira geral em um gráfico, que segue abaixo:

Gráfico 20 - Respostas estranhas na pergunta anterior



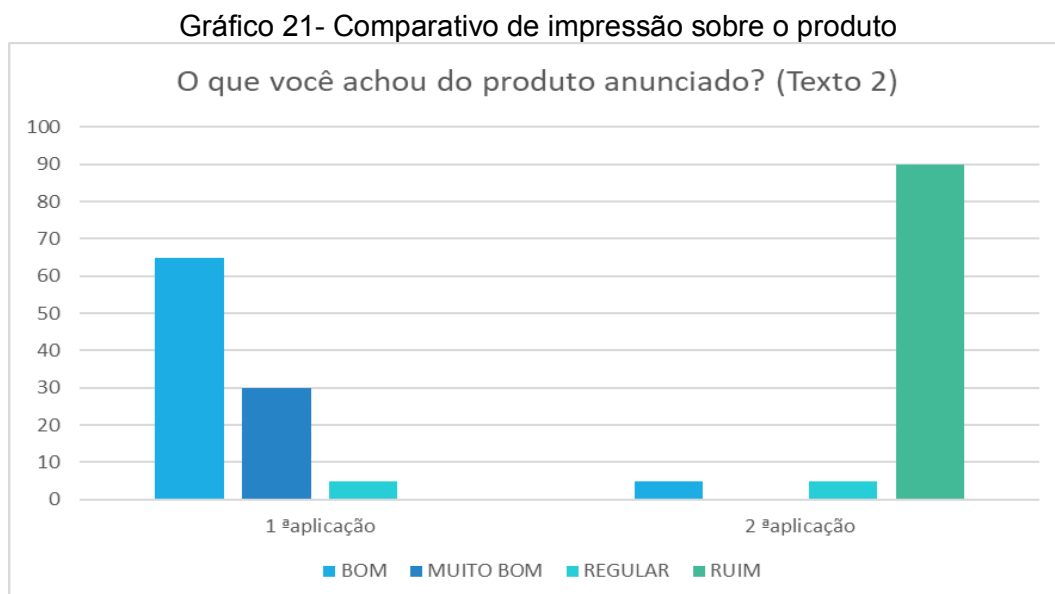
Fonte: Autoria Própria (2023)

Como se pode notar pelo gráfico 20, 62% dos alunos não notaram problemas, 10% notaram problemas de pontuação, 10% apontaram estranhamento em relação ao formato do texto, 8 % estranharam a palavra ok escrita no meio do texto, 7% estranharam o uso de letras em caixa alta e 3% não responderam.

Embora muitos alunos ainda tenham alegado não perceberem algo estranho no texto, houve um avanço em relação à capacidade de especificar o que havia fora do esperado.

Do gráfico 21 em diante, vemos as respostas dos alunos em relação ao segundo texto utilizado no questionário.

Com relação à percepção dos estudantes quanto ao produto anunciado, tem-se o gráfico a seguir:

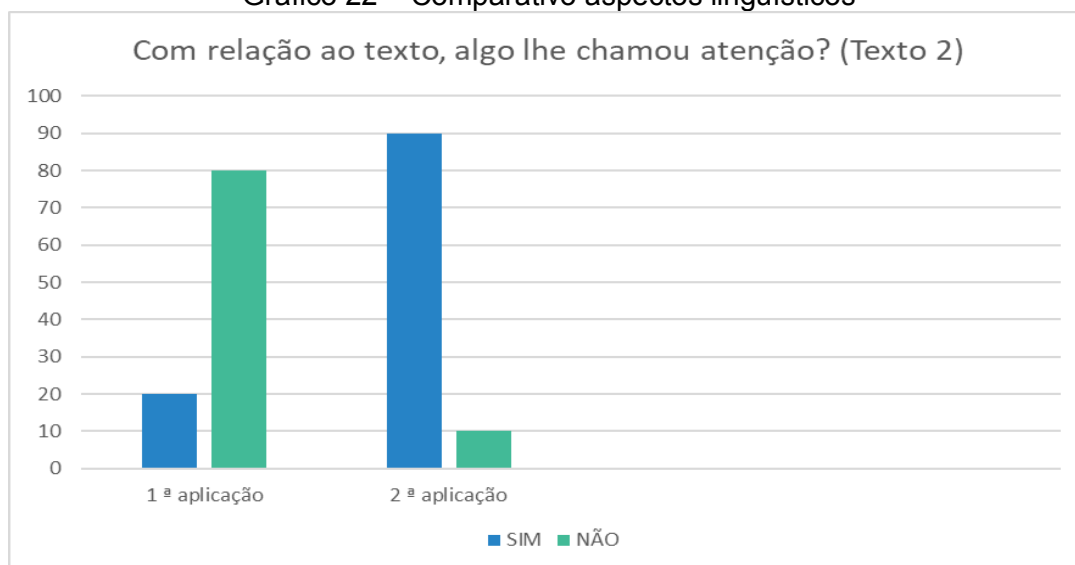


O gráfico 21 corresponde a uma questão discursiva que foi compilada com intenção de facilitar a visualização da análise. Para tanto, categorizamos as respostas em “muito bom”, “bom”, “mais ou menos” e “ruim”. 95% dos alunos avaliaram o produto como sendo “bom” ou “muito bom” e justificaram positivamente suas respostas quanto a essa indicação, na primeira aplicação. Apenas 5% dos alunos consideraram o produto regular. Já na segunda aplicação, 5% dos alunos consideraram o produto bom, 5% consideraram regular e 90% consideraram ruim. Entre os 90% que consideraram o produto ruim, 66,6% indicaram discursivamente que o produto pode ser falso ou a informação ser mentirosa, demonstrando maior consciência crítica diante de um texto.

Já no que tange à questão “Com relação ao texto, algo lhe chamou a atenção?”, temos o gráfico 22:



Gráfico 22 – Comparativo aspectos linguísticos

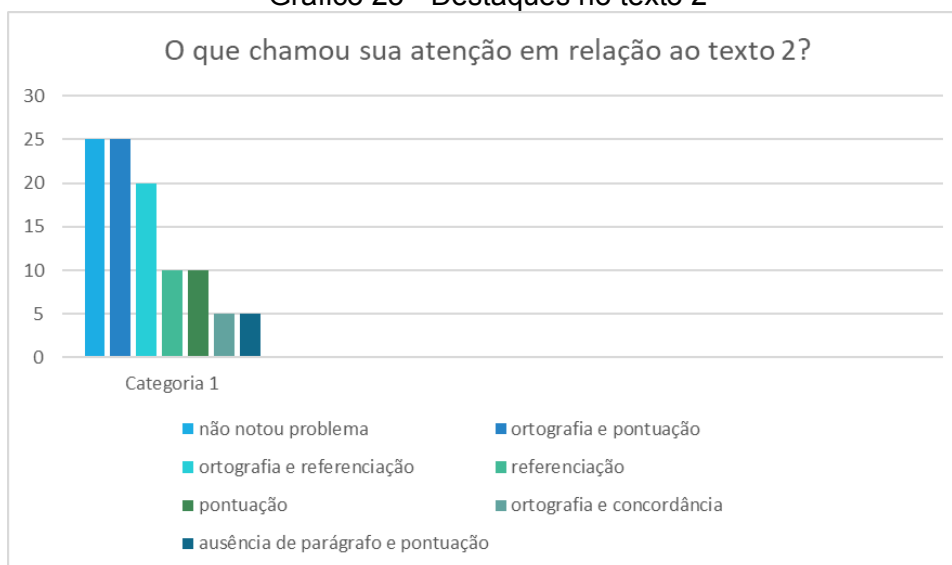


Fonte: Autoria Própria (2023)

Pode-se notar agora uma situação bem diferente da encontrada anteriormente. Ao ler o texto 2 em dois momentos distintos, a percepção dos alunos sofreu uma mudança brusca no que diz respeito à análise linguística. Nessa comparação entre as duas aplicações, nota-se um grande aumento da capacidade de percepção de problemas linguísticos presentes no texto. Cabe destacar que o texto 2 apresentava mais problemas relacionados a desvios da norma padrão da língua, em uma fake news que buscava imitar uma reportagem, gênero esse que requer um uso mais monitorado da língua.

Anteriormente, nenhum dos 20% dos alunos que disseram notar algo errado no texto havia registrado que problema seria esse. Nessa segunda aplicação, alguns alunos registraram suas percepções em relação aos problemas linguísticos presentes. Mais uma vez, embora as respostas dos alunos tenham sido registradas por escrito, agrupamos em gráficos as respostas gerais fornecidas como percebe-se a seguir:

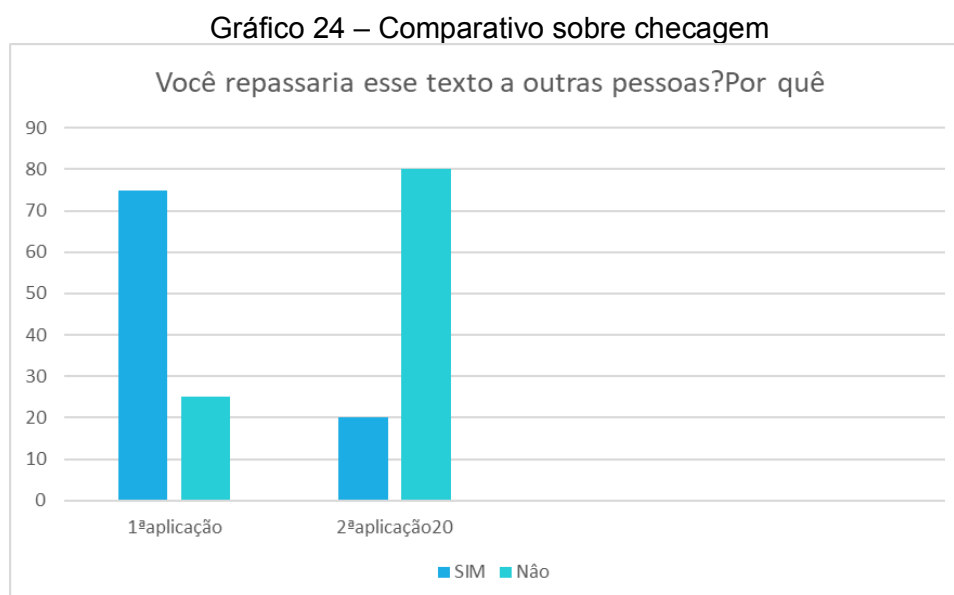
Gráfico 23 - Destaques no texto 2



Fonte: Autoria própria (2023)

Na primeira aplicação do questionário, os alunos não descreveram nenhum problema em relação ao texto. Já na segunda aplicação, 25% dos estudantes afirmaram não notar problemas, 25% destacaram problemas de ortografia e pontuação, 20% afirmaram perceber problemas de ortografia e referenciação, 10% afirmaram perceber problemas de pontuação, 10% afirmaram perceber problemas de referenciação, 5% problemas de ortografia e concordância, e 5% afirmaram notar a ausência de parágrafo e pontuação. Se considerarmos a porcentagem total de alunos que notaram problemas ortográficos, temos 50%. Para o total de alunos que notaram problemas de pontuação, tem-se o total de 40%. Já com relação à referenciação, temos o total de 30% de alunos. Os problemas ortográficos eram bastante evidentes no texto, possivelmente foram mais notados por essa razão. O fato de não terem notado em uma primeira leitura pode ser explicado pela postura pouco atenta a esse aspecto - notado como um problema frequente das fake news - nesse primeiro momento. Após a intervenção, de forma mediada, os alunos começaram a perceber outros problemas dessa ordem, provavelmente se colocando diante do texto com mais atenção em relação a aspectos de uso da norma padrão em contextos que exigem maior grau de monitoramento. Os alunos que antes da intervenção não haviam conseguido apontar nenhum problema, nesse momento conseguiram especificar boa parte deles, demonstrando que houve um avanço na apropriação dos conteúdos trabalhados.

O gráfico 24 tem o objetivo de verificar em que medida os alunos repassariam a *fake news* lida, fazendo a comparação da primeira aplicação, ocorrida antes da intervenção com a segunda aplicação, realizada após a intervenção:

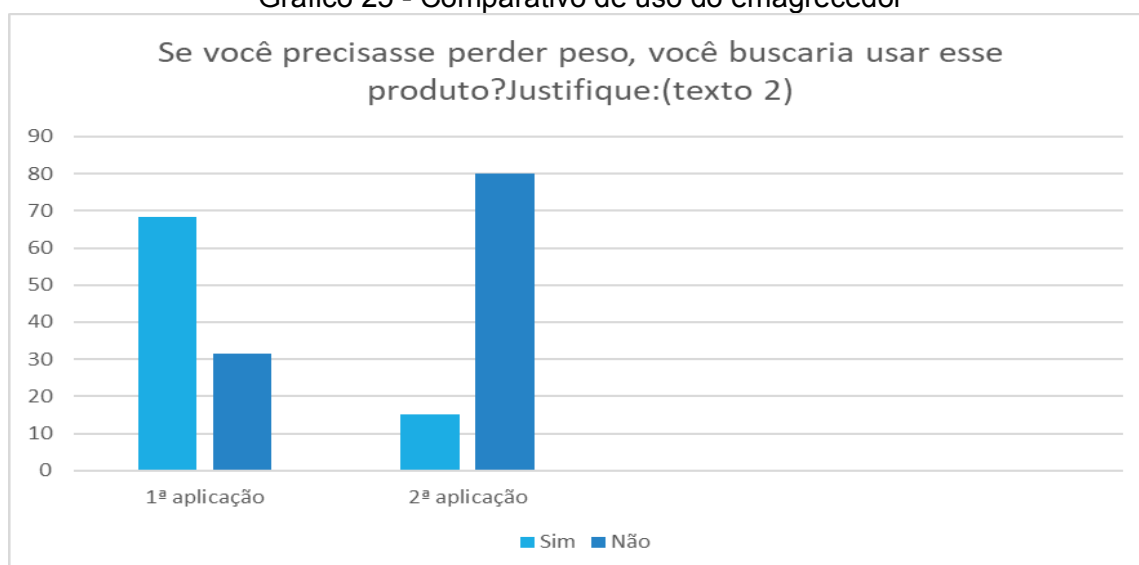


Fonte: Autoria própria (2023)

Como pode-se observar no gráfico 24, os alunos que antes, em sua maioria, repassariam o texto, passaram a apresentar maior percepção da possibilidade de se tratar de *fake news* e, com isso, demonstram maior responsabilidade no diz respeito ao compartilhamento de informações. Dentre os 80% dos alunos que responderam que não repassariam a informação, 75% justificaram o fato de não repassarem, indicando que não o fariam por se tratar de *fake news*.

O gráfico 25 é referente à pergunta “Se você precisasse perder peso, você buscaria usar esse produto?”. Tal questão teve como intuito verificar se o aluno seria convencido pelo anúncio ou se perceberia elementos que deixava evidente se tratar de *fake news*:

Gráfico 25 - Comparativo de uso do emagrecedor

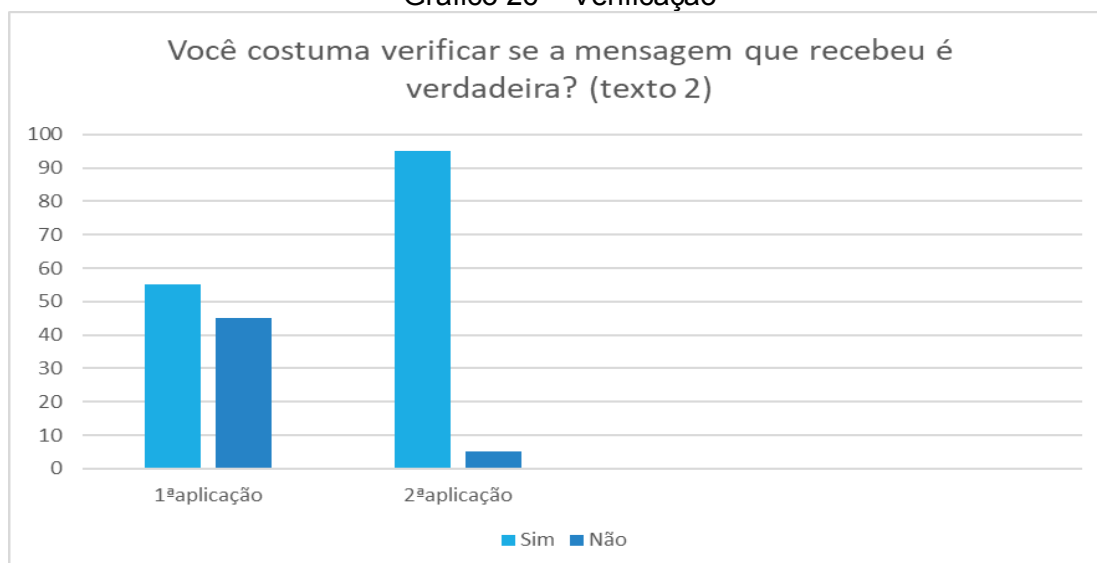


Fonte: Autoria própria (2023)

Como se observa no gráfico 25, 68,4% dos alunos afirmaram, na primeira aplicação, que usariam o produto, caso precisassem, enquanto 31,6% afirmaram que não usariam o produto. Já na segunda aplicação, apenas 20% afirmaram que usariam o produto, enquanto 80% afirmaram que não usariam, o que demonstra a capacidade de suspeição aumentada após as atividades desenvolvidas durante a intervenção.

Sobre a questão “Você costuma verificar se a mensagem que recebeu é verdadeira? - a qual tinha como intuito observar se o aluno já costumava usar instrumentos de checagem -, os resultados chamaram a atenção positivamente:

Gráfico 26 – Verificação

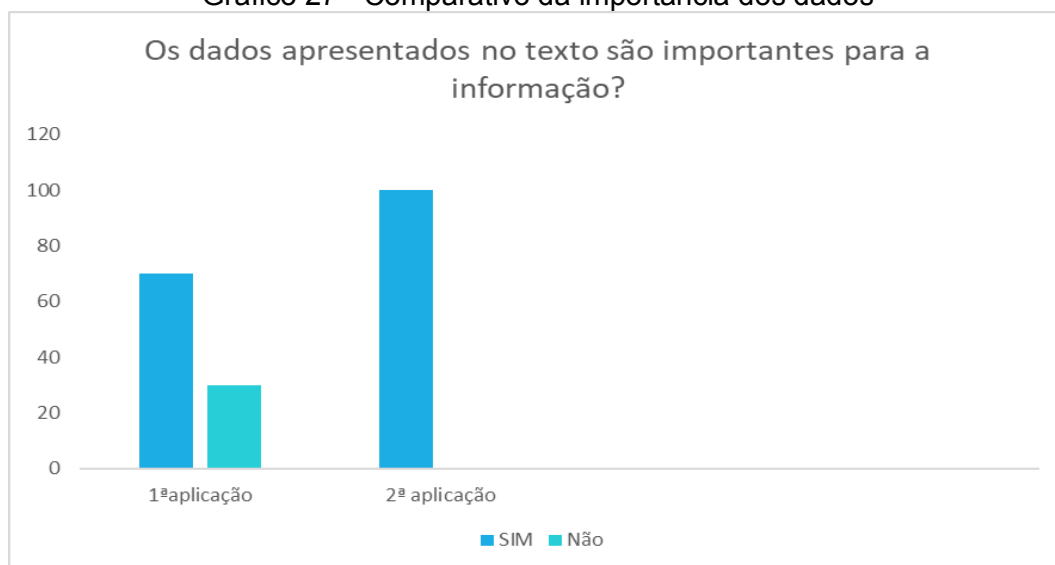


Fonte: Autoria própria (2023)

Observando os gráficos comparativos, nota-se o grande aumento de alunos que afirmam verificar se a mensagem que recebem é verdadeira. Na primeira aplicação, 55% afirmaram verificar a veracidade da mensagem, enquanto 45% afirmaram que não verificavam. Já na segunda aplicação, observa-se um forte avanço, já que 95% dos alunos afirmaram verificar a veracidade da mensagem, enquanto apenas 5% afirmaram não fazer essa verificação. Esse dado demonstra o reconhecimento, por parte do estudante, ao fim da intervenção, da importância da checagem dos textos que recebem, ou seja, houve aumento da criticidade dos alunos quanto aos textos que leem.

No que é relativo à importância de dados no texto, o gráfico a seguir representa as respostas à questão “Os dados apresentados no texto são importantes?”:

Gráfico 27 - Comparativo da importância dos dados

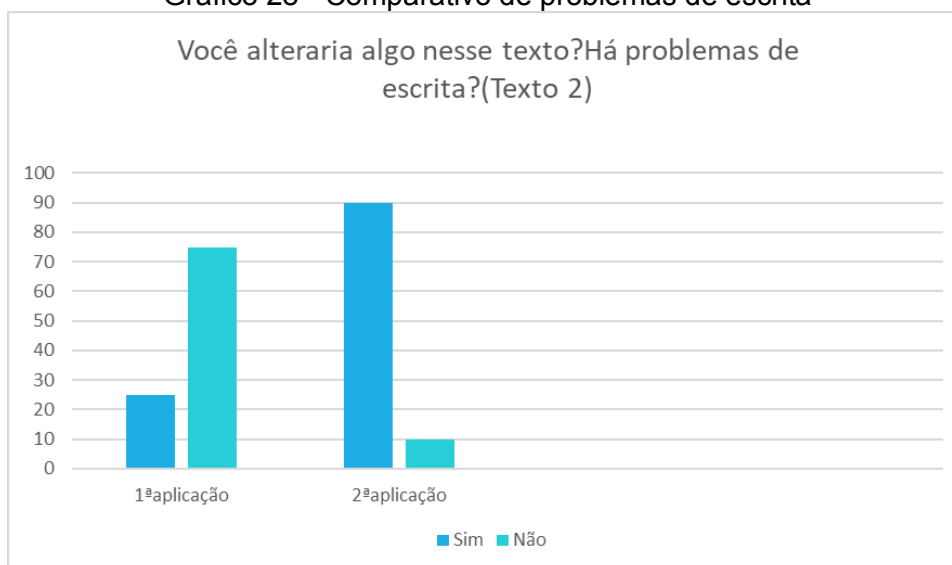


Fonte: Autoria própria (2023)

Antes mesmo da intervenção, os alunos já apresentavam uma boa noção da importância dos dados apresentados no texto. Na ocasião, 70% consideravam os dados importantes e 30% não consideravam. Após a intervenção, todos os alunos afirmaram que os dados são importantes para a informação, o que demonstra que os alunos, em sua totalidade, conseguiram entender o papel dos dados no gênero. Ademais, é importante ressaltar que a verificação dos dados também é relevante, conforme destacado durante a intervenção, algo que os alunos demonstraram, nas aulas, perceber.

Por fim, os alunos foram perguntados se alterariam algo no texto, se o texto continha problemas de escrita. As respostas foram representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 28 - Comparativo de problemas de escrita



Fonte: Autoria própria (2023)

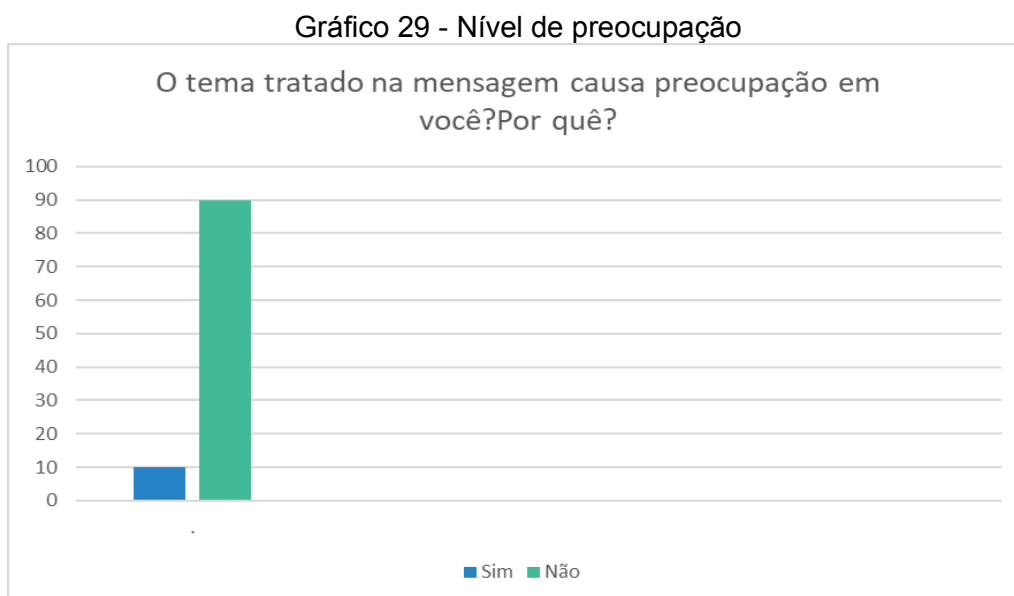
Na primeira aplicação, apenas 25% dos alunos afirmaram perceber problemas na escrita do texto, enquanto 75% não perceberam problemas. Já na segunda aplicação, houve uma grande evolução nessa percepção, já que 90% afirmaram perceber problemas de escrita, enquanto 10% somente não os perceberam. Dentre os problemas citados pelos alunos, apareceram os ortográficos, de pontuação, de concordância e de referenciação.

Após realizar a comparação dos dados da primeira aplicação com os dados da segunda aplicação, pode-se observar que os alunos progrediram no que tange ao reconhecimento de uma *fake news*, além de se colocarem mais céticos ao receberem um texto, posicionando-se de forma a pensar antes de acreditarem e compartilharem, demonstrando, assim, um aumento do senso crítico. É notório, também, o aumento da capacidade dos discentes de reconhecerem problemas linguísticos de adequação da língua ao gênero lido. Muitos alunos, que no início do processo de intervenção, não reconheciam aspectos linguísticos da norma de prestígio, demonstraram, ao final do processo, reconhecerem problemas de desvio de norma padrão em aspectos como ortográficos, de pontuação, de concordância e de referenciação. Uma minoria de alunos já apresentava um pequeno reconhecimento desses aspectos, no entanto, após o processo interventivo, demonstraram uma maior habilidade no reconhecimento deles.

Analisaremos a seguir as respostas dos discentes a um novo questionário.

Esse questionário foi criado para confirmar a capacidade de detecção dos discentes diante de um texto novo, para descartar a possibilidade de o aluno ser influenciado por alguma questão que já tenha surgido no primeiro questionário e que possa induzi-lo a perceber os problemas surgidos existentes no texto.

As respostas seguintes são referentes a um texto compartilhado no WhatsApp, alertando sobre um suposto problema estrutural na ponte Rio-Niterói, que poderia levá-la a queda. O gráfico a seguir retrata as respostas à questão “O tema tratado na mensagem causa preocupação em você?”



Fonte: Autoria própria (2023)

Nessa questão, 90% dos estudantes afirmaram não sentir preocupação com a mensagem, enquanto 10% afirmaram que o assunto lhes causava preocupação. Dentre as justificativas relatadas pelos alunos que afirmaram não se sentir preocupados, 83% indicaram que o texto poderia ser falso, 11% afirmaram que não se preocupavam, pois não passariam por ali, e 6% não responderam.

O gráfico a seguir retrata as respostas à questão “A quem você repassaria esse texto?”



Gráfico 30 - Público de compartilhamento

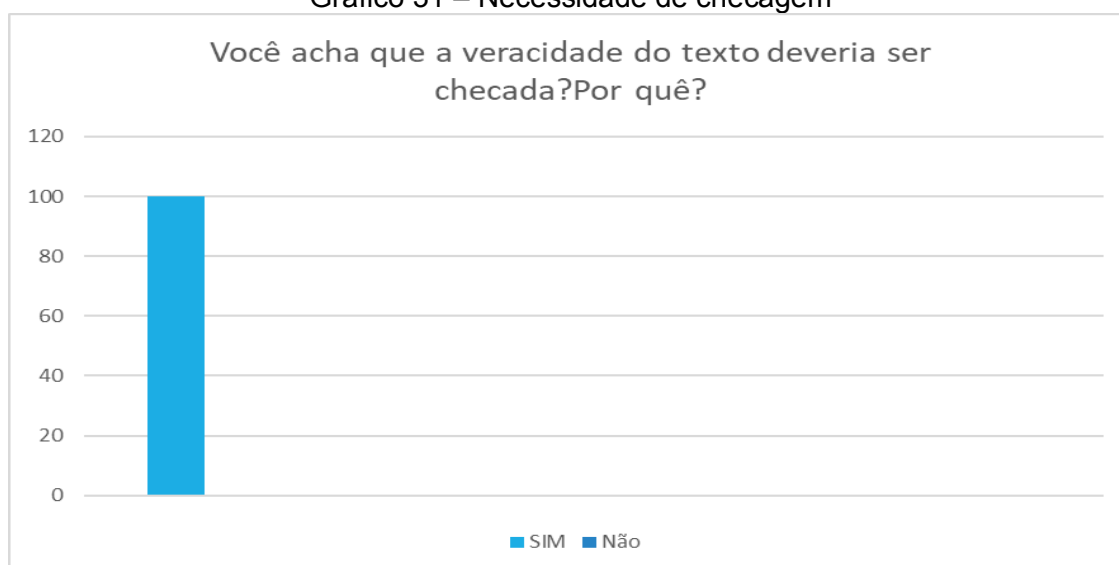


Fonte: Autoria própria (2023)

Em relação a essa questão, 75% dos discentes afirmaram que não repassariam o texto a ninguém, 10% indicaram que repassariam a familiares, 10% indicaram que repassariam a amigos e 5% afirmaram não saber. Essa pergunta era discursiva, mas não houve nenhuma resposta diferente dessas. Pode-se notar que a maioria dos alunos não compartilharia o texto, o que é positivo, pois demonstra um grau de reflexão mesmo diante de um tema que se apresenta com urgência e perigo.

Sobre a importância da checagem, foi questionado aos alunos “Você acha que a veracidade do texto deveria ser checada?”, e os dados podem ser observados a seguir:

Gráfico 31 – Necessidade de checagem

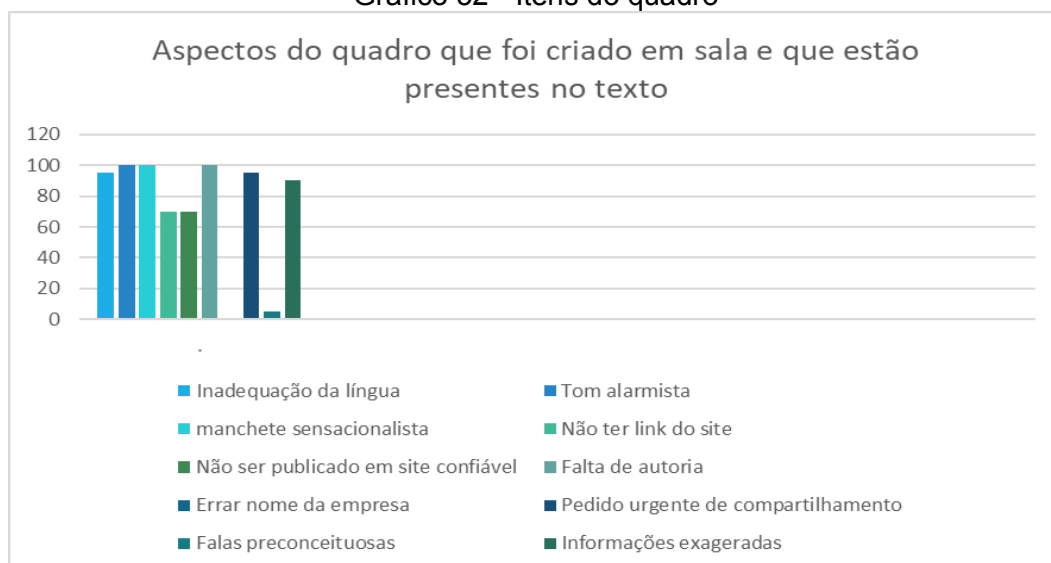


Fonte: Autoria própria (2023)

Ao responder essa questão, todos os alunos apontaram a importância da checagem do texto. Dentre as justificativas, 45% dos alunos afirmaram que é importante checar todos os textos antes de repassá-los, 45% afirmaram que o texto parecia ser *fake news*, 5 % detalharam que o texto parecia ser *fake news* porque continha problemas de escrita e 5% dos alunos não responderam.

A questão seguinte tinha por objetivo verificar que elementos do quadro criado pelos alunos com as características de *fake news* apareceriam e seriam reconhecidos nesse texto. Essa era uma questão discursiva. Para fins de demonstração foi feita a compilação de forma gráfica. Os alunos podiam apontar quantas características percebessem no texto.

Gráfico 32 - Itens do quadro

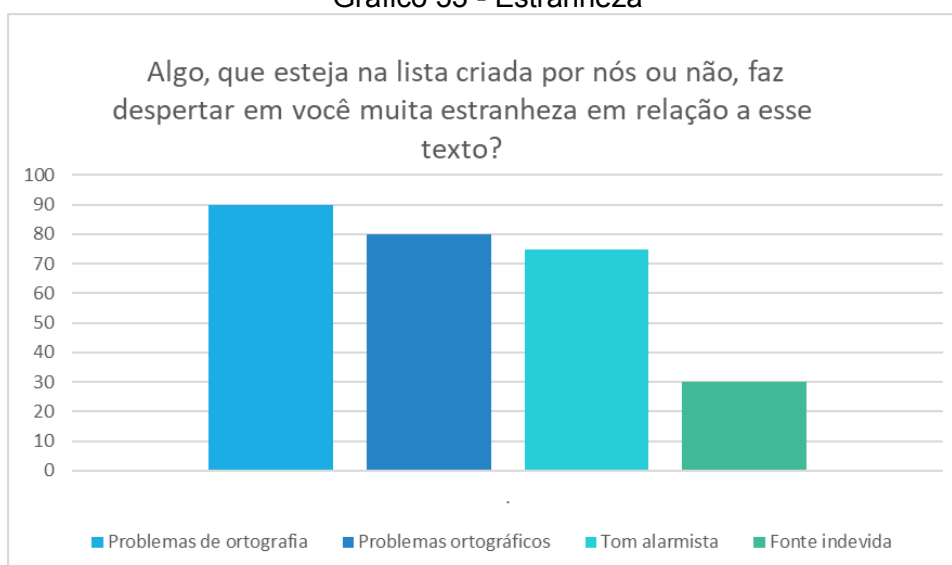


Fonte: Autoria própria (2023)

Como se pode notar, 95% dos discentes perceberam inadequação no uso da língua, todos os estudantes notaram o tom alarmista e a manchete sensacionalista, 70% dos alunos perceberam que o texto não tinha link de site e 70% apontaram para o fato de que o texto não foi publicado em página confiável. É possível que alguns alunos tenham apresentado dúvidas nesses dois itens, pois a *fake news* apresentava uma falsa fonte, mencionando indevidamente o site G1. Todos os alunos perceberam que não havia indicação de autoria para o texto, nenhum aluno apontou a presença de erro de nome de empresa, o que de fato não havia. 95% dos estudantes notaram o pedido de compartilhamento urgente. Embora não houvesse discurso preconceituoso no texto, 5% dos alunos apontaram essa ocorrência. Em relação à presença de informações exageradas, houve a percepção de 90% dos estudantes quanto a essa característica.

O gráfico a seguir contemplou as respostas à questão “Algo, que esteja na lista criada por nós ou não, faz despertar em você muita estranheza em relação ao texto?”. A questão era discursiva, e as respostas foram compiladas para uma melhor demonstração.

Gráfico 33 - Estranheza

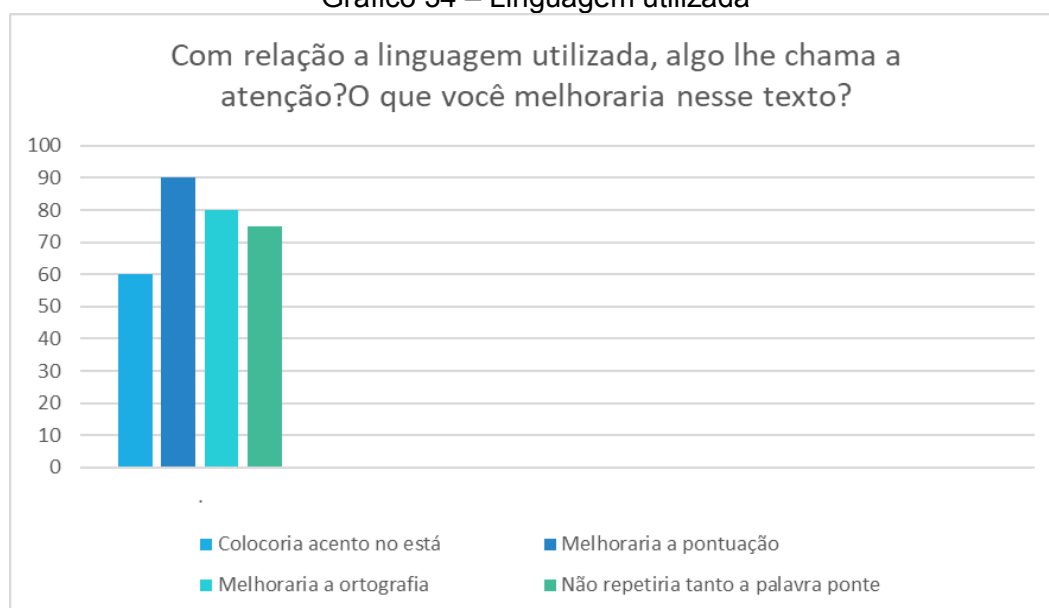


Fonte: Autoria própria (2023)

Sobre essa questão, 90% dos estudantes destacaram problemas de ortografia, 80% destacaram problemas de pontuação, 75% apontaram o tom alarmista do texto, e 30% destacaram o uso da fonte indevida, já que, ao final da mensagem, usa-se falsamente uma referência ao site G1. É interessante observar que os estudantes se valeram das estratégias de checagem, discutidas e sistematizadas durante a intervenção, em suas respostas.

O gráfico a seguir se refere à questão “Com relação à linguagem utilizada: Algo lhe chama atenção? O que você melhoraria nesse texto?”. Essa questão era discursiva, mas, para fins de uma melhor visualização, foi realizada a compilação gráfica com as respostas surgidas.

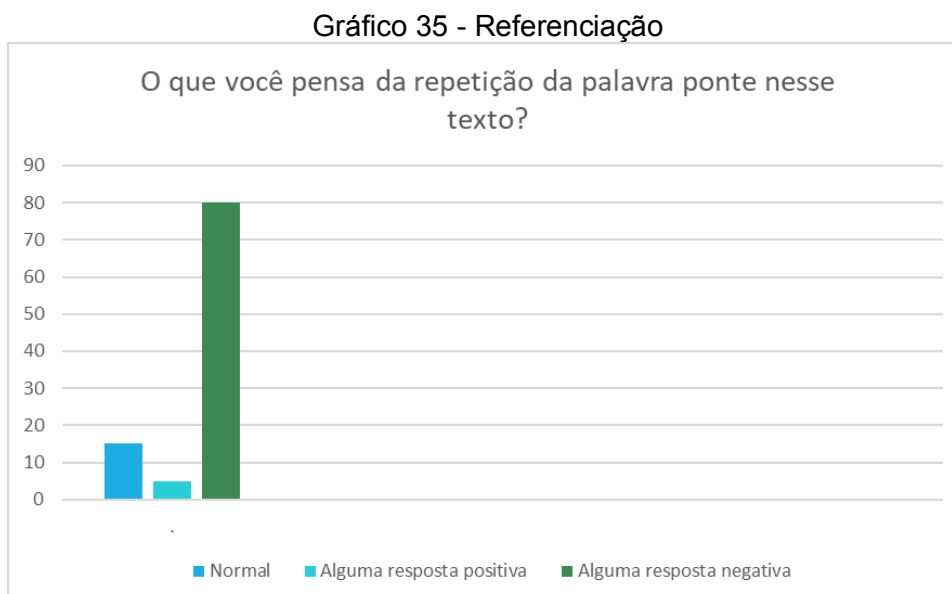
Gráfico 34 – Linguagem utilizada



Fonte: Autoria própria (2023)

É possível perceber, nesse gráfico, que os alunos apresentaram uma boa percepção dos problemas linguísticos presentes no texto, especialmente das questões abordadas na intervenção. 90% dos alunos melhorariam a pontuação, 80% dos alunos melhorariam a ortografia, 75% dos estudantes evitariam a repetição da palavra ponte, e 60% dos alunos colocariam acento na palavra “está”.

O gráfico 35 se refere à pergunta “O que você pensa da repetição palavra ‘ponte’ nesse texto?”. Por ser uma pergunta discursiva e muito aberta a várias respostas, o gráfico foi preenchido levando em consideração o fato de a resposta do aluno apresentar um caráter de discordância da repetição (Alguma resposta negativa), de concordância (alguma resposta positiva) ou que indicasse indiferença ou impressão de normalidade (normal).

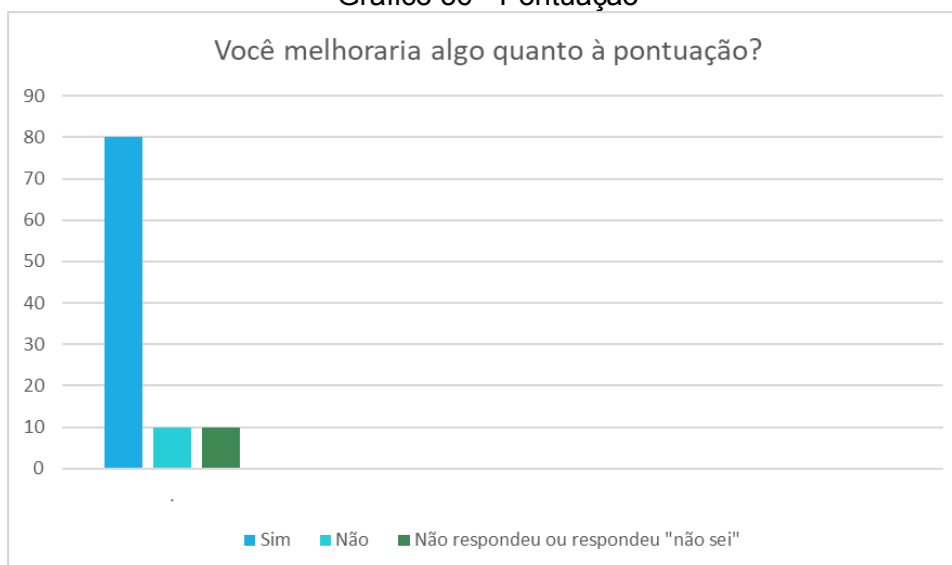


Fonte: Autoria própria (2023)

Essa questão tinha o objetivo de verificar a percepção dos estudantes em relação a excessivas e desnecessárias repetições nos textos, após a realização de atividades sobre referenciação. Os discentes apresentaram uma percepção bastante satisfatória sobre a questão: 80% consideraram a repetição da palavra 'ponte' como algo negativo, 15% se posicionaram de forma indiferente, considerando como algo que não interfere em nada no texto, e 5% consideraram como algo positivo.

O gráfico 36 tinha o objetivo de verificar o reconhecimento, por parte dos estudantes, de problemas de pontuação contidos no texto, como se pode observar a seguir:

Gráfico 36 - Pontuação



Fonte: Autoria própria (2023)

Os estudantes, de maneira geral, perceberam os problemas de pontuação. 80% afirmaram que melhorariam a pontuação do texto, 10% apontaram que não melhorariam o texto, demonstrando não reconhecer os problemas nesse sentido e 10% afirmaram não saber ou não responderam. É possível que os 20% dos alunos que não apontaram a percepção de que havia problemas de pontuação no texto precisassem ainda de um tempo maior de intervenção, com mais atividades até se apropriarem melhor da habilidade de pontuar. Com o gráfico 36, foram encerradas as análises dos dados coletados a partir das respostas dos alunos aos questionários.

Ao comparar as respostas atuais às respostas anteriores à intervenção, é possível notar o avanço dos discentes em diversos aspectos, tanto de caráter de apropriação de elementos de análise linguística, quanto de aspectos discursivos. De acordo com os dados levantados, os estudantes avançaram no que tange à percepção da importância de checagem de textos recebidos, especialmente via internet, na percepção do tom alarmista, compreendendo que não há ingenuidade ou coincidências nas escolhas lexicais que remetem a esse alarmismo e sensacionalismo, mas, sim, uma intencionalidade por trás dessas escolhas. Os alunos também aprimoraram sua percepção em relação a aspectos composicionais de uma notícia, passando, então, a desconfiar de um texto que se assemelhe a notícia, mas que não apresente dados como autoria, fonte, que não apresente certo grau de imparcialidade. Os estudantes também avançaram no que diz respeito ao reconhecimento do grau de formalidade linguística esperado para o gênero notícia,

passando a não somente reconhecer problemas de norma padrão da língua, tais quais, problemas ortográficos, de pontuação, de concordância e de referenciação, como também a suspeitarem estarem diante do gênero *fake news* no caso dessas ocorrências.

O fato de os dados iniciais revelarem o baixo grau de criticidade, ingenuidade diante dos textos e pouca percepção de problemas de norma padrão da língua, em paralelo com dados finais que revelaram um avanço em todas essas questões, que foram bastante trabalhadas em sala de aula, revela o sucesso da intervenção. O engajamento dos alunos em cada atividade, demonstrando o reconhecimento da importância do que estavam desenvolvendo, me surpreendeu de maneira positiva. Além disso, imaginei que a imaturidade da faixa etária pudesse ser um elemento que dificultasse a compreensão da importância do projeto por parte dos estudantes. No entanto, o que aconteceu foi exatamente o oposto: os alunos foram extremamente receptivos ao projeto, participativos e responsáveis.

É necessário ainda que haja um longo caminhar na abordagem da análise linguística com esses estudantes, visto que há diversos aspectos a serem trabalhados para proporcionar ferramentas linguísticas que certamente farão com que os alunos circulem com mais autonomia nos diversos contextos. Além disso, mais trabalhos consistentes e insistentes com as fake News serão necessários, de forma a levá-los a perceber as mudanças e a dinamicidade desse gênero e a não serem facilmente enganados pelos textos que recebem. Acredito que esse trabalho deve perpassar todos os anos escolares, visto que não se esgota rapidamente, e visto que seu uso permitiu avanços no desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos e de seus conhecimentos linguísticos.



## CONCLUSÃO

Neste trabalho, defendemos que a abordagem das *fake news* em aulas de língua portuguesa pode auxiliar na formação de um cidadão crítico diante das informações que recebe, especialmente via redes sociais. Além disso, defendemos que a reflexão e o conhecimento dos distintos usos da língua, em diferentes contextos comunicativos, podem auxiliar o aluno no reconhecimento de uma *fake news*, visto que pesquisas linguísticas revelam a existência de correlação entre maior frequência de desvios do uso padrão da língua e notícias falaciosas.

Nesse sentido, levar o aluno a refletir e reconhecer elementos frequentes que compõem uma *fake news* pode auxiliar na formação do cidadão crítico. Junto a isso, desenvolver atividades reflexivas sobre os usos da língua pode capacitá-lo a desenvolver novos conhecimentos linguísticos. Tendo em vista a produtividade do gênero *fake news* e das suas características (LEGROSKY, 2020; TEIXEIRA, 2020; FIGUEIRA, 2017; GARCIA-MARÍN; APARICI, 2019), da adoção da visão sociointeracionista de língua – que dialoga com a perspectiva da AL, conforme Geraldi (1984), Mendonça (2006, 2007), e dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2006; BAKHTIN, 2000) – restringir a análise à língua seria reduzir a capacidade de exploração desse fenômeno. Por esse motivo, a exploração linguística, semiótica e suas implicações sociais e interativas foram consideradas quando da elaboração da intervenção apresentada nesta dissertação, o que pode ser corroborado pelas atividades do caderno pedagógico.

Desse modo, diante de tudo que já foi abordado anteriormente, reiteramos que, através da pesquisa-ação, metodologia adotada nessa proposta, foi possível realizar um ensino crítico e produtivo de língua portuguesa. Foi justamente através desse olhar, de professor pesquisador, que se percebeu a necessidade de uma abordagem com a temática da *fake news*, visto que se fazia cada vez mais notória a postura ingênua dos discentes diante de todo e qualquer texto. Sabendo que essa ingenuidade pode gerar inúmeras implicações, pois, como já foi mencionado anteriormente, “a informação é uma questão de cidadania” (NICÁCIO, 2019, p.14), percebeu-se o quanto seria relevante e produtivo um trabalho que contemplasse essas questões. Assim, o aluno, ao ter acesso à informação, pode exercer sua cidadania de forma plena e consciente, sendo participante ativo de maneira eficaz, das decisões que afetam toda a sociedade, pois, ao adquirir a compreensão do

funcionamento do mundo em que vive, pode, de fato, transformá-lo. Para isso, foi realizada uma intervenção em aula de língua portuguesa, em uma turma de 6º ano, em escola do ensino público da cidade do Rio de Janeiro. De forma a diagnosticar o reconhecimento, por parte dos estudantes, quanto às *fake news*, foi constituído um questionário de investigação inicial. Os dados desse questionário revelaram que a grande maioria dos alunos não reconhecia as *fake news* antes da intervenção. Ademais, mostraram que os estudantes percebiam ser a inadequação de uso dos conhecimentos linguísticos pistas para tal identificação ou mesmo não percebiam os problemas linguísticos evidentes nos textos.

Nesse contexto, a partir dos dados analisados, esperava-se que o trabalho com a abordagem e problematização das *fake news* fossem bastante válidos para a formação dos alunos como leitores curadores das informações em tempos de infodemia. Junto a isso, presumia-se que a possibilidade da exploração da análise linguística/semiótica em uma perspectiva produtiva de ensino seria importante em um contexto de estudantes que apresentam baixa percepção quanto ao uso de formas padrão da língua, especialmente no que tange à identificação de textos falsos. Essas hipóteses se confirmaram e se evidenciaram durante o processo interventivo, através de observação da evolução dos alunos na apropriação de habilidades discursivas e referentes à prática de análise linguística/semiótica. Além do acompanhamento aula a aula realizado pela professora, que pode verificar avanço dos estudantes nessas habilidades, a comparação dos dados da aplicação de questionários diagnóstico e finais (antes e depois da intervenção) evidenciaram uma grande melhora na capacidade de suspeitar, checar e reconhecer uma *fake News*, por parte dos estudantes. Esse comparativo de dados também evidenciou uma maior apropriação de conhecimentos de uso da forma padrão da língua, bem como um maior manejo desse conhecimento como instrumento na detecção de *fake news*. Os dados iniciais revelaram uma propensão dos alunos em acreditarem nas *fake news* que recebiam, além de estarem prontos para as compartilharem sempre que solicitados. Além disso, os dados iniciais revelaram que os alunos não conseguiam distinguir o gênero notícia de uma *fake news*, pois não conheciam bem os dois gêneros e não apresentavam conhecimentos da língua padrão suficientes para usarem a adequação linguística como ferramenta nesse reconhecimento.

Ao fazer um paralelo dos dados iniciais com os dados finais, é possível notar o quanto a intervenção impactou positivamente os alunos participantes, pois fica claro

o aumento das habilidades dos estudantes em perceberem a diferença entre notícia e *fake news*, já que os discentes passaram a identificar a tentativa de manipulação existente em uma *fake news*, como, por exemplo, por meio de escolhas lexicais que buscam imprimir nesse gênero um caráter alarmista e sensacionalista.

Os alunos passaram a perceber também que, em uma *fake news*, há problemas de autoria, fonte e parcialidade, o que se difere do gênero notícia. Além disso, ao se apropriarem, através da análise linguística, cada vez mais de conhecimentos referentes à variedade culta da língua, os estudantes passaram a ter mais ferramentas de detecção linguística para identificarem uma *fake news*, visto que, no gênero notícia, desvios da norma padrão não são comuns, o que não se pode dizer, com tanta frequência, com relação ao gênero *fake news*. Todo esse impacto positivo, causado no aluno participante da intervenção, foi, em alguma medida, multiplicado, pois os alunos da turma propagaram seus novos conhecimentos na escola e também para seus familiares e amigos, por meio da confecção e distribuição de cartilhas, cartazes e paródias, o que causou impacto positivo na comunidade em que os estudantes participantes encontram-se inseridos.

A coleta de *fake news* adequadas para a discussão com os alunos, durante a aplicação, se mostrou um desafio, visto que elas, atualmente, são, de forma rápida, retiradas do ar e/ou estão restritas a algumas bolhas de relacionamento e/ou apresentam temas de difícil compreensão para um aluno tão jovem. Outro desafio encontrado diz respeito ao fato de a escola, onde a intervenção ocorreu, não ter fácil acesso à internet, o que impossibilitou a elaboração de um material mais interativo e inovador, o que fez com que ficássemos na dependência de muitas impressões de folhas em preto, durante a aplicação. O fato de a sala de informática também não estar disponível dificultou a elaboração e a circulação do gênero meme, antes planejado para ser realizado de forma digital.

Durante a aplicação desta intervenção, buscamos proporcionar ao aluno a reflexão sobre o funcionamento da língua em seu uso, partindo da epilinguagem até a metalinguagem (entendendo que a metalinguagem não cumpre fim em si mesma, mas como ponto relevante do ensino produtivo), dispensando, assim, aos discentes, ferramentas linguísticas que contribuem para uma leitura mais crítica, para o aprimoramento de habilidades, e, mais especificamente, para a aquisição de cada vez mais condições de reconhecimento de uma *fake news*.

Portanto, apesar das dificuldades encontradas durante o processo, a aplicação da intervenção e da pesquisa para a formação dos estudantes, e o impacto que as produções deles pode ter na escola e em suas famílias mostrou-se sobremaneira positivo, o que nos instiga à continuidade deste trabalho. Esperamos que, com base nos referenciais teóricos e metodológicos adotados, este projeto possa contribuir de forma significativa para a formação integral de outros professores e, potencialmente, de outros estudantes alunos proporcionando-lhes maior habilidade de leitura e escrita, condições de se posicionarem criticamente diante do que leem e dando-lhes ferramentas linguísticas e semióticas que os auxiliem nesse processo, para que os estudantes não sejam enganados facilmente, seja por *fake news* - que foi o foco deste trabalho - ou por qualquer outra circunstância. Também esperamos que esse trabalho sirva de fonte de pesquisa a outros docentes, contribuindo para uma abordagem de um assunto ainda tão pouco explorado em salas de aula, a saber, as *fake news*.

Nessa medida, o caderno pedagógico, confeccionado ao longo do projeto, contendo atividades aplicadas em sala de aula, pode servir como um instrumento de auxílio a outros professores, de forma a indicar caminhos que possam ser usados para a adoção de discussões sobre as *fake news* na escola básica.

Como professora pesquisadora, o crescimento e desenvolvimento proporcionado pelo mestrado profissional e por esta pesquisa também se mostrou válido. A pesquisa permitiu aprofundamento de conhecimentos e aprendizado de aspectos relevantes para a prática docente. A verificação de aspectos discursivos das *fake News* e a constituição de condução didática relevante, com potencial de contribuir para sanar esse grave problema que aflige nossa sociedade, foi algo transformador que esta pesquisa ação proporcionou a mim. Também foi possível verificar em que medidas os alunos avançaram em suas práticas de leitura e de análise linguística após uma intervenção crítica, apontando, assim, para caminhos eficazes no ensino de língua portuguesa, o que me permitiu agir como pesquisadora de minha própria sala de aula, munindo-me de ainda mais autonomia frente aos novos desafios de sala de aula.

Nessa medida, o mestrado PROFLETRAS contribuiu de maneira efetiva para um ensino de qualidade e eficiente, pois proporcionou novas aprendizagens aos professores, desenvolvendo em nós o olhar do professor pesquisador, que reflete constantemente sobre sua prática, bem como proporciona a capacitação teórica para a implementação de novas práticas pedagógicas. Assim, teoria e prática podem

caminhar juntas, potencializando transformações significativas no ensino de Língua Portuguesa.

Que o olhar para novas práticas e novas necessidades em sala de aula continue sendo sempre lançado para que auxiliemos na formação de cidadãos brasileiros críticos e agentes transformadores de suas realidades.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Extra classe**. 2008. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2008/03/a-gramatica-rebelde/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J.P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: **Coleção explorando o ensino** - Língua Portuguesa ensino fundamental, p.155-182. Brasília, 2010.

BATISTA-SANTOS, D.O.; SANTOS, D.F. O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? In: **Eutomia**, v.23, n.1, p. 45-68, jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BORTONI, R. **Educação em Língua materna**: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

CASTILHO, A. Português falado e ensino da gramática. **Letras de hoje**. Porto Alegre, PUCRS, v. 25, n. 1, p. 103-136, mar.1990.

COSTA-HÜBES, T.C; PEREIRA, R.A. **Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa**: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, n. 64, p. 06-23, 2022.

DOLZ, J. et al. Apresentação-Gênero de texto como um (mega) instrumento para o ensino e a aprendizagem da linguagem humana. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 2-9, 2018.

EL-JAICK, A.P. Pós-verdade, ficção, fake news. **Fragmentum**, v. 53, p. 41-57, 2019.

ESTEVE, A. Prólogo. El triángulo: política, economía y periodismo. In: ALAPONT, M.P. **La comunicación en la era Trump**. Barcelona: UOC, p. 15-18, 2017.

FARACO, C. A. **Norma Culta brasileira-desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, M. A. P. Produção Textual: um olhar atento à referenciação. **Verbum**. Cadernos de Pós-Graduação. ISSN 2316-3267, v. 8, n. 1, p. 241-246, 2019.

FERNANDES, L. E. de O. A História: Um antídoto às *fake news*. **Youtube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QJ39IUYQ4t4&t=312s>.

FERRAZ, C. A. F. **A pontuação e a produção de sentidos**: uma proposta interventiva na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFJF/ Faculdade de Letras/ Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras/UFJF, 2018.

FIGUEIRA, F. P. (Des) Notícia: A (Des) construção de um gênero discursivo. **Letras em revista**. v.8, n.1, 2018.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, C. **(Estado) Secretaria da Educação**. São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas: SE/CENP, São Paulo, 1991.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, 186 p. 2020.

GARCIA-MARÍN, D; APARICI, R. Estrategias de la posverdad y política cyborg. In: APARICI, R.; GARCÍA-MARÍN, M. (Coords). La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política. Barcelona: Gedisa, 2019, p. 115-130.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, p.77-92. 1984.

GOMES, R. S. Crise de veridicção e interpretação: contribuições da Semiótica. **Estudos semióticos**, v. 15, n. 2, p. 15-30, 2019.

GUIMARÃES, A. M. M.; BARTIKOSKI, F. M. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática. **Eutomia**, v.23, n. 1, p. 1-22, jul, 2019.

JANKOSKI, J. A. H. et al. **O ensino do processo de referenciação no 6º ano do Ensino Fundamental**: progressão textual por anáfora. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Gêneros textuais**. São Paulo: Contexto, 2006

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEGROSKY, M. C. O gênero textual *fake news*. **Muitas Vozes**. v.9, n.1, p.328-340, 2020.

LIMA, M. C., SOUSA, C. S. C., MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, v.23, n. 1, p. 23-44, jul. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e de compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 13-28, 2008.

MCINTYRE, L. **Pos-truth**. Cambridge (MA): The MIT Press, 2018.

MENDONÇA, M.R.S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-87, 2007.

MONTEIRO, R.; SANTOS, R.; PARDO, T.; ALMEIDA, T.; RUIZ, E.; VALE, O. Contributions to the study of fake News in Portuguese: New Corpus and Automatic detection results. In: MONTEIRO, R. et al. **Computational Processing of the Portuguese Language**, PROPOR, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99722-3\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99722-3_33).

MORAES, T. F. de; NOBRE, F. R. F. Mídias Sociais e Fake News: desinformação como ferramenta antidemocrática no governo trump. **REI-Revista de Estudos Internacionais**, v. 13, n. 1, 2022.

NICACIO, G. F. **O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã**. 2019.

NORONHA, M. C.; PORTÉRO, C. S. S.; BAZZON, S. C. M. **A notícia e os mecanismos da informação objetiva e das fake news**.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Departamento de Evidência e Inteligência para Ação em Saúde**. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19. [Brasília, DF]: OPAS, 2020. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic\\_por.pdf?sequence=14](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic_por.pdf?sequence=14). Acesso em: 06 set. 2020.



PINTON, F. M.; SILVA, J. S. da. Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, p. 209-222, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-113, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, G. S. F. *Fake news* e educação: análise de estratégias utilizadas por alunos do 9º ano para identificação de notícias falsas 34. **Editora Itacaiúnas**, p. 56.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SAMPAIO, Aline Fernanda Camargo. **O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas**: o gênero fábula em foco. 2015. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, USP, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. **Revel**, v. 13, n. 25, p. 1-8, 2015.

SILVA, A. da. **O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais**: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editora, p.19-40, 2017.

SIGILIANO, N. S.; **Análise Linguística em livros didáticos**: uma prática em transformação, um caminho possível, 2021 (no prelo)

SIGILIANO, N. S.; MAGALHÃES, T.G.; **Discurso e gramática**: Entrelaces e perspectivas. In: DISCURSO e gramática Entrelaces e perspectivas, 2022. p. 35-60.

SYED, W., ACELINO, A.; MOREIRA, E. A.; VELEZ, R. G.; MORO, F. **Vidya Academics e Pretty Much Science**. Disponível em: Coronavírus-Fake-News\_Vydia\_academics\_FCFRP\_USP.pdf (sinesp.org.br).2020

UNESCO. **Combate à desinfodemia**: trabalhar pela verdade em tempos de COVID-19. (2021). Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/disinfodemic>. Acesso em: mar. 2022.

VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino**. Editora Edgard Blücher, 2018.