UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

A utilização da inferência como estratégia de leitura de notícias para formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*

Ademilson Pereira Ribeiro

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DEJANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

A UTILIZAÇÃO DA INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA DE NOTÍCIAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES REFLEXIVOS FRENTE AO FENÔMENO DAS *FAKE NEWS*

ADEMILSON PEREIRA RIBEIRO

Sob a Orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras** no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ
Março de 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484u

Ribeiro, Ademilson Pereira, 17/08/1980-
A utilização da inferência como estratégia de leitura de notícias para formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das fake news / Ademilson Pereira Ribeiro. - Campos Gerais, MG, 2024.
164 f.: il.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras, 2024.

1. Inferência. 2. Notícias. 3. Fake News. 4. Estratégias de leitura. 5. Metacognição. I. Silva, Gerson Rodrigues da , 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profletras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ADEMILSON PEREIRA RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br GERSON RODRIGUES DA SILVA
Data: 04/03/2024 13:27:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br DEISE CRISTINA DE MORAES PINTO
Data: 04/03/2024 13:10:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Deise Cristina de Moraes Pinto (UFRJ)
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
gov.br ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO
Data: 04/03/2024 13:24:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha amada esposa, Ligia Menezes de Freitas, mulher forte e guerreira, meu espelho. À minha filha, Valentina Freitas Ribeiro, com quem divido a minha paixão pela leitura. Aos meus alunos, sem os quais eu não exerceria minha profissão com tanta paixão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por tudo que sou e que tenho.

Aos meus queridos colegas da turma 8 do PROFLETRAS-UFRRJ por compartilharem ideias e saberes.

Ao meu orientador, prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva, pela dedicação, paciência e pelos conhecimentos partilhados, por me conduzir nos complexos caminhos da pesquisa acadêmica.

Agradeço também à prof(a) Dr(a) Deise Cristina de Moraes Pinto (UFRJ) e à prof(a) Dr(a) Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ) pelas relevantíssimas contribuições feitas durante a banca de qualificação.

A todos os demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETEAS da UFRRJ, pelas aulas enriquecedoras e pelo apoio ao longo do curso, por me oportunizar o ingresso no mundo da pesquisa acadêmica, para que eu pudesse desenvolver melhor o meu trabalho na Educação Básica.

Aos meus alunos, professores e diretores da Escola Estadual Prof. Eduardo Daniel Ferreira Dias – Campos Gerais (MG) – pela participação, colaboração e compreensão durante as etapas da pesquisa.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta permitiram a conclusão desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

RIBEIRO, A. P. **A utilização da inferência como estratégia de leitura de notícias para a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.** Seropédica, RJ. 2024. 164 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A presente dissertação tem como foco a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura em notícias capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*. Nesse sentido, o objetivo principal desta proposta de trabalho é analisar produções científicas que direcionem os estudos da referida temática de forma mais aprofundada, permitindo que as conclusões advindas desta pesquisa, contribuam para a elaboração de um caderno de atividades didáticas capaz de melhorar o desempenho dos alunos no que tange à leitura crítica deste gênero textual digital tão típico do atual momento histórico (Coutinho; Lisbôa, 2011). No que se refere ao aporte teórico, a presente pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Linguística Cognitiva, orientanda pela didática metacognitiva (Ribeiro, 2003), em sintonia com teóricos internacionais e nacionais, como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de Bandura (1996) e Zimmerman (1998), além dos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010). Quanto aos procedimentos metodológicos, através da pesquisa bibliográfica, apoiada por autores como Gil (2007), Severino (2007), Lakatos e Marconi (2003), foram mapeados e analisados artigos científicos, dissertações e outras formas de trabalhos acadêmicos, o que viabilizou a construção da fundamentação teórica desta pesquisa, a identificação das contradições da referida temática, a descoberta de repostas para as perguntas elaboradas, e finalmente, a formulação das conclusões acerca do estudo realizado.

Palavras-chave: Inferência, Notícias, *Fake News*, Estratégias de leitura, Metacognição.

ABSTRACT

RIBEIRO, A. P. **The use of inference as a news reading strategy for the formation of reflective readers in the face of the appearance of fake news.** Seropédica, RJ. 2024. 164 p. Dissertation, (Language Professional Masters Degree in a National Network), Seropédica, RJ, 2024.

This dissertation focus on the relevance of using inference as a news reading strategy capable of enhancing the formation of reflective readers in the face of the fake news phenomenon. In this sense, the main objective of this work proposal is to analyze scientific productions that direct the studies of the aforementioned theme in a deeper way, allowing the conclusions arising from this research to contribute to the elaboration of a notebook of didactic activities capable of improving the performance of students. Students regarding the critical reading of this digital textual genre so typical of the current historical moment (Coutinho; Lisbôa, 2011). With regard to the theoretical contribution, the present research is based on the assumptions of Cognitive Linguistics, guided by metacognitive didactics (Ribeiro, 2003), in line with international and national theorists, as proposed by Palomanes (2018), based on the studies of Flavell (1987), Brown (1978), Flavell and Wellman (1977); Boruchovitch and Gomes (2019) based on studies by Bandura (1996) and Zimmerman (1998), in addition to studies by Bakhtin (2011) and Marcuschi (2008, 2010). As for methodological procedures, through bibliographical research, supported by authors such as Gil (2007), Severino (2007), Lakatos and Marconi (2003), scientific articles, dissertations and other forms of academic work will be mapped and analyzed, which will enable the construction of the theoretical basis of this research, the identification of the contradictions of the mentioned theme, the discovery of answers for the elaborated questions, and finally, the formulation of the conclusions about the carried through study.

Keywords: Inference, News, Fake News, Reading Strategies, Metacognition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for Internacional Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação Básica

SD - sequência didática

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo metacognitivo.....65
Figura 2 – Inferência - conceitos de Coscarelli (2003).....117
Figura 3 – Fluxo da coleta de dados da pesquisa.....126
Figura 4 – Estrutura da sequência didática.....132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Check-list dos 20 pontos para se proteger de Fake news.....104
Quadro 2.1: Conceitos de inferências (1ª.parte)..... 106
Quadro 2.2: Conceitos de inferências (2ª.parte)..... 107
Quadro 3.1: Classificação das inferências segundo Machado (2005) (1ª.parte).....110
Quadro 3.2: Classificação das inferências segundo Machado (2005) (2ª.parte).....110
Quadro 3.3: Classificação das inferências segundo Machado (2005) (3ª.parte).....110
Quadro 4.1: Classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (1ª.parte).....111
Quadro 4.2: Classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (2ª.parte).....111
Quadro 4.3: Classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (3ª.parte).....112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 6
1.1 Apresentação e delimitação do tema 6
1.2 Objetivos 11
1.3 Problema e hipótese de pesquisa 12
1.4 Justificativa 17
1.5.Estrutura da dissertação 22
2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 23
2.1. Falando sobre leitura 23
2.2. Breve panorama dos estudos sobre a leitura 25
2.3. Concepções de leitura 28
2.4. A importância da leitura no Ensino Fundamental 34
3. A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES REFLEXIVOS 36
3.1. Novas práticas de leitura no contexto da sala de aula (quase digital) 36
3.2. A formação de leitores reflexivos 40
3.3. Noções conceituais sobre estratégias de leitura 44
3.3.1. Estratégias de leitura nos PCN's 47
3.3.2. Estratégias de leitura: antes, durante e depois da leitura 49
3.4. O ensino de estratégias de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental 52
4. A COGNIÇÃO E A METACOGNIÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA 57
4.1. Cognição e metacognição: conceitos e distinções 57
4.2. Noções conceituais sobre metacognição 58
4.3. Noções sobre modelos metacognitivos 61
4.4. A metacognição como ferramenta potencializadora da aprendizagem instrucional 66
4.5. As vantagens da metacognição no contexto da educação básica 70
4.6. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura 74
5. DOS GÊNEROS TEXTUAIS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA 79
5.1. Gêneros textuais: breves considerações conceituais 79
5.2. O papel da escola no ensino dos gêneros textuais 81
5.3. O ensino de gêneros textuais na era digital 83
5.4. O uso dos gêneros textuais digitais segundo a BNCC 88
5.5. O uso do gênero notícia como possibilidade de enfretamento das *fake news* 90
5.5.1 O gênero notícia 91
5.5.1.1 A linguagem da notícia 93
5.5.1.2 A estrtutura da notícia 95

5.5.2 *Fake news*: fenômeno, gênero e combate 96
5.5.2.1 O fenômeno das *fake news* 96
5.5.2.2 O gênero textual *fake news* 98
5.5.2.3 O combate ao fenômeno das *fake news* 102
6. O PAPEL DA INFERÊNCIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA 106
6.1. Noções conceituais sobre inferências 106
6.2. Classificação das inferências 109
6.3. A importância do contexto na elaboração das inferências 112
6.4. O papel fundamental das inferências nas atuais práticas de leitura 115
6.5. A importância dos conhecimentos prévios nos processos inferenciais 118
7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 122
7.1. Caracterização do tipo de pesquisa 123
7.2. Técnicas de pesquisa 124
7.3. Análise dos dados coletados 126
7.4. Questão e contexto da pesquisa 127
8. CADERNO DE ATIVIDADES E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 129
8.1. A Sequência Didática como recurso no ensino da leitura 129
8.1.1 Sequência didática: planejando as aulas de leitura 132
8.2. Caderno de atividades 136
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 138
REFERÊNCIAS 140
APÊNDICES 155
Apêndice A – instrumento de coleta de dados 155
Apêndice B - caderno de atividades didáticas 156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e delimitação do tema

Na atual quadra do século XXI, tempos pós-modernos, trazidos pela globalização dos mercados e da tecnologia da informação e comunicação, surge um campo fértil para a proliferação de notícias falsas (*fake news*). Como já se sabe, uma das formas de se diminuir os impactos daí advindos é pela educação, pois, conforme disse Freire (2000, p.31) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Além desse ponto, motivo de profunda preocupação, esse complexo contexto evidencia a essencialidade do desenvolvimento da competência leitora. No entanto, a educação tradicional, centrada nos professores, nem sempre consegue acompanhar a velocidade das transformações e dos tempos, especialmente com a internet sendo acessada nos celulares nos mais variados espaços da escola, inclusive em plena sala de aula (Coutinho; Lisboa, 2011).

Atrelado a esse contexto, é certo que se vive, atualmente, numa sociedade que vai se tornando cada vez mais centrada na comunicação digital e que exige de seus usuários saber praticá-la. Com isso, defronta-se, constantemente, com reflexões sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Sendo a linguagem o "caminho de invenção da cidadania" (Freire, 2001, p.41), é comum a preocupação sobre como isso acontece, especialmente no Brasil, tendo em vista ser uma sociedade que tem a linguagem como "arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1985, p.22) e, por extensão, à vida social. Afinal, é na linguagem, pela linguagem e com a linguagem que a humanidade produz mundos e nele se produz, havendo um destaque para o uso social da palavra (Gnerre, 1985).

Partindo desse horizonte ético-político de ensino da língua materna, torna-se necessário o enfretamento da problemática do baixo desenvolvimento da competência leitora (OCDE/Pisa, 2018 - LEITURA - ranking mundial), principalmente quando a escola é invadida por uma enxurrada de informações a que crianças e adolescentes têm acesso diariamente e a falta de discernimento para separar o que é uma notícia verdadeira de uma falsa torna-se uma barreira para a construção de uma cidadania mais participativa, com a articulação das diferentes opiniões e o respeito às concepções de cada um (INTERVOZES, 2021). Percebe-se, claramente, que enfrentar esses desafios visa assegurar que a escola transforme essa realidade desafiadora, fazendo das aulas de leitura um ambiente altamente colaborativo, com estudantes cada vez mais reflexivos e críticos (Freire, 2001).

Por isso, esta dissertação tem como foco a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*. Tal ideia surgiu da observação das dificuldades que os discentes do ensino fundamental apresentaram, especificamente, na rede pública do Estado de Minas Gerais, quando durante o período da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020; MINAS GERAIS, 2020), estado e municípios suspenderam as atividades escolares presenciais como uma das medidas de prevenção ao novo coronavírus (Birman, 2021).

No decorrer dos referidos anos letivos (2020-2022), percebeu-se o quanto é vasto o campo de pesquisa nesta temática. Isso também permitiu verificar que o fenômeno das *fake news* está presente no cotidiano escolar e social, causando os mais diversos impactos na produção e recepção de mensagens, muitas vezes, mesmo que sendo praticamente inconscientes e quase inpercetíveis nas relações de ensino e aprendizagem, no vínculo entre professores e alunos dentro das escolas estaduais e municipais (INTERVOZES, 2021).

A partir desse cenário complexo, passe-se a refletir que a atual prática de leitura das escolas estaduais, com evidente foco em Minas Gerais, não tem contribuído para o enfretamento dessa realidade. Logo, é essencial oferecer para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos um ambiente desafiador e multiletrado, no qual os alunos possam exercer os papéis requeridos para uma vida cidadã na atual quadra do século XXI (Rojo, 2012).

Nesse sentido, é papel da escola transmitir ao aluno o conhecimento a respeito da importância da leitura e é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado (Rojo, 2012). Porém, atualmente, percebe-se que, para além disso, os materiais didáticos dos anos finais do ensino fundamental apresentam inúmeros problemas no que se refere a abordagens de leitura, de interpretação de texto, gêneros textuais e as aulas de Língua Portuguesa, por consequência, não privilegiam o ensino da leitura como deveriam (Tacini, 2010).

Pensando em aprimorar esse tipo de abordagem da leitura em sala de aula, que é uma das causas para as dificuldades encontradas por nossos alunos, esta pesquisa buscou também desenvolver um produto educacional no formato de caderno de atividades pedagógicas, com estratégias e dinâmicas de ensino de leitura consideradas mais adequadas para posterior aplicação entre alunos do ensino fundamental, verificando-se sua adequabilidade (Dolz, 2020). Desse modo, por meio da aplicação desssas estratégias e dinâmicas, do desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, poder-se-á analisar o quanto a didática metacognitiva pode contribuir para a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das

fake news (APÊNDICE B).

Tal produto educacional foi elaborado a partir de pesquisas relacionadas ao que dispõe o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesse sentido, chamam atenção, em especial, aquelas pesquisas que analisaram suas implicações para a formação de professores que possam (re)direcionar o processo de construção de suas práticas pedagógicas de acordo com as propostas da BNCC (Brasil, 2017).

Quanto a esse ponto, é importante ressaltar que a elaboração do produto educacional planejado para esta pesquisa apresentará novas metodologias para que seus aplicadores possam (re)direcionar o processo de construção de suas práticas pedagógicas de acordo com as propostas da BNCC (Brasil, 2017). Assim, o referido caderno de atividades foi dedicado especificamente para o componente de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, apresentando os fundamentos e a organização do componente Leitura na BNCC (Apêndice B). Da mesma forma, contará com a elaboração de sequências didáticas de acordo com as orientações do supracitado documento, possibilitando reflexões sobre as práticas de ensino de leitura na sala de aula (Dolz, 2020).

Cabe também destacar que para atingir os objetivos da proposta de intervenção desenvolvida no caderno de atividades (Apêndice B), fazendo com que as diversas experiências e incursões teóricas aqui apontadas sirvam de base para uma profunda modificação na nossa formação teórica e, principalmente, nas nossas práticas de leitura em sala de aula, é fundamental um sequenciamento didático que, realmente, desenvolva a competência leitora dos alunos (Cavalcante, 2011).

Por isso, no decorrer de todo processo de construção do produto educacional (Apêndice B), foram desenvolvidas atividades que visavam a instrumentalizar os professores-aplicadores na elaboração coletiva de novas sequências didáticas de acordo com a BNCC (Brasil, 2017) sendo que estas possam ser disponibilizadas, (re)editadas e (re)aplicadas em diferentes contextos educacionais. Tudo isso na linha do que afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 46): “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficências”.

Após essas leituras iniciais e reflexões, percebe-se que é preciso criar contextos de produção mais precisos, nos quais se permita que o aluno se aproprie dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de leitura (Dolz e Schneuwly, 2004). Assim, lança-se a esse desafio, que segundo Rojo (2012), deve ser o de possibilitar ao aluno

dos anos finais do Ensino Fundamental que ele possa participar de várias práticas sociais nas quais utilizaria a leitura, por meio dos gêneros do discurso, uma vez que toda comunicação verbal ou escrita sempre é feita através de algum gênero (Marcuschi, 2008).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, a BNCC deixa claro que outros gêneros textuais podem e devem ser explorados em anos diferentes dos indicados, pois preconiza-se o contato dos alunos com as manifestações e produções culturais em geral, destacadamente frente à utilização das tecnologias de informação e comunicação, em especial as relacionadas à rede mundial de computadores, que afeta a vida cotidiana, modifica hábitos, cria novas formas de interação e linguagem (Rosa, 2022). Nesse passo, para que eles sejam capazes de compreendê-las e frui-las de maneira significativa, gradativa e crítica. Nesse sentido, convém destacar que, segundo a BNCC:

> Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; (...). (Brasil, BNCC, 2017, p.156).

Pautado nas proposições acima, é possível concluir que a demanda cognitiva deve avançar gradativamente, de acordo com o ano escolar, tendo a sua complexidade articulada com: diversidade de gêneros textuais trabalhados, estrutura complexa do texto, leituras que requeiram processos mentais com a devida articulação de informações e reflexões sobre o texto em estudo (Marcuschi, 2008). Acresça-se também a orientação da BNCC de que deve-se considerar a diversidade cultural em diferentes manifestações, objetivando ampliar o repertório de conhecimentos dos alunos (Brasil, 2017).

Para dar suporte ao trabalho, foi extremamente relevante uma fundamentação teórica sólida (Morin, 2000). Dessa forma, faz-se necessário, para melhor compreensão deste trabalho acadêmico, a apresentação do aporte teórico que respaldou sua elaboração e implementação. Assim, foi norteado por pressupostos da Linguística Cognitiva, orientando para uma didática metacognitiva (Ribeiro, 2003), em sintonia com teóricos internacionais e nacionais, como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de Bandura (1996) e Zimmerman (1998), além dos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010). O estudo destes autores foi adotado, pois, acredita-se que somados aos pressupostos da

metacognição constituem a melhor metodologia a ser empregada nesta investigação científica, possibilitando a análise da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.

Acredita-se também que o *locus* da comunicação digital, com sua ampla gama de construção de significados, estrutura-se em torno de um dinamismo intelectual e mental, exigindo que os alunos já possuam conhecimentos gerais que são adquiridos em seus intercâmbios sociais, os quais guiam a compreensão, contudo, podem potencializar o sistema de aprendizado e de interpretação se estiverem aptos a gerir e a organizar os próprios processos cognitivos. Esta abordagem, supõe-se, funcionará como um importante apoio no processo de compreensão das notícias como fonte de enfrentamento do fenômeno das *fake news* (Rosa, 2022).

Nesta direção, é essencial salientar que a metacognição promove um novo direcionamento sobre o ato de aprender, assim sendo, alinha-se diretamente à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sinalizam como um dos seus pilares a importância de "aprender a conhecer", afinal, o aluno precisa ser incentivado a buscar a autonomia na condução dos seus estudos, entendendo-se que:

> É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos,os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. (Brasil, 1997, p.52).

Diante disso, acredita-se que o estímulo às habilidades de autorregulação na compreensão da leitura, seja capaz de incentivar os alunos a assumirem, de forma consciente, o seu papel de agente da construção dos sentidos, porque, desta maneira, atuarão como leitores proficientes e capazes de entender muito além da superficialidade das palavras (Freire, 2001). Com este propósito, é importante ter o domínio de quando e de que maneira utilizar o suporte metacognitivo, pois fica claro que:

> Assim, como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: *conhecimento sobre o conhecimento*(tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e *controle ou autorregulação* (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (Ribeiro, 2003, p.110, grifo do autor).

Nessa perspectiva, espera-se que as sequências didáticas, que foram elaboradas para o caderno de atividades (Apêndice B), estimulem os alunos a compreenderem que a inferência é usada habitualmente na leitura dos mais diversos gêneros textuais, constituindo um processo cognitivo que permite a extensão de seus usos a outros contextos, como da comunicação digital. Isso possivelmente, ajudará na construção dos sentidos necessários para as diversas leituras com as quais terão contato dentro e fora do contexto escolar (Tacini, 2010). Portanto, despertar a atenção dos alunos para a relevância do desenvolvimento dessa estratégia de leitura das mensagens que circulam em seu cotidiano irá conduzi-los à percepção de que o fenômeno das *fake news* está constantemente presente nas suas práticas sociais (Rosa, 2022).

1.2 Objetivos

No plano geral, esta pesquisa teve por objetivo principal desenvolver um instrumental pedagógico baseado em sequências didáticas a fim de repensar o ensino de leitura, partindo de um estudo aprofundado no sentido de investigar a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.

Além do objetivo principal apresentado, como esta pesquisa procurou identificar novas possibilidades de ensino da leitura aplicadas à disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, outros objetivos foram igualmente perseguidos por este esforço investigativo, os quais se distribuem assim:

- apontar como os documentos de orientação da educação básica (BNCC, PCNs, DCNs orientam os caminhos de ensino e aprendizagem da leitura com base no uso das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), especialmente nos meios digitais;
- descrever o gênero textual notícia, contribuindo com um acervo tanto metodológico quanto empírico, de fortalecimento da própria prática da leitura reflexiva;
- descrever o gênero textual digital *fake news,* cujas experiências de leitura justificam uma nova prática docente na busca por um fazer pedagógico um tanto mais relevante, servindo como recurso para aprendizagem significativa nas práticas de multiletramentos;
- elaborar um caderno de atividades, composto por sequências didáticas que, baseadas no processo de autorregulação, através do uso da inferência promova o desenvolvimento

da competência leitora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental;

1.3 Problema e hipótese de pesquisa

Como é do conhecimento de todos que estão envolvidos com a educação em qualquer nível, capacitar os alunos para o exercício da cidadania, promovendo condições para que possam atuar na sociedade de forma autônoma e de progredir em sua aprendizagem de forma permanente, é uma das muitas responsabilidades da escola (Morin, 2006). Nesse sentido, os conteúdos e práticas de ensino devem estar bem definidos e dimensionados, conforme orientam, por exemplo, os PCN's, em particular de Língua Portuguesa (Brasil, 1998). Logo, promover condições para que o aluno assuma uma atitude protagonista na sociedade em que vive, contribuindo para minorar a exclusão e favorecendo caminhos para a superação das desigualdades sociais, cutlturais e econômicas devem ser reflexões a pautar o ensino e a aprendizagem de todos os conteúdos curriculares (Cavalcante, 2015).

Nessa mesma linha de pensamento, é primordial analisar até que ponto as práticas escolares têm sido eficientes, permitindo às crianças e adolescentes adquirirem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno da cidadania (Brasil, 1998). Com isso em vista, constatam-se referências negativas de aprendizagem, especialmente quando se analisam os resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos brasileiros nos diferentes programas, nacional e internacional de avaliações (Cavalcante, 2015).

Tomando por base os úlimos anos, há uma clara sinalização de que pouco se tem evoluído em certos aspectos, deixando em evidência as preocupações que envolvem a baixa habilidade leitora dos alunos e os prejuízos dela decorrentes para o exercício da cidadania. Esta problemática extrapolou os limites da escola, ganhando espaço e notoriedade no cenário brasileiro a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Nessas avaliações sistêmicas, os baixos resultados dos alunos brasileiros jorrou luzes sobre a discussão que tem sido reinteradamente debatida no âmbito educacional brasileiro, qual seja, o baixo desempenho escolar em Leitura no Brasil (PISA, 2018; SAEB, 2020).

Com isso em vista, é preciso esclarecer que o principal objetivo dessas avaliações em larga escala é "medir os resultados da educação básica em termos de capacidades e competências dos alunos", sendo a competência leitora uma das mais importantes (Rojo, 2009, p.31). Desse modo, explicita-se um complexo quadro de fracasso dos estudantes brasileiros

diante da leitura, pois esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos e participem plenamente da vida em sociedade. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em Leitura no Brasil (PISA, 2018).

O resultado detectado nessas avaliações tem se revelado uma contradição frente à nova concepção de ensino de Língua Portuguesa que estabelece o texto como unidade de ensino, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.27). Tal enfoque deveria contribuir para um aumento da competência leitora dos nossos alunos, porém, isso não tem se concretizado, pois o que se vê, realmente, é a dificuldade dos estudantes brasileios para construir sentidos para o que leem (Rojo, 2009).

Por outro lado, esse resultado também tem apontado por parte dos professores um profundo lamentado diante dessa suposta impotência. É notório que esses fracassos dos alunos brasileiros repercutem nacional e internacionalmente. Isso leva os professores a experimentar sentimentos contraditórios em relação a esses jovens. Ao mesmo tempo em que os condena, também são tocados pelo insucesso experimentado por eles e, em alguma medida, se sentem parte desse resultado, dentro de um cenário escolar muito prejudicado e modificado pelos efeitos da pandemia de covid-19 (Cavalcante, 2015).

A partir de tais considerações, Cavalcante (2015) afirmar que:

> Nas entrelinhas dos estudos sobre a leitura e nas reflexões sobre os resultados negativos de compreensão leitora, ficam evidenciadas falhas no processo de ensino, impedindo o desenvolvimento da competência leitora, fato que aponta para a necessidade de rever como tem sido abordado o ensino de leitura desde os primeiros momentos de sua aquisição. Nesse sentido, algumas especulações tornam-se latentes. Como ocorre, efetivamente, o ensino de leitura nas salas de aula brasileiras? Será que se reserva tempo determinado para o ensino sistemático da leitura ou a leitura é praticada como já sabida pelos alunos? Os professores têm ensinado a ler na perspectiva da compreensão e da aprendizagem? Como ensinar a leitura nesse alcance? Até que ponto os professores dominam as teorias que explicitam o processo de aquisição da leitura? (CAVALCANTE, 2015, p.13)

Esta percepção fica mais evidente com a abordagem do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de gênero textuais, partindo da perspectiva dos multiletramentos no ensino da disciplina de Língua Portuguesa (Rojo, 2009).

Isso aponta para a certeza de que a falta de aquisição e aprimoramento da habilidade de leitura traz profundos prejuízos para a aprendizagem como um todo, repercutindo na vida escolar e social dos alunos em todos os níveis de ensino. Além disso, considerando que essa competência é essencial para o bom desempenho em todas as disciplinas, por todos os

professores e que é imprescindível para promover o aluno em sua condição de letramento e inclusão social, muitas são as preocupações que tem tomado as escolas e os professores dos anos finais do ensino fundamental (Cavalcante, 2015).

Além das implicações escolares apontadas, o baixo desenvolvimento da competência leitora traz complicações para as interações sociais dos alunos e em quase todas as dimensões da vida moderna (Rojo, 2009). Tendo por certo que a leitura é prioritária na sociedade brasileira atual e que as possibilidades de seu ensino aplicadas à disciplina de Língua Portuguesa na educação básica tem encontrado muitas dificuldades, afetando a realização e também a avaliação das mais diversas tarefas escolares(PISA, 2018; SAEB, 2020).

A partir dessa explanação, é inegável a relevância deste estudo que busca mapear, analisar e compreender como a utilização da inferência enquanto estratégia de leitura é capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*. No que tange a tal hipótese de estudo, algumas questões despontam de maneira muito arguta:

• Como fomentar a leitura reflexiva do genêro notícia?

• Como oferecer atividades pedagógicas que promovam o aumento da capacidade de inferência, culminando na melhoria da capacidade de análise dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, desde a recepção até a reprodução de *fake news*?

• Como desenvolver a consciência ético-política desses alunos para uma abordagem realista do tempo e da sociedade em que se vive?

• Como contribuir com um acervo tanto metodológico quanto empírico, em cujas experiências de leitura se fortaleçam e se justifique a própria prática docente, naquilo que se refere à busca por um fazer pedagógico um tanto mais relevante no enfrentamento do fenômeno das *fake news*?

• Como garantir aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental os meios e as condições para o desenvolvimento da competência de leitura, capacitando-os, pois, para a realização da comunicação adequada à multiplicidade contextual das interações em que eles estão/estarão inseridos?

• Como preparar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para a ocupação de novos lugares/papéis discursivos na cultura digital?

Quando se avalia a complexidade desse quadro, de evidente fracasso dos alunos brasileiros no que se refere à proficiência leitora, é comum atribuir a esses resultados negativos várias razões: famílias ausentes, contextos sociais desfavoráveis, falta de interesse dos alunos, ineficácia do poder público, falta de preparo de professores, transformação profunda na

sociedade, prática docente inadequada, entre inúmeras outras questões (Cavalcante, 2015). A partir daí, pode-se considerar a relevância de cada um desses aspectos, sobretudo diante de tantos referenciais teóricos que se colocam como respostas a essa problemática. Porém, se não é possível abarcá-los em sua totalidade, é necessário começar a discutir pontos passíveis de intervenção.

Primeiro desses pontos é o fato de que os alunos brasileiros apresentam um baixo rendimento de aprendizagem, principalmente no que tange a leitura e não se pode assistir a tudo isso passivamente (PISA, 2018; SAEB, 2020). Nesse sentido, portanto, é urgente que se apresente uma real proposta de intervenção, fruto da mais profunda análise científica possível. Além disso, que se mostre capaz de munir os professores de conhecimentos e discussões necessárias à tentativa de superar ineficiência do processo de ensino-aprendizagem da leitura que vigora na escola pública brasileira atualmente (Cavalcante, 2015).

Contudo, apesar dessas previsíveis constatações, especialmente, de que há uma preocupação latente na sociedade civil atual por um real enfretamentamento do fenômeno das *fake news*, a maioria dos sistemas educacionais, estadual e municiapal, ainda não parece ter chegado a bom termo nessa discussão (Rosa, 2022). Sendo assim, a primeira hipótese desta pesquisa é que para que se verifiquem reflexos positivos no desenvolvimento da competência leitora a ponto de serem percebidos, especialmente em futuras avaliações sitêmicas, é fundamental o trabalho em sala de aula com a teoria e a prática das estratégias de leitura (Solé, 1998).

Seguindo por esse caminho metológico, é possível apontar ainda, como segunda hipótese, a previsível percepção de que dentre todas as estratégias de leitura (Solé, 1998) que se pode trabalhar em sala de aula, a inferência desponta como sendo a mais eficiente para o propósito desta pesquisa (Tacini, 2010). Ao menos isso é o que depreende do exame inicial de materiais de domínio público já produzidos acerca da temática. Evidente que a partir daí, novas considerações poderão ser feitas, conclusões serão alcançadas e o resultado destes estudos nortearão a verificação desta hipótese didática (Dolz, 2020).

Some-se ainda neste plano hipotético a ideia de que com o aporte das ciências cognitivas, sobretudo a metacognição, supõe-se que é possível intervir positivamente na dinâmica do ensino de leitura em sala de aula. Considerando para isso, o perfil, o contexto e as características dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a atenção dessa investigação se voltou, particularmente, para a detectação de suas limitações e deficiências leitoras, para direcionar uma proposta de intervenção que contemple tais necessidades e que

promova um ganho significativo em seus conhecimentos e práticas acerca desta temática (Dolz, 2020).

Acredita-se, desse modo, ser possível contribuir para direcionar melhor o aluno em sua aprendizagem dando condições para que ele conquiste autonomia leitora e progrida em etapas posteriores (Dolz, 2020). Partindo da constatação da leitura ineficiente dos alunos brasileiros, claramente apontada nos resultados das avaliações em larga escala, é fundamental delinear as dificuldades que esses estudantes apresentam na abordagem de leitura, para assim propor a intervenção desenhada nas sequências didáticas que comporão o caderno de atividades (PISA, 2018; SAEB, 2020).

Ainda no que diz respeito à competência leitura, essas avaliações sitêmicas tem denunciado várias dificuldades quanto a sua abordagem. Por um lado, os alunos ainda persistem no hábito de fazer uma leitura mais linear e meramente decodificada, o que os deixa sem o acesso à compreensão e à aprendizagem profunda de tal habilidade (PISA, 2018; SAEB, 2020). Logo, torna-se evidente a pouca capacidade de construírem os sentidos para o que leem, não lançam mão de estratégias favorecedoras para isso e se frustram pela sensação de incapacidade diante do texto (Solé, 1998).

Considerando esse quadro dos resultados dos alunos brasileiros e partindo dos avanços das ciências cognitivas, supõe-se ser possível intervir em como professores e alunos abordam a leitura na sala de aula. Portanto, o pressuposto é que com o uso de estratégias de leitura, tendo a inferência como a mais adequada, particularmente na leitura de notícias, e tendo como pano de fundo o objetivo de compreender e apreender a realidade sujacente, pode ser potencializada a competência leitora dos alunos (Tacini, 2010).

Mas apesar de constatadas essas hipóteses, é preciso que se considere que toda a proposta de intervenção pedagógica deve levar em conta que ensinar e aprender exige envolvimento. Logo, consideram-se as variantes favoráveis e desfavoráveis às quais precisa-se ater para obter êxito em tal empreendimento. Pensar, portanto, o ambiente de aprendizagem, a identidade do aprendiz, o papel do professor, as ferramentas disponíveis para que se possa lançar mão para promover o trabalho em sala de aula, entre outras coisas, mostra-se fundamental para o êxito dessa investigação científica (Cavalcante, 2015).

Por todo o exposto, esta pesquisa buscou aprofundar a discussão sob uma nova perspectiva da temática, contribuindo para que surjam respostas que se configurem em um cenário mais amplo e colaborativo, tanto para o ensino de estratégias de leitura, quanto para o emprego da inferência em notícias como forma mais previsível de se enfrentar o fenômeno das

fake news.

1.4 Justificativa

Partindo de um plano mais geral de justificativas, já foi demonstrado nesta dissertação que a competência leitora na educação básica tem sido objeto de estudos e pesquisas, nos quais se observa que apesar das práticas de leitura terem se intensificado nas escolas com o esforço de muitos professores, ainda persistem práticas em que os gêneros textuais apenas exercem o papel de apêndice da gramática (Marcuschi, 2008). Isso quando não são vistos como passatempo ou associados ao mero prazer momentâneo de leitura, como se o texto não fosse uma produção social e cultural com funções importantes para o desenvolvimento crítico dos alunos, uma vez que revela a quem se dedica a ela um horizonte amplo de possibilidades. Além, é claro, da certeza de que é pelos gêneros textuais e pelas práticas de leitura que se pode reproduzir a diversidade cultural e ideológica de qualquer sociedade.

Como reflexo desse ensino equivocado da leitura, é muito comum no cotidiano das escolas públicas, onde geralmente o livro didático é o único instrumento para a aprendizagem, professores se depararem com cenas de alunos que se negam a ler em sala de aula. Quando se tratam dos gêneros textuais digitais, esse quadro ainda é pior, pois os poucos alunos que se esforçam para fazer uma leitura reflexiva não alcançam o mínimo almejado. Muitos alunos não conseguem perceber a intencionalidade discursiva por trás das inúmras mensagens recebidas bem como a identificação da função social típica desse tipo de texto (Rosa, 2022).

Nessa abordagem inicial, o exame das relações e articulações entre comunicação e sociedade exige que a discussão seja pautada pelas práticas mediadas por tecnologias de comunicação e informação e os conceitos a ela associados em face da necessidade de caracterização da sociedade da comunicação e seus processos constituintes, tais como o ciberespaço, as comunidades ciberespaciais e as ontologias como construções de mundos compartilhados por ferramentas de comunicação (Junior, 2017).

A partir do binômio comunicação e socidade, deve-se entender que as interações humanas são oportunizadas pelo uso da linguagem, principalmente a linguagem verbal, em cada situação de uso, devendo perguntar-se, conforme os sociolinguistas: o que está acontecendo em cada momento de interação comunicativa? Nesse sentido, entendende-se que as interações como cenários de construção de sentido, admitindo-se os sujeitos como atores corresponsáveis pela construção dos significados sociais, do mundo socialmente apreendido também como

resultado das práticas comunicativas (Silva, 2019).

Como corresponsáveis pela construção dos sentidos, todos devem, então, da forma mais solidária e cooperativa possível, apresentar as contribuições interpretativas de maneira a possibilitar também a contribuição dos demais sujeitos envolvidos na interação (Morin, 2006). Ou seja, deve-se responsabilizar não só pelo que se imagina comunicar, mas também, em grande medida, pelas formas de recepção das mensagens construídas. Além disso, deve-se buscar ser o mais inteligível possível, sob pena de, em contrário, empobrecer os sentidos sociais requisitados por ocasião das muitas interações nas quais se envolve (Silva, 2019).

Incomodados por essa realidade e assumindo um papel de enfretamento, professores têm buscado, então, proceder à:

> experimentação de uma forma de ação pedagógica que, apoiada na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, desperte e desenvolva nos alunos a consciência e também a competência comunicativa relativamente aos modos de ser e de realizar os textos e os discursos, considerando os fatores contextuais de produção e recepção e também os meios por onde eles circulam (Silva, 2019, p.13).

Some-se a isso a diversidade de formas de produção e consumo dos textos e dos discursos que o telefone celular e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* permitem atualmente. Nesse sentido, cabe à escola e aos professores de língua materna contribuírem com novas propostas de intervenção didática, evidenciando-se as possibilidades de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação como uma realidade do tempo em que se vive (Junior, 2017).

Frente a essa nova realidade e assumindo, conforme Rojo (2009, p.121), que “nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes”, professores dos anos finais do ensino fundamental partiram em busca de definir quais ações e métodos de ensino da leitura devem-se pôr em prática para levar a um bom termo a tarefa de ensinar a língua materna como instrumento de construção de uma cidadania ativa e enfrentamento fenômeno das *fake news*. Isso leva a considerações acerca de quais objetos de ensino da leitura se ajustam à realidade cultural-digital do mundo contemporâneo, às vivências e às práticas comunicativas dos alunos, sem desconsiderar o estágio de desenvolvimento em que eles se encontram e também a sua formação enquanto cidadãos capazes de assumir protagonismo nas práticas sociais, comunicativas e discursivas (Junior, 2017).

“A escola é parte indispensável dos processos sociais” (Silva, 2019, p.26), especialmente diante de inovações tão significativas como o uso do telefone celular e do

aplicativo *WhatsApp*. Esses novos elementos do cotidiano escolar acabam levando os estudantes ao renconhecimento de que o uso desse dispositivo eletrônico e também do aplicativo descortinam práticas comunicativas das mais pertinentes ao universo discursivo deles. Também em relação aos estudantes, a ampliação das possibilidades de atuação cidadã, pelo crescimento do seu conhecimento acerca da língua materna, pelo desenvolvimento de suas habilidades e competências discursivas e pelo aumento de seu repertório de experiências e práticas são desafios que a escola deve enfrentar (Rojo, 2002).

E é exatamente nesse enfretamento da realidade digital que se reconhece a principal justificativa desta pesquisa. É importante ter presente que o atual estágio de boa parte dos processos interacionais, cuja participação dos variados aparatos tecnológicos de informação e comunicação constitui realidade inegável da maioria esmagadora das escolas públicas e privadas do país. Isso posto, fica mais lógico ainda afirmar que a escola do século XXI não pode seguir desconectada dessa nova realidade social. Por isso, "a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. [...] as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de estudar, de trabalhar, de decidir e de pensar" (Perrenoud, 2000, p. 125).

A escola do século XXI deve ter como um de seus objetivos primordiais uma formação que conte com o auxílio das novas tecnologias sob a supervisão do professor. Na verdade, o que deve ocorrer é o desenvolvimento do senso crítico, das faculdades de observação e pesquisa, da imaginação, das capacidades de leitura e análise de textos, sejam verbais ou não, além de desenvolver também comportamentos comunicativos éticos (Perrenoud, 2000). "Ou seja, dentro de uma formação orientada criticamente pelo professor, as TDICs e todas as informações que permeiam o ambiente intra e extraescolar são valoradas segundo a sua potencialidade educacional, segundo a possibilidade de servir para a melhor formação dos estudantes" (Silva, 2019, p.26).

Parece ser bem evidente que esse novo ambiente escolar é um espaço privilegiado para experimentação do processo ensino-aprendizagem de novas práticas comunicativas, particularmente mediadas por diferentes linguagens. Isso importa reconhecer como são pertinentes ao espaço da sala de aula as linguagens consagradas pelas novas tecnologias. Aliás, deve-se lembrar que são linguagens ligadas aos modos linguístico-discursivos de agir adotados por grande parte dos alunos brasileiros, os principais atores do contexto escolar (Silva, 2019).

Atualmente, pela evidente participação nas práticas comunicativas dos estudantes, as novas tecnologias de comunicação vêm despontando, já há algum tempo, como objeto de

investigação para diversas áreas do saber, inclusive as que se ocupam das formas de ensinar e aprender (SILVA, 2019). Diante disso, não poderia ser difenrente neste estudo que se propõe a questionar qual a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news* (Rosa, 2022).

Antes, entre tantos outros aspectos importantes para a prática educacional, no que se refere a esses novos meios e modos comunicativos, os professores dos anos finais do ensino fundamental devem se engajar na experimentação das suas potencialidades a serviço das práticas pedagógicas. Dentre essas, o desenvolvimento da proficiência leitora parece demandar um olhar especial (Solé, 1998).

Partindo-se da evidência dos benefícios da proficiência leitora, advoga-se pelo ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura, que cumprem o papel de guiar o leitor à tomada de consciência sobre sua compreensão, permitindo avaliá-la, monitorá-la e empreender ações favorecedoras para seu alcance (Boruchovitch; Gomes, 2019). Segundo Solé (1998), após o ensino formal dessas estratégias, os alunos tendem a incorporá-las às suas práticas de leitura, definindo quais estratégias são mais incorporadas e quais são os benefícios ao papel do aluno como leitor ativo e reflexivo.

Considerando todos os aspectos ressaltados, a justificativa mais evidente deste trabalho prima por desenvolver uma atitude protagonista do aluno diante de sua comunicação, enviando ou recendo mensagens. Concebendo-se, assim, o ensino de leitura numa perspectiva que também exige que se avalie o ensino dos genênros textuais, em particular os digitais, cuja aprendizagem em toda a sua dimensão, reconhecendo nesse sentido, a exigência de conhecimentos que permitam um olhar especial para as principais variáveis que envolvem esse processo (Marcuschi, 2008).

Analisada essa urgência da abordagem do tema, outro aspecto da justificativa que deve ser levado em conta com relação aos estudantes é que a adolescência corresponde a uma das fases mais importantes da formação do indivíduo. Particularmente, quanto ao amadurecimento da competência linguístico-discursiva, é na adolescência que, por sua vez, por intermédio dos textos que se atribui sentidos ao mundo, para o contexto histórico em que está inserido (Brasil, BNCC, 2017).

Em regra, a adolescência corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e é, nessa fase da vida, que:

> o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo,

> inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (Brasil, BNCC, 2017, p.136)

A BNCC estabelece, portanto, que reconhecer as estratégias utilizadas pelos alunos no sentido de se afirmarem como interlocutores habilitados a negociar as suas opiniões e os vários papéis assumidos nos espaços e situações de interação é tema dos mais pertinentes quando se persegue o aprimoramento na comunicação entre eles e as demais entidades sociais nas quais circulam (Silva, 2019).

Sendo assim, almejando-se levar os alunos a proficiência leitora de gêneros textuais digitais, tais como as *fake news*, faz-se necessário salientar "a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes" (Brasil, BNCC, 2017, p.84). De maneira tal que se possibilite aos alunos "conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania" (Brasil, 1998 - PCN – L.P. – 3º e 4º Ciclos, p.7).

Isto posto, a pertinência desta pesquisa se revela na certeza de que o ensino das estratégias de leitura fatalmente se reverterá em uso, isto é, elas serão incorporadas aos hábitos de leitura dos alunos, e, por isso, muitos serão os ganhos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com o desenvolvimento da competência leitora (Solé, 1998). Contudo, maiores serão os ganhos sociais quando a proposta de intervenção desta pesquisa é trabalhar, especificamente, com o ensino formal da inferência em notícias, permitindo aos alunos incorporá-la às suas práticas de leitura, com amplos benefícios ao seu papel de leitor ativo e reflexivo frente ao fenômeno das *fake news* (Rosa, 2022).

Por fim, quanto ao professor, a presente pesquisa enseja reconduzi-lo ao centro das discussões e realizações pedagógicas da sala de aula, possibilitando-lhe a assunção do papel de real mediador dos processos de aprendizagem da leitura, que se quer atuais e significativas na utilização de novos recursos tecnológicos de comunicação, como o telefone celular e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e de prática de análise de notícias falsas. E com a evidente aspiração de tornar possível aos jovens estudantes brasileiros o desenvolvimento de suas capacidades de leitura, tanto para a atuação social quanto para a reflexão sobre a realidade,

sobre as diversas linguagens (semioses) utilizadas nas práticas comunicativas bem como acerca dos valores discursivos que permeiam tais práticas.

1.5.Estrutura da dissertação

O capítulo 1 contém uma apresentação inicial sobre o tema, estabelecendo a motivação de realização da presente pesquisa, bem como seus objetivos, geral e específicos, seu contexto, sua justificativa, questões mais relevantes e pressupostos teóricos. Já o capítulo 2 foi dedicado a importância da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, traçando um breve panorama dos estudos sobre a leitura e as concepções teóricas daí decorrentes.

O capítulo 3 aborda a contribuição das estratégias de leitura para a formação de leitores reflexivos, focando nas novas práticas de leitura no contexto da sala de aula (quase digital), noções conceituais de estratégias de leitura e ensino destas. O capítulo 4, por consequência, aprofunda as noções conceituais sobre cognição e metacognição, demonstrando as vantagens de seu emprego na educação básica.

O capítulo 5 foi dedicado ao estudo dos gêneros textuais, destacando o papel dos gêneros digitais “notícia” e “fake news”. O capítulo 6 trata de maneira verticalizada sobre o papel da inferência nas práticas de leitura.

Por fim, o capítulo 7 descreve os aspectos metodológicos deste estudo, o 8 aborda as noções de sequência didática e sua importância na construção do caderno de atividades, restando ao 9 tecer as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No que diz respeito aos desafios que esta pesquisa se propõe enfrentar, Silva (2019, p.33) destaca que “as tentativas de resolução de quaisquer demandas sociais têm nas ações anteriormente testadas o princípio (o início, a razão e a regra) do sucesso. Isso porque a observação das experiências anteriores torna os caminhos mais aclarados e avizinha grandemente as possibilidades de êxito”. Nessa perspectiva e no intuito de alcançar os propósitos anteriormente apontados, verificou-se a necessidade de assentar alguns pressupostos teóricos fundamentais sobre a importância da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ensejando, pois, esforços no sentido de possibilitar aos alunos o alcance de um maior grau de desenvolvimento da competência leitora através do ensino da inferência como estratégia de leitura capaz de qualificá-los para enfrentar o fenômeno das *fake news*, alguns aspectos teóricos são necessários. Esses são fundamentais também para o aumento da competência sociocomunicativa além de ampliação do domínio das práticas de leitura, de maneira a tornar as ações educacionais mais significativas para toda a comunidade escolar.

2.1. Falando sobre leitura

Quando se fala em leitura, de um modo mais geral, o que vem a mente de qualquer pessoa é a leitura de um folheto, jornal, revista, coisas do dia a dia. Porém, o mais comum é associar a ideia ao livro. Sem dúvida o ato de ler está sempre relacionado as palavras escritas, e o leitor é geralmente visto como um decodificador da letra. Mas todo mundo sabe que existem várias formas de leitura, tais como: "ler a mão" " ler o olhar de alguém", "ler o espaço' (Gonçalves, 2014).

Muitas vezes, no dia a dia, em nossa casa, as pessoas vêem objetos que nem sempre lhes chama a atenção, mas de repente quando começam a observar seu formato, cor, tamanho, utilidade, só a partir daí se dão conta de que estão fazendo uma leitura de suas características, pois só naquele momento a presença do objeto, ali, se mostrou importante (Gonçalves, 2014).

Esta explanação dá a falsa impressão de que a leitura é algo muito corriquerio e simples, praticado por todos e todos os dias, o que consequentemente garantiria, por si só, a certeza da proficiência leitora. Porém, a presente pesquisa tem como fundamento empírico exatamente o contrário, pois surgiu devido à preocupação decorrente de uma crescente crise dos resultados

dos alunos brasileiros em testes de proficiência de leitura, algo ainda mais alarmante diante dessa nova reconfiguração comportamental que o uso intensivo da internet tem causado em nossa sociedade (PISA, 2018; SAEB, 2020). Pautada em um modelo fortemente marcado pelo excesso da informação e comunição, a sociedade atual exige cada vez mais o desenvolvimento da capacidade de leitura pelo ser humano (Morin, 2007).

Considerando especificamente o cenário escolar, o ato de ler torna-se imprescindível imprescindível aos discentes e aos docentes de um modo geral, pois proporciona a inserção deles no meio social e profissional, caracterizando-os como cidadãos participantes. No caso dos anos iniciais, a criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, nas situações familiares (Gonçalves, 2014).

Já nos primeiros anos de escolarização, os alunos precisam ser incentivados e instigados a ler, de modo que se tornem leitores autônomos e criativos. Nesse sentido, muito se tem escrito sobre o ensino da leitura, já que um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos sejam leitores criativos, reflexivos e que possam agir com autonomia nas sociedades letradas (Gonçalves, 2014).

No que tange tal desafio, o quadro parece ser preocupante, pois, conforme já mencionado, muitas são as avaliações em larga escala que tem diagnosticado junto aos professores e às escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e Médio, a profunda dificuldade que eles têm em trabalhar as diversas disciplinas por falta de uma leitura reflexiva por parte dos alunos, chegando a afirmar que se encontram desinteressados pela leitura (PISA, 2018; SAEB, 2020).

Toda essa preocupação se justifica por vários motivos, dentre os quais o mais importante de se salientar está evidenciado nesta pesquisa, a certeza de que a falta de leitura interfere não apenas na aprendizagem dos alunos, mas, principalmente, em suas vivências socias, no exercício da cidadania. Segundo, quando não se desenvolve uma leitura realmente reflexiva, encontram-se muitas dificuldades em entender e acompanhar as diversas disciplinas do currículo, isto os faz repetir uma série por várias vezes, levando-os a desistência (Gonçalves, 2014).

Na atualidade, essa complexa relação dos estudantes do ensino fundamental com o ato de ler e os desdobramentos dessa prática no cotidiano escolar e social é causa de profundas reflexões. É preciso partir dessas considerações sobre as formas de praticar a leitura, despertando nos alunos, ao observar um livro ou um texto, a certeza de que o que veem em suas mãos é muito mais que sinais gráficos, é algo que deve encher seus olhos, chamando sua atenção

para a importância da leitura, valorizando seus conhecimentos prévios para instigá-los a buscar mais informações no texto lido.

Assim, se faz necessário tentar encontrar novos rumos para se alcançar um ensino de qualidade, pois a aprendizagem da leitura é fundamental para a integração do aluno no mundo em que vive e para a formação do cidadão, mas é necessário que os professores se empenhem em seu trabalho para que possam transmitir esse conhecimento ao aluno.

É importante evidenciar que a leitura abre novos caminhos aos alunos, trazendo conhecimento de mundo e permitindo um posicionamento crítico diante da realidade de cada um. A prática da leitura permite que ele tenha um bom desenvolvimento cognitivo em todas as áreas, porque ler não é apenas decodificar as palavras, é ir mais além. É saber interpretar, saber reconhecer os sentidos das palavras e saber diferenciar o contexto de cada texto lido.

2.2. Breve panorama dos estudos sobre a leitura

Dentre muitos instrumentos com os quais o ser humano constroi suas relações com o mundo ao seu redor, como a escrita, a fala e o gesto, a leitura é um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento nas suas mais diversas formas. Por isso, cotidianamente, as pessoas estão sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo o que lhes rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa ou um acontecimento (Peixoto; Araújo, 2020).

Sob essa nova perspectiva, ler é um processo complexo e multifacetado. Isso se evidencia, por exemplo, quando Peixoto e Araújo (2020, p.56) argumentam que, “além de envolver o pensamento e a linguagem, a leitura envolve outros aspectos cognitivos do leitor e pode ser entendida como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o texto e o leitor”.

Isso posto, é certo que a leitura vem sendo tomada ao longo dos anos como objeto de estudos da Linguística, da Psicologia Cognitiva e da teoria dos gêneros textuais sob diferentes abordagens. Traçando um breve panorama desses estudos sobre a leitura, três fases são muito relevantes para serem analisadas nesta pesquisa (Peixoto; Araújo, 2020).

Já no século XX, tem-se o que deve ser identificado como sendo a primeira fase dos estudos sobre leitura. Nessa fase, o foco dos estudos estava voltado para os processos mentais, como a memória, compreensão e inferência, bem como obter conhecimento sobre como esses processos funcionam e como são executados. Ao lado desse arcabouço teórico, outros estudos

desenvolveram-se sobre gêneros textuais, contribuindo, consequentemente, para os estudos sobre leitura e compreensão (Kleiman, 2013).

Assim, pode-se dizer que as duas disciplinas essenciais para esses estudos foram a Linguística de Texto e a Psicologia Cognitiva. Com base nisso, muitas pesquisas importantes sobre leitura foram desenvolvidas na década de 80 (Kato, 1985; Cavalcanti, 1989; Kleiman, 1982; Leffa, 1989). Nessas pesquisas, o foco de estudo era, principalmente, o leitor proficiente, procurando-se conhecer como ele lê.

Ainda com base nessas pesquisas, é importante destacar que o argumento básico que fazia parte do entendimento dos pesquisadores na Linguística Aplicada (LA) era de que a leitura se constituía como um problema da linguagem em interação com outros processos cognitivos. Por essa perspectiva teórica, entender um texto era uma questão de significação na língua escrita, mas determinada também por aspectos cognitivos e por fatores do contexto escolar. Também havia um consenso no sentido de que o conhecimento das características dessa interação de fatores poderia contribuir para resolução de problemas de leitura relacionados à escola (Kleiman, 2013).

Num momento posterior, surgiu a análise da interação verbal, a qual teve grande influência nos estudos sobre leitura. Sua principal contribuição teórica foi o entendimento de que a leitura era muito complexa para ser estudada por apenas uma abordagem. Nesse sentido, essa perspectiva da leitura como uma prática social ganhou mais visibilidade, segundo Peixoto e Araújo (2020, p.56), principalmente, "a partir dos estudos de letramento, influenciada pelas Teorias de Enunciação, pela Pragmática, pela Análise do Discurso e pela Sociolinguística Interacional, que passaram a integrar o campo na Linguística Aplicada".

A partir de então, inúmeros trabalhos foram e ainda são publicados adotando essa perspectiva de leitura. Diversas contribuições se realizam, principalmente, no campo da Linguística Aplicada e "influenciam tanto o ensino de língua materna quanto o de língua estrangeira, e consequentemente, o de leitura, na busca de contribuir para a formação de leitores proficientes" (Peixoto; Araújo, 2020, p.56-7).

Seguindo ainda esse breve panorama dos estudos sobre a leitura, foi com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apontam filiação teórica com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, é que houve uma maior ênfase no estímulo à leitura na escola (Kleiman, 2013). A partir daí, diversos estudos se preocuparam e têm se preocupado em analisar como os conceitos da perspectiva defendida pelos PCN's foram transpostos didaticamente em cursos de formação e em currículos ou, ainda, sobre como os seus

interlocutores os compreenderam e passaram a colocar em prática na sala de aula (Garcez , 2020).

Cenário completamente distinto pode ser observado a partir de 2017, com a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois há um número pequeno de pesquisas realizadas e divulgadas que envolvam esse novo documento oficial que vai nortear os currículos de todas as escolas do Brasil. (Brasil, 2017).

Antes de apresentar e analisar o conceito de leitura na BNCC, é importante destacar que ela "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2017, p.7). Como tal, a BNCC (2017) se constitui como uma referência nacional para a formação dos currículos de todas as escolas do país e um dos seus principais propósitos é direcionar a educação brasileira para formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, buscando ajudar na superação da fragmentação das políticas educacionais (Brasil, 2017).

Completando esse breve panorama dos estudos sobre a leitura e considerando que é no âmbito de um currículo que objetos de ensino são postos e (re)configurados, tem-se o interesse em compreender como o objeto leitura é abordado na BNCC, a qual tem um caráter oficial e pretende influenciar as práticas de ensino de leitura no Brasil. Diante do que foi exposto, está evidente que o objeto leitura é assumida pela BNCC do Ensino Fundamental (EF) - Anos Finais - no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem (Brasil, 2017).

Ao assumir essa perspectiva teórica, a BNCC (Brasil, 2017) entende a leitura como uma prática social discursiva, que, conforme descrito nos demais apontamentos teóricos supracitados, refere-se à terceira vertente de estudos sobre leitura. Porém, a análise da BNCC (Brasil, 2017) deixa evidente que esse entendimento de leitura também envolve aspectos das outras teorias, pois percebe-se que "todas as capacidades estão envolvidas no ato de ler, desde a identificação de informações à ativação de conhecimentos prévios, inferências e recuperação dos contextos de produção e atividades de apreciação e réplica" (Peixoto; Araújo, 2020, p.67). Isso fica mais evidente quando o próprio documento traz, para o trato com a leitura, habilidades como: identificar, relacionar, refletir; fazer apreciações e analisar, sendo essas habilidades/capacidades referentes às três concepções.

De acordo com Peixoto e Araújo (2020, p.67), a análise da BNCC permite concluir que:

> o conceito de leitura é coerente com a perspectiva teórica adotada, a qual entende a Leitura como sendo: interativa social e discursiva; tomada em um sentido mais amplo;

> uma atividade que envolve dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão; orientada por condições de produção; uma atividade que permita a reelaboração dos gêneros; uma atividade de apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas; uma atividade que permita análise de textos e que estabeleça relações de intertextualidade e interdiscursividade (Peixoto; Araújo, 2020, p.67).

Com este último ponto de análise dos estudos sobre a leitura, suscitam-se algumas reflexões acerca das concepções de leitura que foram construidas e cujo papel de preponderância pode ser percebido nos documentos oficiais (PCN's, DCN,s, BNCC), na construção de currículos e na efetiva formação de leitores. Com intuito de aprofundar esses aspectos, a seção seguinte é apresentada.

2.3. Concepções de leitura

Visto que entender a leitura não é uma tarefa fácil, desde já, impõe-se uma reflexão em formato de pergunta: Diante desse breve panorama dos estudos sobre a leitura, quais são as concepções que podem ser depreendidas e, principalmente, através de atividades significativas e do desenvolvimento de habilidades podem ser transpostas didaticamente para a sala de aula?

Acresça-se ainda a esse questionamento o fato de que é sabido que a prática docente revela subjacentes concepções teóricas. Em outras palavras, a maneira pela qual um professor ensina indica o referencial teórico no qual ele se baseia, conscientemente ou não. No que se refere ao ensino da leitura e da compreensão leitora, não é diferente.

Conforme muitos dos apontamentos teóricos feitos, dada sua relevância no contexto escolar e na vida social, de forma mais ampla, a leitura tem sido objeto de vários estudos, dos quais decorrem diferentes formas de compreendê-la (Kleiman, 2013). Isso implica na necessidade de se traçar algumas concepções de leitura de modo não exaustivo, mas que tenham conexão com os objetivos desteestudo.

Das várias perspectivas de estudos sobre a leitura apontados na seção anterior, algo fundamental que se depreende é que a leitura "pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto" (Peixoto; Araújo, 2020, p.58). Acresça-se ainda que o ser humano está em permanente diálogo, empregando os mais variados textos e linguagens. Na verdade, como assevera Garcez (2000, p. 5), "nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona".

Entende-se então que "a leitura é uma atividade complexa, que envolve vários aspectos,

desde a decodificação de letras e fonemas à compreensão de um texto através de estratégias ou habilidades" (Peixoto; Araújo, 2020, p.58). Todos esses aspectos foram sendo abordados nas diferentes perspectivas de estudo da leitura.

Dentre essas concepções de leitura, a primeira a ser apontada é aquela que aborda a leitura como mera decodificação (Kleiman, 2013). Essa concepção de leitura "tem como base os estudos estruturalistas, os quais consideram a língua como um código. Nela, a construção do significado é processada através dos dados do texto, ou seja, concebe-se a leitura como extração de significado, assim, para efetivá-la, o leitor utiliza decodificação" (Peixoto; Araújo, 2020, p.58).

Acerca dessa concepção de leitura, Fuza (2010, p. 12) enfatiza que:

> nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias (Fuza, 2010, p. 12).

De acordo com essa proposta, "as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar palavra por palavra e chegar ao significado, isto é, acontece uma leitura que valoriza o vocabulário do texto" (Peixoto; Araújo, 2020, p.58). Para essa abordagem da leitura, o leitor faz decodificações a partir de todas as informações visuais do texto, realizando uma leitura indutiva, capturando as informações de forma linear e, assim, construindo o significado através da análise do significado das partes, sem a utilização de seu conhecimento prévio.

Por isso, essa concepção de leitura também é chamada de perspectiva do texto, pois o trabalho com a leitura se volta para habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Nessa perspectiva, o "leitor consegue interpretar o texto ao recuperar elementos literais e explícitos que estão na superfície dele. Assim, nesta concepção, aprender a ler significa reconhecer o sistema linguístico" (Peixoto; Araújo, 2020, p.58).

Tendo em vista essa abordagem da leitura, Silva (1999) ressalta que:

> A comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor/mensagem/receptor ou destinatário) é extremamente problemática à medida em que indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Se tal comparação for levada ao extremo, poderá parecer que cabe a esse leitor-destinatário "receber" a mensagem sem muito empenho ou esforço ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc. Daí, muitas vezes, o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, o que coloca estes leitores na condição

> de entidades vazias - de conhecimentos e sentimentos - a quem cabe somente decodificar e "engolir" as mensagens dos múltiplos textos estudados. (Silva, 1999, p.13)

De acordo com Leffa (1996), “ler é extrair significado do texto”, é “atribuir significado ao texto” (Leffa, 1996, p.11). Quando trata a leitura como extração de significado, o autor entende que o processo de leitura está no texto. Ato linear que não permite que o leitor leve em consideração seus conhecimentos prévios, como acontece, no caso de atribuição de significado ao texto, ato este não linear, que leva o leitor à compreensão do que está lendo.

Porém, a leitura é um processo que exige mais que extração ou atribuição de significado do texto. Acresça-se a essa assertiva a premissa de que a leitura como um mero processo de extração de informações tem sérias limitações, pois o verbo “extrair” não reflete o que de fato acontece na leitura (Leffa, 1996). Nesse sentido, deve-se considerar, especialmente, que a extração na leitura é um procedimento inicial, uma etapa de um amplo processo (Silva, 1999). Um exemplo de transposição didática dessa concepção de leitura pode ser identificada quando professores em atividades escolares solicitam que os alunos “extraiam” ou retirem informações do texto. Porém, é crucial que a prática de leitura não se limite apenas a isso, devendo solicitar ao aluno a relação da informação retirada com outros conhecimentos. Assim, a ação de decodificar possibilitará outras que se constituem em operações cognitivas (Kleiman, 2013).

O ato de ler não é a simples decodificação de sinais, pois para ler é necessário apreensão, apropriação e transformação dos significados a partir do texto. É preciso que o leitor se aproprie e traga significados a partir do que lê (Leffa, 1996). Partindo dessa linha de raciocínio, fica evidente que as capacidades de decodificação devem ser consideradas como capacidades básicas no processo de leitura, que, em geral, são ensinadas no processo de alfabetização. Isso deixa claro que essa visão de leitura não satisfaz às atuais necessidades das aulas de leitura, pois de acordo com Peixoto e Araújo (2020, p.59):

> o processamento da leitura centrado apenas no texto, ou seja, apenas na superficialidade dele, não leva em consideração aspectos cognitivos, sociais, interacionais, históricos e do contexto para a construção dos diversos sentidos que um texto pode ter e que são muito importantes para a formação de um leitor proficiente. (Peixoto; Araújo, 2020, p.59)

Caminhando no detalhamento dessas concepções de leitura, a segunda a ser abordada é aquela que entende a leitura como uma atividade cognitiva em busca da compreensão. A partir dessa perspectiva há avanço significativo em relação à concepção anterior de leitura (Leffa, 1996). Por exemplo, o surgimento do conceito de conhecimento prévio, que se refere aos

conhecimentos do leitor: conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc (Kleiman, 2013). Passa-se a entender que a "ativação desses conhecimentos prévios é essencial à leitura, uma vez que é o conhecimento do leitor que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto em um conjunto coerente" (Peixoto; Araújo, 2020, p.59).

A partir dessa segunda concepção de leitura, qual seja, a perspectiva de que a leitura é uma atividade cognitiva em busca da compreensão, surgiram também os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, dando ênfase ao desenvolvimento do processo cognitivo do leitor sobre o texto (Kleiman, 2013). Nas definições dadas por Kleiman sobre a atividade de ler, destaca-se que "ler é uma complexa tarefa" (2013, p. 12), ou seja, é uma atividade cuja compreensão se dá a partir de múltiplos caminhos, por ser uma tarefa que exige esforço e envolvimento por parte do leitor, por tratar-se de um processo interativo entre dois polos, o leitor e o texto.

Nessa perspectiva, a leitura exige o engajamento do leitor, que se evidencia no papel seu ativo de buscar e atribuir significado, em um movimento de ir e vir, a partir de seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios (Kleiman, 2013). Isso configura o processo de leitura como um trabalho complexo e que exige habilidades (Leffa, 1996; Solé, 1998). Porém, essa perspectiva interativa não se esgota apenas em texto e leitor, leitor e texto. Ainda é preciso que se considere e inclua o autor como elemento essencial dessa interação (Marcuschi, 2008).

Ainda dentro dessa perspectiva interativa, Koch e Elias (2014, p. 11) afirmam que "o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação". Ainda que, em princípio, a interação, no processo de leitura, possa parecer restrita ao binômio texto-leitor (por outro prisma, leitor-texto), não se deve esquivar à presença do autor nesta intricada relação, que está materializada através das palavras do texto, fato que reforça ainda mais, a necessidade de um leitor ativo, atento, construindo e atribuindo sentidos, avaliando as intenções e as marcas deixadas pelo autor (Koch; Elias, 2014).

Portanto, a leitura exige uma atitude ativa do leitor, que deve contar, além de sua própria disposição para ler e compreender, de conhecimentos que o capacite para tanto (Koch; Elias, 2014). Certamente, essa não é uma tarefa muito fácil para quem desconhece essa exigência e não tem as informações para direcioná-lo. Por isso, pensando nas atividades de leitura em sala de aula, na realidade configurada em que os alunos têm pouco domínio sobre como se faz uma abordagem do texto de forma exitosa, evidencia-se a necessidade de envolver o aluno nessa

tarefa com a consciência de que é imperativo um esforço, um trabalho, que se acredita, tem sido negligenciado (Leffa, 1996; Solé, 1998).

Essa visão de leitura foi profundamente trabalhada por Kato (1985), que passou a desenvolver todo um arcabouço teórico sobre estratégias de leitura. De acordo com seus apontamentos teóricos, a autora esclarece que as estratégias cognitivas referem-se "aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor", enquanto as estratégias metacognitivas são aquelas que "designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas" (Kato, 1985, p. 102). Detalhando um pouco mais essa noção, Peixoto e Araújo (2020, p.59) apontam alguns aspectos:

> as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor e as metacognitivas são as operações realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre as quais o leitor tem um controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto. Assim, o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para relacioná-los à construção de um contexto é uma inferência inconsciente, uma estratégia cognitiva e, por exemplo, a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura de um texto é uma estratégia metacognitiva. Essas atividades referem-se a capacidades mentais de leitura, que têm como foco a compreensão do texto. (Peixoto; Araújo, 2020, p.59)

Das várias características importantes dessa segunda concepção de leitura, uma deve ser tratada com o destaque necessário, qual seja, aquela que aponta o fato de o leitor realizar hipóteses durante o processo de leitura, para isso, utilizando seus conhecimentos prévios (Peixoto; Araújo, 2020). Considerando essa característica, Kleiman (2013, p. 47) apresenta algumas de suas contribuições sobre tal perspectiva de estudo da leitura da seguinte maneira:

> duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar o olho que muitas vezes é tido como leitura na escola (Kleiman, 2013, p. 47).

Importante observar que para essa concepção os objetivos e a formulação de hipóteses devem ser considerados de forma profundamente relevante durante o processo da leitura, pois são esses aspectos que permitem ao leitor ir além dos automatismos e mecanicismos que, por vezes, definem e limitam o trabalho com a leitura em sala de aula (Kleiman, 2013).

Outra característica importante dessa perspectiva que deve ser destacada é que o leitor absorve as ideias gerais e essenciais do texto, utilizando os seus variados conhecimentos, em vez de se deter apenas aos dados e palavras, isto é, às menores partes do texto (Kato, 1985).

Portanto, para a abordagem cognitiva, “a compreensão é uma produção de sentido ou de uma coerência realizada pelo leitor através da organização dos seus conhecimentos. A ênfase na leitura está no leitor, que, a partir de suas habilidades linguísticas e cognitivas, mobiliza conhecimentos pessoais para a efetiva compreensão do texto” (Peixoto; Araújo, 2020, p.60).

De acordo com Cafiero (2005), abordando o processo de compreensão, o texto busca gerar um efeito de sentido no leitor. Nesse sentido, a autora aponta que:

> na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios e utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento de informações (Cafiero, 2005, p. 38).

Assim, pode-se entender que para Cafiero (2005) o processamento da leitura é marcado por capacidades de compreensão, também chamadas de estratégias, conforme abordado anteriormente. No entanto, mesmo essas capacidades de compreensão não descrevem ainda de forma ampla a atividade de leitura.

Contudo, essa visão de leitura também não satisfaz plenamente e suas lacunas teóricas dão ensejo ao surgimento de uma terceira concepção, que trata a leitura como uma prática social. Nessa perspectiva, o processo de leitura é visto como uma interação entre texto e o leitor, portanto, é uma concepção que une e ultrapassa as duas anteriores (Peixoto; Araújo, 2020).

Essa terceira aponta que a compreensão de um texto só ocorre se houver uma afinidade entre o leitor e o texto, isto é, o leitor, utilizando seu conhecimento prévio, interage com as informações básicas do texto, resultando na compreensão (Leffa, 1996). Portanto, para essa concepção de leitura, é na interação entre leitor e texto que se promove o diálogo, construindo a compreensão a partir de uma resposta ativa ao que está exposto no texto. “Em outras palavras, podemos dizer que a visão interacionista de ensino-aprendizagem da leitura defende que o significado do enunciado ou de um texto é construído mediante o processo de interação” (Peixoto; Araújo, 2020, p.60).

Diferentemente das duas perspectivas anteirores, esta é ancorada teoricamente na concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, visão interacionista (Bakhtin, 2006). Nessa mesma perspectiva, Garcez (2000, p.5) afirma que “faz parte da própria construção original do texto essa possibilidade ilimitada, infinita, de diálogo, esse caráter interativo primordial de que fala Bakhtin.” Ou seja, o universo discursivo, no qual o ser humano é inserido por suas práticas sociais de leitura e escrita, tem um princípio dialógico inerente a si

mesmo. Portanto, não há nenhum discurso solitário. Na verdade, a experiência de linguagem e de leitura, de modo específico, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Jamais será uma atividade solitária (Bakhtin, 2006).

Nessa visão interacionista, a leitura também é concebida como uma prática social, que se justifica pelo acréscimo de componentes de abordagem discursiva (Bakhtin, 2006). Acerca disto, cabe destacar que a abordagem interativa acabou tomando outro eixo. De um eixo em que era considerado o leitor e o texto, passa-se a considerar também o autor. Por isso, pode-se concluir que a leitura, nessa perspectiva, é uma interação entre texto, leitor e autor, haja vista a latente interação entre os sujeitos, cada qual carregando seus contextos específicos (Garcez, 2000).

A partir dessa concepção interacionista, Rojo (2002) afirma sobre o ato de ler:

> a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (Rojo, 2002, p.2).

À medida que essas concepções de leitura foram aqui apresentadas, percebeu-se que a leitura é uma prática complexa, apontando para o fato de que novas capacidades evolvidas neste processo vão surgindo, caracterizando a multiplicidade de olhares pelos quais ela permeia. Assim, considera-se, consequentemente, fundamental conceituar e destacar as estratégias – ou habilidades – de leitura que podem ser depreendidas dessa concepção, particularmente aquelas que são de mais fácil apreciação e réplica pelo leitor em relação aos mais diversos gêneros textuais, que se referem à interação e interpretação na leitura crítica.

2.4. A importância da leitura no Ensino Fundamental

Diante de toda a discussão teórica desenvolvida neste capítulo, seria impossível concluí-lo sem uma pergunta fundamental para a continuação desta investigação científica: qual é a importância da leitura no ensino fundamental?

A resposta para esse questionamento poderia ser simplesmente adverbial: muito importante. Porém, como um dos objetivos precípuos desta pesquisa é despertar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental para refletir sobre suas concepções teóricas e suas

práticas de leitura na sala de aula, apontando uma necessária associação entre a teoria e a prática, é preciso subsidiar e reorientar o ato pedagógico na busca do melhor resultado possível de aprendizagem para todos os educandos (Camps; Colomer, 2002).

Em busca de respostas mais balizadas, também deve-se dizer que a importância da leitura no ensino fundamental está ligada a diversos benefícios, um deles remete a expansão do vocabulário. Quanto mais os alunos leem, mais palavras aprendem e isso também potencializa a habilidade comunicativa. Por isso, é indispensável promover o estímulo da leitura na escola e fora dela (Freire, 2001).

Outro notório benefício da leitura no ensino fundamental diz respeito ao aumento da capacidade de concentração. Isso porque fazer a leitura de textos, todos os dias, que seja por alguns minutos durante a aula, permite que as pessoas de diferentes faixas etárias, inclusive crianças, tenham mais foco. Ou seja, quanto mais os alunos exercem a leitura, mais aprendizado podem adquirir (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2009).

Por fim, a leitura no ensino fundamental promove diferentes benefícios para os estudantes: exercita o cérebro, desenvolvendo o pensamento crítco; estimula a criatividade; amplia a habilidade de interpretar textos, com maior domínio da linguagem; promove mais capacidade de memorização e compreensão de ideias (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2009).

Na tentativa de definir toda a importância da leitura no ensino fundamental, Cereja et. al. (2009) afirma que a competência leitora não é uma simples competência. É, na verdade, uma arquicompetência, já que perpassa um conjunto das operações cognitivas em todas as áreas. Como tal, não cabe exclusivamente aos professores de língua portuguesa a tarefa de ensinar leitura (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2009).

Em cada disciplina ou área, todos os professores, com os seus objetos de ensino específicos, devem ensinar a ler os textos (tabelas, gráficos, mapas, estatísticas, pinturas, etc) e, assim, desenvolver habilidades de leitura em sua área. Contudo, o professor de língua portuguesa, como especialista em linguagem, cabe liderar o processo, subsidiando e orientando os colegas quanto ao modo mais eficaz de desenvolver a competência leitora (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2009).

Apontada a importância da leitura no ensino fundamental, é hora de refletir sobre uma nova perspectiva teórica e prática para as aulas de leitura. Novas concepções, resignificando a prática na sala e redefinindo procedimentos de aprendizagem mediante o ensino das chamadas estratégias de leitura, foco do capítulo seguinte.

3. A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES REFLEXIVOS

O presente capítulo foi desenvolvido com a intenção de que se reflita sobre a contribuição do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores reflexivos, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Para que essa reflexão seja realmente frutífera, no entanto, é essencial, inicialmente, que se aborde a importância de se repensar as práticas de leitura dentro do ambiente escolar, pois, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem da leitura, o que se tem visto, empiricamente falando, é uma prática, em regra, mecânica e enfadonha, cravada na mera repetição de procedimentos.

Com o avanço das TICs (como são comumente conhecidas), a discussão sobre novas práticas de leitura se impõe no cotidiano escolar. As TICs possibilitaram a mescla da linguagem verbal e não-verbal, aspecto que jamais pode ser desconsiderado em projetos de leitura que se pretendam inovadores. Assim sendo, é fundamental que este capítulo comece abordando esse aspecto.

A aula de leitura é um momento privilegiado do ato de ensinar e aprender e deve estar presente em todas as etapas da aprendizagem escolar. Deve ser compreendida como um conjunto de atuações cuja função é subsidiar, sugerir retomadas, indicar novos caminhos e novas metodologias. Faz se necessário, portanto, que se compreenda a leitura como um processo permanente, dinâmico e transformador. Para tanto, entende-se que o melhor caminho metológico é o esnino estratégico da leitura, sugeridas por Solé (1998). Na conjuntura atual, frente aos resultados ruins dos alunos brasileiros (PISA, 2018; SAEB, 2020), o desafio fica cada vez mais evidente na sala de aula.

Neste capítulo, ao tratar da contribuição do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores reflexivos, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental, concebe-se uma prática pedagógica a serviço do êxito escolar, numa perspectiva transformadora, num alerta de que essa deve ter natureza contínua, cumulativa e global, tendo função diagnóstica, indicando avanços, dificuldades e possibilidades de docentes e discentes replanejarem no mesmo passo novas intervenções educativas, considerando sobre tudo a era tecnólgica em que se vive.

3.1. Novas práticas de leitura no contexto da sala de aula (quase digital)

Partindo da compreensão de que o surgimento e o progressivo avanço das tecnologias,

sobretudo as digitais, têm influenciado e modificado as formas de comunicação e interação entre os indivíduos nas sociedades contemporâneas, Oliveira e Silva (2021) são enfáticas ao dizer que as pessoas estão imersas:

> cada vez mais em um contexto cibercultural, principalmente a partir da web 2.0 e da web 3.0, que ressignificaram a forma de acesso e propagação da informação, e, consequentemente, tem havido ampliação e modificação nos modos de ler, de escrever e de comunicar, constituindo, assim, uma nova sociedade leitora, com múltiplas necessidades e possibilidades. Inevitável, portanto, que o ensino e a aprendizagem na Educação Básica também tenham sido afetados, e, em especial, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual é constantemente utilizada nos meios virtuais, sob diversas modalidades. (Oliveira e Silva, p.2163, 2021)

Nessa mesma linha de pensamento, Marcuschi (2010) ainda acrescenta que o uso constante por parte dos alunos, em especial os do Ensino Fundamental e Médio, de aparatos tecnológicos, tais como celulares, notebooks, tablets, dentre outros, propiciam o contato com múltiplas linguagens, semioses, ambientes virtuais e oferecem uma infinidade de gêneros textuais digitais, que daí emergem, e de oportunidades de novas práticas de leitura (Marcuschi, 2010). Entendendo a importância desta realidade ser explorada no âmbito escolar, Oliveira e Silva (2021) destacam que é necessário que:

> isso seja aproveitado, articulado enquanto estratégias pedagógicas por parte dos professores de Língua Portuguesa, a fim de tornar as aulas mais próximas da realidade social/cibercultural, e fazer com que os alunos usem a língua de forma significativa, construindo-se, desse modo, caminhos para que a aprendizagem ocorra processualmente, de forma coletiva e, principalmente, colaborativa. Necessário, pois, uma postura diferenciada do professor em relação ao conhecimento e a sua concepção de ensino. (Oliveira; Silva, p.2163, 2021)

Nesse mesmo pensamento, afirmando essa necessidade de uma nova postura do professor e, portanto, de novas práticas de leitura, Couto (2014) assevera que, tradicionalmente, ainda persiste o modelo de ensino centrado no professor, de forma hierarquizada e padronizada, o que faz com que o aluno fique isolado do processo de aprendizagem e chama a atenção para a necessidade desse profissional adaptar-se às demandas atuais (Couto, 2014).

No contexto digital em que vivem os alunos atualmente, embora ainda tenha lugar para o uso de recursos tradicionais de ensino, como livros didáticos, quadro branco e xerox em preto e branco, é fundamental que se busquem novos caminhos. É inegável que é preciso trazer para o espaço da sala de aula o virtual, o cibercultural, o digital, de forma estratégica, organizada a fim de se chegar a práticas de leitura que se pautem, prioritariamente, na reflexão crítica e na

produção autoral a partir do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa (Couto, 2014).

É evidente que, na prática, no cotidiano da escola, as tecnologias digitais e seus diversos usos e possibilidades pouco têm sido utilizados na sala de aula, por diversos motivos, que vão desde a insuficiência de recursos materiais na instituição de ensino, até a não fluência digital, insegurança e receio por mudanças na metodologia de ensino por parte dos professores. Diante desse quadro, os recursos tradicionais, obviamente, não precisam ser descartados, mas é preciso que se faça uso também dos meios possibilitados pelas tecnologias digitais, tornando as aulas mais interativas e em conexão com uma sociedade que é cada vez mais virtual e cibercultural (Lévy, 1999).

Desse modo, percebe-se que há a necessidade de se rever a metodologia utilizada pelos professores de Língua Portuguesa nas aulas de leitura, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando, criando e adaptando estratégias de leitura que possam integrar as tecnologias digitais, numa perspectiva mais ampla, a exemplo do uso dos gêneros textuais digitais, os quais podem ajudar na compreensão das múltiplas formas e possibilidades de acesso ao conhecimento, de forma crítica, reflexiva e situada (Oliveira; Silva, 2021).

No entanto, é importante que se alerte para o fato de que o objetivo precípuo deste tópico não é enumerar de maneira exaustiva quais seriam as novas práticas de leitura no contexto da sala de aula (quase digital). O verdadeira sentido deste tópico é apontar a necessidade premente de se rever a metodologia utilizada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em suas aulas de leitura, buscando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, num viés crítico e reflexivo (Couto, 2014).

Como a necessidade de mudanças na metodologia de ensino já foi devidamente apontada, é hora de apontar o modelo a ser seguido. Ao longo do referencial teórico aqui discutido, o modelo que mais se destacou foi o da leitura tutorial compartilhada e mediada (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

O referido modelo teórico fundamenta-se na aplicação de uma proposta interventiva de leitura que é assim detalhada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010):

> Entende-se como leitura tutorial, aquela que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto (…). A leitura tutorial é pois uma leitura compartilhada. (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p.50).

Nesse modelo teórico, de acordo com as autoras (2010), a leitura tem como objetivo

precípuo ser uma atividade interdisciplinar, proporcionando aos alunos o acesso aos conhecimentos das diversas áreas do saber, pois quando o aluno apropria-se dessa habilidade aproxima-se da aprendizagem de quaisquer conteúdos específicos (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

Ainda, conforme exposto pelas autoras (2010), é preciso ressaltar a importância que as estratégias de leitura têm para com o trabalho dessas novas práticas de leitura: "Essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e não entende, são úteis para resolver o problema com o qual se depara." (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p.55).

Esse modelo traz, em seu bojo, em termos de práticas concretas e sociais de leitura, outras perspectivas, mais amplas e diversas, privilegiando o leitor autônomo, mais crítico e interpretativo. Percebe-se, também, que este modelo teórico de leitura perpassa cada vez mais pelo uso das tecnologias digitais, o que, por sua vez, provoca a necessidade de se repensar acerca, não apenas no campo teórico, mas, também, no campo da prática, que deve estar inserida na atuação do docente em sala de aula (Oliveira; Silva, 2021).

Outra situação emergente da leitura tutorial compartilhada e mediada é que, conforme apontam Oliveira e Silva (2021, p.2169-2170), "ao professor, cada vez mais se torna necessário atualizar-se, buscando descobrir novas possiblidades de renovar sua prática, de forma que consiga abarcar as múltiplas linguagens dos alunos, os quais, em sua maior parte, fazem parte da chamada geração "Z" (Oliveira; Silva, 2021). Porém, isso não é tarefa simples.

No entanto, é bom que se diga que, se não se reinventar, o professor passará pelo risco de perder sua função social, deixando de ser visto enquanto profissional de fato necessário às demandas da sociedade (Lévy, 1999). Tratando-se do papel e da formação do professor, em uma sociedade que é digital, queira-se ou não, Silva (2017) afirma que, em decorrência da virtualidade dos meios tecnológicos, é preciso pensar em novas maneiras de pensar e agir no mundo, pois:

> [...] Vive-se uma revolução tecnológica informacional, de caráter transgressor, que leva à reflexão, a necessidade de se viabilizar práticas de letramentos que conduzam crianças e jovens a uma leitura e interpretação crítica dos fatos da vida, de suas aprendizagens, de modo a compreenderem que seus conhecimentos e saberes, ideias e ações afetam o mundo, transformando-o em outro mundo possível, um mundo que avança, aceleradamente, para o ciberespaço (Silva, 2017, p. 215).

Frente a essa geração "Z", que nasceram, em média, entre 1990 e 2010, que vivem conectadas, usam tecnologias digitais modernas, tudo de forma mais natural, pois tudo isso faz

parte de sua geração, não há mais espaço para a figura do professor “detentor de conhecimentos”. Cabe-lhe, na verdade, aprimorar suas práticas, seus saberes que o conduzam a intermediar os conhecimentos, fazendo com que os alunos ajam com criticidade diante da realidade que os cerca. Ainda, esse mesmo professor precisa lidar com a diversidade, com a heterogeneidade de suas classes de alunos, os quais possuem histórias, interesses e leituras de mundo distintas (Oliveira; Silva, 2021).

Com esse modelo de leitura, enfim, abrem-se múltiplos caminhos para um novo olhar e novas formas de atuar do professor a fim de propiciar aos alunos o uso de diversos recursos semióticos em situações de comunicação e interação, possibilitando, antes de tudo, uma compreensão crítica perante os acontecimentos a sua volta (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

3.2. A formação de leitores reflexivos

No que se refere à leitura, o interesse em pesquisar sobre a problemática desta dissertação já é senso comum entre muitos professores, em particular para os de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Com certa experiência na área docente, porém sem o devido respaldo teórico-metodológico, o que se ouve, tanto na rede municipal de ensino quanto na estadual, é que grande parte dos alunos lê, mas não entende o que lê, no sentido de não conseguir comentar o texto, relacioná-lo com outras informações ou situações, perceber significados implícitos, executar uma tarefa a partir de instruções do texto ou, menos ainda, posicionar-se criticamente diante dele.

Com base nas orientações didático-pedagógicas, metodologias e referencial teórico já abordado neste estudo, fica mais fácil concluir que boa parte desse problema pode estar na concepção de leitura como apenas decodificação linear do texto, uma prática, embora antiga e adequada a certos gêneros textuais, mas que ainda se encontra massivamente presente nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo quando se trabalha a leitura de diversos gêneros textuais. Evidentemente, a diversificação de gêneros implicará, necessariamente, a diversificação de formas de ler (Oliveira, 2013).

Ainda com base no referencial teórico já abordado neste estudo, também pode-se concluir que graças aos avanços de pesquisadores nas áreas da psicolinguística e da cognição, o conceito de leitura, conforme apresentado hoje, pode ser sintetizado no sentido de ser uma atividade essencialmente processual que possibilita o desenvolvimento de estratégias

cognitivas e metacognitivas de leitura, a fim de formar leitores proficientes (Kleiman, 2013).

Dito isto, para que se compreenda qual seria o caminho para a formação de leitores reflexivos, é essencial que se discuta antes a distinção entre leitor iniciante e leitor proficiente. Neste sentido, muitos são os estudos de base sociocognitiva, a exemplo de Kleiman (1996, 2013) que permitem demonstrar dois dos fatores mais determinantes para explicar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, são eles: o conhecimento prévio (que, naturalmente, vai aumentando com a idade) e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta durante o ato de leitura (também estas relacionadas com a idade).

Para se entender melhor esses aspectos, é importante destacar a seguinte análise de Oliveira (2013):

> Dessa forma, a leitura vista como um processo que envolve múltiplos subprocessos, os quais ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, incluem desde habilidades consideradas básicas para qualquer leitor, as que são executadas de modo automático na leitura proficiente (como a rápida decodificação), até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (Oliveira, 2013, p.51).

Ainda segundo a reflexão de Kleiman (1996), o ato de ler envolve, simultaneamente, como já vem sendo apontado no referencial teórico desta investigação científica, vários componentes ativadores do cérebro que possibilitam decifrar o código escrito, sendo assim possível ao leitor interpretar e compreender o que lê. A partir disso, é estabelecida a devida distinção entre leitor iniciante e leitor proficiente.

Nessa linha de pensamento, o leitor proficiente, ao contrário do leitor iniciante ou aprendiz, ler significa mobilizar uma série de processos cognitivos. Significa, ainda, acionar o conhecimento prévio e as memórias (de curto, de médio e de longo prazo) que todo leitor possui. Ou ainda, é aquele que, diante de partes desconhecidas do texto, mantêm-se atento às pistas contextuais, relacionando-as com o seu conhecimento prévio, para, em seguida, atribuir um significado coerente com o texto. Portanto, leitor proficiente é aquele que consegue ler e compreender um texto a partir do uso, automatizado e com certa velocidade, de operações cognitivas (estratégias) produtivas de leitura como a antecipação, o reconhecimento de palavras, a seleção de informações e a inferência (Oliveira, 2013).

De acordo com os estudos de Oliveira (2013), é possível caracterizar o leitor proficiente como aquele que:

> · após decodificar rápido e automaticamente, estabelece um objetivo ao iniciar a leitura e é capaz de fazer predições, realizar hipóteses e assumir uma atitude de

> monitoramento enquanto lê; na tentativa de confirmar ou negar as predições e hipóteses estabelecidas inicialmente, ou mesmo refazê-las;
> · tem consciência de que há diferentes tipos de leitura conforme objetivo e gênero textual, e que cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente;
> · É capaz de apreender as informações presentes nas entrelinhas do texto, por meio das pistas textuais e contextuais fornecidas pelo autor do texto que lê, na medida em que relaciona essas informações com o seu conhecimento prévio. É, ainda, capaz de retirar a ideia central do texto e realizar inferências constantemente (Oliveira, 2013, p.52).

Noutro giro, o leitor aprendiz é aquele que apresenta, muitas vezes, dificuldades em habilidades básicas para o processamento da leitura, como, por exemplo, a falta de internalização e superação da decodificação. Esse tipo de leitor, geralmente, é vagaroso e pouco fluente, por isso tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto, por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante, assumindo, muitas vezes, o papel de mero receptor de mensagens (Kato, 1985).

Diante dessa distinção entre leitor iniciante e proficiente, outra questão relevante a ser debatida na formação do leitor reflexivo é que, nas últimas décadas, a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita nas sociedades contemporâneas é cada vez maior. Basta abrir os olhos em qualquer lugar para que se depare com as exigências colocadas para os cidadãos que estão nos mais diversos espaços públicos e privados, dos quais são exigidas as mais diversas funções sociais e que demonstrem, no caso do Brasil, domínio da língua portuguesa. Em particular, que sejam bons ouvintes, que tenham boa comunicação verbal e escrita, português fluente, boa redação, facilidade de comunicação e um bom texto (Brakling, 2004).

Acresça-se a isso a certeza de que esta demanda não é exclusiva do Brasil, mas uma questão mundial, que hoje coloca o domínio da linguagem escrita como condição para a produção e acesso ao conhecimento. Diante dessa nova realidade, a leitura é requerida para que se possa ter acesso a informações veiculadas das mais diversas maneiras: na Internet, na televisão, em outdoors espalhados pelas cidades, em cartazes que freqentam, sistematicamente, os muros das ruas, nas mais diferentes placas, folders, impressos de propaganda, distribuídos insistentemente aos transeuntes, e, até mesmo, em receitas médicas e bulas de remédios (Brakling, 2004).

No entanto, não é apenas a preocupação com o volume de leitura demandado pelo mundo moderno que deve estar no foco do trabalho escolar. Outro aspecto que deve ser destacado é a qualidade dessa leitura, pois o domínio do conhecimento das práticas de leitura não é importante apenas para o prosseguimento e sucesso na vida acadêmica. Muito mais que

isso, é importante para a ampliação da participação social e exercício efetivo da cidadania, ser um usuário competente da linguagem escrita é, também, condição fundamental para tudo isso (Brakling, 2004).

É decorrente dessa compreensão a necessidade que hoje se coloca para a escola do século XXI: a de possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação. Para isso, esse aluno precisa apropriar-se do conhecimento e de meios de produção e de divulgação desse conhecimento. Nas sociedades letradas, como a nossa, esse processo de apropriação está estreitamente ligado ao conhecimento da linguagem escrita, sobretudo no que se refere à leitura reflexiva.

No que se refere especificamente às práticas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, o foco deste tópico é a formação de leitores reflexivos. E o que isso significa? Em primeiro lugar, trabalhar a leitura como uma prática social. Explicando mais detalhadamente, significa, inicialmente, de acordo com Bräkling (2004):

> compreender que ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas: o tipo de conteúdos dos textos que nele circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos (Brakling, 2004, p.2).

Em segundo lugar, a formação de leitores reflexivos significa, também, compreender que a leitura é processo individual e dialógico. A leitura é, portanto, de acordo com Bräkling (2004):

> tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor. (Brakling, 2004, p.3).

Compreendido que a formação de leitores reflexivos é como parte de um processo mais amplo, duas questões se impõem: o que é um leitor reflexivo e como formá-lo. Para a primeira questão, a resposta já parece ser clara. É um leitor competente, que usa a linguagem escrita, e, portanto, a leitura, efetivamente, ativamente, em diferentes circunstâncias de comunicação. Daí surge a ideia de como formá-lo, leitor competente é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura, característicos das diferentes práticas sociais das quais participa,

de tal forma que os utiliza no processo de (re) construção dos sentidos dos textos que lê nos mais diversos meios e contextos.

Estes procedimentos e estratégias de leitura tanto são individuais e caracterizados como processos cognitivos de alta complexidade, quanto sociais, sendo decorrentes das especificidades das práticas sociais nas quais se realizam.

3.3. Noções conceituais sobre estratégias de leitura

Buscando desenvolver algumas noções conceituais, inicialmente, é importante que se destaque que o ensino de leitura, através da prática de estratégias tem como principal referencial teórico Solé (1998), Menegassi (2005) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). A partir dos trabalhos desses autores, demonstrou-se ser a leitura estratégica um dos caminhos possíveis para atingir os objetivos da presente pesquisa, visto que se trabalhado de forma processual e contínua, a formação do leitor proficiente poderá ser alcançada.

As estratégias de leitura podem ser ensinadas para alunos de qualquer nível de escolaridade, porém os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental são o foco desta investigação científica e, empiricamente, são muito bem sucedidos neste aspecto, apresentam melhores capacidades de monitoramento, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias e procedimentos, entre outras atividades (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

O termo “estratégia” normalmente é usado para se referir à ação de domínio e escolha dos leitores no alcance de suas metas ou objetivos desejados e, portanto, é considerada tanto uma habilidade cognitiva quanto metacognitiva (Kleiman, 2013). Partindo desta compreensão, Kleiman (2013, p.22), classifica as estratégias como:

> Cognitivas como sendo as operações que o leitor realiza inconscientemente, como por exemplo, o fatiamento sintático, que é uma operação necessária para a atividade de leitura que o leitor pode ou não realizar, rápida ou cuidadosamente, dependendo das necessidades que surgem no momento e que é indescritível, pois se trata de um conhecimento implícito e difícil de ser explicado pelos indivíduos.As metacognitivas se configuram nas operações realizadas de forma consciente, realizadas com algum objetivo; o indivíduo é capaz de definir sua ação, como a utiliza e, dessa maneira, como exerce o seu controle, poderá dizer se está ou não compreendendo um texto, e qual a da leitura. (Kleiman, 2013, p. 22)

Portanto, as estratégias de leitura são recursos aplicáveis que têm como proposta primordial facilitar a compreensão de textos. Além disso, Souza e Vargas apud Grabe (2002)

afirmam que as estratégias “de leitura apresentam papel fundamental na interpretação e compreensão de textos, pois fazem com que os estudantes aumentem o nível de consciência sobre as ideias principais em um texto e possibilitam a exploração e a organização do mesmo”.

Ainda de acordo com Souza e Vargas (2002), as estratégias de leitura podem ser definidas como planos para resolver problemas encontrados na construção do significado do texto. Isso fica bem evidente quando em muitas situações de estudo, o estudante fracassa porque suas estratégias de leitura não foram eficientes. As estratégias de leitura estão entre os principais canais de aquisição de informação, especificamente ao fim do Educação Básica.

Estabelecidas essas premissas iniciais, passa-se, agora, para a análise de algumas noções conceituais dentro dos principais nomes do referencial teórico desta pesquisa. Nesse sentido, segundo a definição de Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos, em suas exatas palavras: “um procedimento - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (Solé, 1998, p. 68).

Ao tratar das estratégias, Solé (1998) destaca que são procedimentos aplicáveis para escolha de determinadas ações de modo a cumprir a meta que se objetiva:

> [...] uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação [...] Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (Solé, 1998, p. 69).

Tratando das características das estratégias, Pereira (2015) enfatiza:

> Caracterizam-se por serem independentes e passíveis de mudança, se for constatado que uma ou mais estratégias não estão surtindo efeito para cumprir o objetivo desejado, há a possibilidade de fazer uso de outras estratégias mais pertinentes. Cabe mencionar que as estratégias precisam ser aplicadas na resolução de uma meta concreta e se constituem em um caminho diretivo para resolução de uma situação (Pereira, 2015, p.25)

Ao que se percebe dessas noções conceituais, as estratégias de leitura são indispensáveis para a formação do leitor ativo e autônomo, pois subsidiam a percepção clara e proficiente dos textos lidos e estimulam no professor a elaboração de práticas de leitura que objetivam a constituição do leitor proficiente (Pereira, 2015).

Diante de toda essa relevância das estratégias de leitura, faz-se necessário que os professores ensinem a seus estudantes estratégias para compreensão de textos dos mais diversos gêneros, possibilitando com que os alunos, em particular dos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvam este entendimento estratégico (Pereira, 2015).

Para Solé (1998), as estratégias subsidiam a interpretação de um texto e ajudam a constatar imperfeições de compreensão leitora além de subsidiar ao leitor o entendimento e a resolução do problema. Com o uso das estratégias, é possível formar leitores autônomos aptos a interpretar textos de diferentes gêneros que administrem sua compreensão e aprendam a partir dos gêneros lidos, sendo capaz de ativar os conhecimentos prévios, compreender, indagar, questionar, concluir, refletir e modificar seu próprio conhecimento (Pereira, 2015).

Solé (1998) salienta:

> [...] consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada. [...] cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende. (Solé, 2008, p.72).

Concluidas suas noções conceituais, Solé (1998) deixa claro que as estratégias de leitura são técnicas que o leitor pode se valer para ajudar na compreensão do texto, subsidiando o cumprimento da meta perseguida e se adaptam a várias situações de leitura. Logo, quando o professor, ensina algumas estratégias de leitura a seus alunos, objetiva, de maneira geral, formar leitores autônomos, aptos a compreender e extrair conhecimento de textos de distintos gêneros;

> Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (Solé, 2008, p.72).

Nessa mesma linha de pensamento, Menegassi (2005, p.77) enfatiza que as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”. Mais ainda, de acordo com o autor (2005), vale ressaltar que:

> Elas foram sistematizadas a partir de estudos realizados por pesquisadores em Psicolinguística, como Goodman (1987) e Smith(1991), e apresentas como referência a orientação no trabalho com leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997,1998) . (Menegassi, 2005, p.79).

3.3.1. Estratégias de leitura nos PCN's

Com apoio nas referidas noções conceituais, é importante salientar que mesmo que muitas outras estratégias apresentem-se importantes e eficazes no processo de ensino-aprendizagem de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997,1998), orientam que são quatro as principais: seleção, antecipação, inferência e verificação. Essa classificação foi resultado de muitas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas em todo mundo, por isso é importante que se busque detalhar cada um delas.

Em primeiro lugar, é importante que se dedique a presente análise à estratégia de seleção. Como se vê nos PCN's, essa estratégia de leitura está relacionada a ações que favorecem ao leitor selecionar e valer-se apenas do que lhe é vantajoso ou necessário ao buscar na leitura, rejeitando questões, assuntos, ideias, de pouca ou nenhuma importância no material ofertado, que pode ser uma revista, um jornal, um livro, um texto xerocado, etc. (Taras; Angelo, 2014).

Nessa seleção, determinam-se quais textos servem para leitura naquele momento de sua vida. Além disso, essa seleção acontece de acordo com o objetivo buscado na leitura e deve ser consciente, quando em seu processo para não causar danos na leitura do aluno, por procedimentos inadequados (Menegassi, 2005).

Em sengundo lugar, essa análise das estratégias de leitura recai na denominada antecipação. De acordo com Taras e Angelo (2014), durante essa ação:

> criam-se hipóteses e previsões sobre os significados implícitos e explícitos presentes no texto, para adquirir segurança em continuar nessa busca, ou desistir por perceber que não é o caminho certo para seu objetivo. Se tiver suas predições comprovadas, dá-se o prosseguimento com a revisão da estratégia, reavaliação, readequação ou até mesmo troca de estratégia, escolhendo uma que lhe forneça uma antecipação mais eficiente (Taras; Angelo , 2014, p.5).

Em terceiro lugar, destaca-se a estratégia de inferência. Quanto a essa estratégia, as autoras (2014) explicam:

> São ações que aproximam a informação não explícita no texto, porém obtida com a informação que o leitor já tem sobre o assunto e as pistas que o texto apresenta. É

> como se fosse uma ponte de sentido criada pelo leitor com o texto lido, gerando uma nova informação anteriormente não existente no texto nem no leitor. Lendo, este busca as suas informações anteriores acumuladas e complementa-as através dos sinais deixados pelo autor do texto, e explicita seus significados (Taras; Angelo, 2014, p.5).

Tomando por base essa explanação, torna-se relevante esclarecer que esta pesquisa teve como foco precípuo a refereida estratégia de leitura. Para tanto, serão feitos muitos outros apontamentos ao longo deste texto científico sobre sua função e aplicação durante aulas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental (Menegassi, 2005).

Por último, os PCN's (Brasil, 1997,1998) elecam a estratégia de verificação. Quanto a essa estratégia, Taras e Angelo (2014) explicam:

> Após a antecipação do conteúdo do texto através da leitura do título, e após a construção da inferência a partir do título, o leitor adentra ao texto e busca comprovações de sua predições e inferências para verificar se seus objetivos de leitura predeterminados anteriormente foram alcançados ou não (Taras; Angelo , 2014, p.6).

Outro aspecto relevante ao se considerar essas quatro estratégias é que, segundo Menegassi (2005), elas podem ser decorrentes da aprendizagem de técnicas ou da criação espontânea do leitor. Nesse sentido, quando um aluno, por exemplo, aprendeu a sublinhar partes do texto em que está lendo, então aprendeu uma técnica. Mas quando, através de sua própria maturidade leitora, começa a ler o texto e grifar de forma diferente, anotar partes importantes a lápis, associar parágrafos ou identificar ideias principais, utilizando-se de recursos próprios, como anotações, uso de símbolos ou cores, os diversos significados durante a leitura, então estará desenvolvendo sua própria estratégia de compreensão leitora, diferente dos demais leitores (Taras; Angelo , 2014).

Assim sendo, é interessante saber que esse fato ocorre tanto com o bom quanto com o mau leitor, porém as condutas do professor mediador são imprescindíveis para efetivação satisfatória conforme explica Menegassi (2005, p.78): "o que se tem como certo é que o ensino das estratégias se efetiva na sala de aula a partir das condutas que o professor proporciona aos alunos".

No que tange tal a explanação, é possível elencar algumas das ações que exemplificam o que foi realizado nesse processo de ensino de estratégias de leitura. Tendo ainda como fundamento o referencial teórico do inicío desta seção, Solé (1998), Menegassi (2005) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) propõem que as estratégias de leitura precisam ser trabalhadas em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura (Taras; Angelo , 2014).

3.3.2. Estratégias de leitura: antes, durante e depois da leitura

Antes da leitura, Solé (1998, p.89) ressalta que “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade” , isso porque “ muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. A partir dessa noção, Taras e Angelo (2014) acrescentam que:

> Nesse momento antes da leitura, o professor pode estabelecer a determinação dos objetivos da leitura que pretende realizar com seus alunos: escolher se a mesma será realizada apenas por prazer ou para obter uma informação precisa; definir se o objetivo da leitura será para seguir algumas instruções ou obter informações de caráter geral; ou ainda se for para adquirir e ampliar os conhecimentos dos alunos leitores. (Taras; Angelo , 2014, p.6).

Após estabelecer os objetivos, o professor pode passar para a análise com os alunos sobre a fonte do texto. Nesse caso, poderá verificar se o texto está escrito dentro de uma revista ou livro impressos ou se é de fonte eletrônica, fazer comentários sobre o endereço dessa fonte. Pode também prosseguir com o fornecimento de informações gerais sobre o que será lido, visando à atualização de conhecimentos prévios à leitura, como explorar a ficha catalográfica. O professor poderá ainda fazer questionamentos sobre a vivência dos alunos com o texto e seu assunto, relacionando-o com sua vida real, avaliando a real necessidade de prestar mais informações acerca do assunto abordado (Solé, 1998).

É importante ressaltar que os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. Portanto, cabe estimular os alunos à exposição sobre o que conhecem sobre o tema lido. Ainda mais, o professor realizar previsões sobre o texto, recorrendo a vários aspectos como, por exemplo, formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos e subtítulos. Poderá comentar que os títulos, por exemplo, geralmente refletem o que será tratado no texto (Solé, 1998).

O momento antes da leitura também é muito propício para que o professor convide seus alunos a assumirem responsabilidade perante a leitura. Desse modo, os alunos não devem apenas responder ao que o professor questiona, mas também devem se autointerrogar sobre o texto, pois segundo Solé(1998, p.90) “ a única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”.

Tratando do papel do professor na aula de leitura, Taras e Angelo (2014) sugerem:

> A atividade que pode ser feita, nesse momento é fazer com que os alunos leiam o primeiro período do texto e levantem as suas hipóteses ou suposições de modo que cada participante possa inferir conforme sua visão de leitura e de mundo. Continuar a leitura do próximo período da mesma forma para buscar as hipóteses de compreensão do texto e assim sucessivamente com os próximos períodos. Formular novas hipóteses em busca da compreensão geral do texto e questionar de forma compartilhada, ou seja, dando oportunidade à livre manifestação de cada participante sobre o porquê do texto mereceu ser publicado. (Taras; Angelo, 2014, p.7).

Passando para um segundo momento em que as estratégias podem ser inseridas em sala de aulas, é hora de pensar acerca do durante a leitura. Nesse momento, o professor deve assumir uma postura de mediador, deve dar ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa diante do texto, fornecendo instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão, pois segundo Solé (1998, p.115) " a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do aluno leitor – ocorrem durante a própria leitura".

Durante a leitura, o professor instigará o esforço do aluno-leitor a assumir atitude investigativa sobre suas dúvidas colocando à disposição dicionários ou endereços de pesquisa na internet sobre o tema lido (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

Nessa fase do processo de prática das estratégias de leitura, o professor assumirá a postura de motivador dos alunos, pedindo que eles próprios selecionem as marcas do texto, sublinhando palavras, fazendo anotações no próprio material de leitura ou utilizando-se de cadernos. O professor também deverá estimular os alunos a formularem suas hipóteses sobre a leitura conforme a compreensão individual para verificá-las posteriormente, confrontando-as com o coletivo ou com a própria sequência da leitura construindo assim a interpretação e compreensão através da leitura compartilhada (Solé, 1998).

Durante a leitura, também é o momento propício, conforme Solé (1998, p.89) ressalta, para que se solicitar ao aluno que faça uma leitura silenciosa para ter um contato inicial com o texto. No entanto, sem prescindir do acompanhamento simultânea do professor, conduzindo o desenvolvimento de estratégias que propiciarão essa compreensão. Nesse caso, é importante que se entenda que apesar de o professor estar mediando a leitura, o aluno deve ser orientado a descobrir e criar suas próprias estratégias de compreensão leitora (Menegassi, 2005).

Além disso, é priorizada a busca pela dedução do que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial (Solé, 1998). Para tanto, a leitura compartilhada, em que cada aluno pode dizer o que imagina ou supõe, favorece o desenvolvimento da inferência no leitor. Some-se a isso atividades como reescrever as frases ou trechos lidos de outro modo, pressupondo conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos ou informações redundantes, que

preenchem os implícitos torna a leitura mais próxima da compreensão interpretativa. Ou ainda, conforme Taras e Angelo (2014, p.8): “Comentar sobre a análise linguística do texto quando necessário e associar as informações anteriores e atuais no texto lido pela presença de pistas linguísticas auxilia na coerência do pensamento do leitor”.

De acordo com Solé (1998), as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura resumem-se em atividades de leitura compartilhada, mais especificamente aquelas que busquem “formular previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumo das ideias do texto” (1998, p.118). Esse também é o momento mais oportuno para os alunos resumirem ou exporem suscintamente o que foi lido.

Por consequência, surge o depois da leitura. Nesse momento, as ações acontecem no sentido de concluir e avaliar a leitura já realizada de forma compartilhada entre professor-mediador e seus alunos-leitores para verificar qual foi a compreensão alcançada (Taras; Angelo, 2014).

Depois da leitura é o momento mais oportuno para que se verifique se houve confirmação das hipóteses e antecipações levantadas antes da leitura. É aí que se verifica se a inferência de compreensão do texto que o aluno-leitor fez no início de sua leitura continua a mesma ao chegar no final da leitura, ou suas deduções modificaram trazendo uma nova compreensão sobre o assunto lido no texto, ampliando suas expectativas (Taras; Angelo, 2014).

Para isso, o aluno-leitor precisa aprender a identificar o tema e a ideia principal do texto lido, a elaborar resumos, desenvolvendo sua capacidade de síntese. Como parte integrante desta habilidade, Solé (1998, p.143) enfatiza que a “elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Assim, de acordo com a autora (1998), resumo, tema e ideia principal possuem relações entre si e, por isso, nessa estratégia, não é possível sequenciar atividades exatas que preparam o aluno para realizá-lo, pois defende que “ler se aprende lendo, e a resumir, resumindo”. (1998, p.144). No entanto, Solé (1998) orienta que tanto o tema como a ideia principal e o resumo devem partir do mais geral para o mais preciso, trabalhando de forma idiossincrática.

Buscando caracterizar ainda mais o procedimento de leitura-resumo, Solé (1998) afirma que é preciso esperar e aceitar dos alunos as diversas respostas, para depois trabalhar e avaliar a coerência e a justificação das mesmas como elaboradas e traz sugestões de como trabalhar o resumo:

> ensinar a resumir parágrafos de texto é necesário: Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; Ensinar a deixar de lado a informação repetida; Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; Ensinar a identificar uma fraseresumo do parágrafo ou elaborá-la.(Solé,1998,p.147).

Ressalta-se que quando o professor ensina o aluno a diferenciar conceitos relevantes de detalhes e redundâncias, ao incentivá-lo a expressar as ideias do texto com suas próprias palavras, está, na verdade, encaminhando-o à autonomia do pensamento, da leitura crítica e reflexiva (Menegassi, 2005).

Taras e Angelo (2014) também pontuam algumas ações no sentido de concluir e avaliar a leitura já realizada:

> Resolver diversas questões formuladas pelo professor, auxiliando cada vez mais a compreensão e síntese assim como formulação de questionamentos próprios que auxiliam na compreensão do que foi lido, são ações que podem ser orientadas nesse processo de finalização da leitura. (Taras; Angelo, 2014, p.9).

Por fim, após a leitura,também é o momento mais oportuno para que o professor ensine o aluno-leitor a elaborar algum dos organizadores gráficos, a seguir: mapas (listas), diagramas (esboços), quadros, (exposição gráfica de fácil compreensão) ou mapas conceituais sobre o que foi lido, para revelar a maneira de compreensão do texto lido (Taras; Angelo, 2014).

3.4. O ensino de estratégias de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental

Para falar sobre o ensino de estratégias de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante, inicialmente, enfatizar que Menegassi (2005) entende, conforme apontado anteriormente, estratégias como procedimentos que devem ser ensinados aos alunos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Acresça-se ainda que o autor (2005) considera que as estratégias antes, durante e depois da leitura, não amadurecem nem se desenvolvem sozinhas, necessitam de um princípio de ensino que dependem inicialmente da ação criativa do professor.

No âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes os alunos chegam com dificuldades de leitura, as quais podem melhorar após compreender a aplicação dessas estratégias em suas leituras (Menegassi, 2005). Podem, inclusive, alcançar o patar de leitor autônomo, ou seja, aquele que possui entendimento estratégico e aplica estratégias de leitura

para compreender, interpretar, indagar, questionar, retomar conhecimentos prévios e elaborar e organizar o conhecimento obtido no texto. Assim, o conhecimento adquirido torna-se significativo e pode ser usado em outros contextos, em outras situações distintas de leitura (Solé, 1998).

A partir dessas premissas, vários autores sugerem estratégias de leitura a serem ensinadas pelos professores aos alunos a fim de contribuir para o processo de formação do leitor autônomo. Esses autores consideram que, no processo de leitura, o professor exerce uma função mediadora, pois como mediador o professor auxilia os estudantes a coordenar estratégias de leitura que considerem necessárias para compreensão textual. Para esses autores, as estratégias são técnicas que necessitam ser utilizadas em sala de aula e que estão ligadas ao conhecimento próprio dos estudantes (Solé, 1998; Menegassi, 2005; Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira , 2010).

Para isso, é preciso que o professor seja o guia entre as construções que o aluno pretende realizar e as contradições socialmente estabelecidas. Nesse caso, de acordo com Solé (1998):

> Alunos e professores devem conhecer as diferentes estruturas textuais, para que tenham indicadores essenciais que permitam antecipar a informação e facilitar a interpretação, uma vez que, por meio disso, eles: perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que as ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos – e o fato de que diferentes estruturas textuais contêm informações diversas como a importância do leitor do seu papel ativo perante a leitura e de tudo o que contribui para ela. (Solé, 1998, p.113)

Daí se depreende os prinicpais pilares do ensino de estratégias de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre esses, é preciso que os alunos tenham um conhecimento mínimo do trabalho com gêneros textuais diversos, pois cada leitura é específica, considerando que os diversos textos que circulam na sociedade são lidos e entendidos de formas diferentes pelos leitores e cada texto requer uma estratégia de leitura em função da sua especificidade, seu conteúdo, sua forma e seu leitor. Nesse sentido, um exercício bastante pertinente para a prática das estratégia é o trabalho com os gêneros textuais digitais (Pereira, 2015).

De acordo com Oliveira (2010), o ensino de estratégias é de vital importância para formação de leitores eficientes. Nesse processo, o professor, ao mediar o trabalho com o ensino de estratégias, precisa informar aos alunos que o leitor não precisa conhecer todas as palavras do texto para entendê-lo, mas precisa tentar compreender as palavras desconhecidas, pois se tal ação não for praticada, corre-se o risco de não entender em sua totalidade o texto lido (Oliveira, 2010).

Para tanto, convém ressaltar que a estratégia mais sugerida é a “identificação das ideias mais importantes”, a qual os estudantes precisam fazer uso para produzirem resumos, sínteses e análises de um texto. Oliveira (2010) sugere que para desenvolver esta estratégia com os estudantes o professor, ao ler um texto expositivo com o grupo, pode pedir que identifiquem a principal ideia do texto (Oliveira, 2010).

De um modo mais geral, é preciso dizer que o ensino e uso das estratégias de leitura subsidia aos estudantes a oportunidade de aprender a aprender. Diante disso, vale destacar:

> As estratégias [...] devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (Solé, 2008, p. 73).

Deve-se assinalar também que as estratégias de leitura auxiliam no processo de compreensão, interpretação e reflexão sobre o texto, porém ao ensinar e utilizar estratégias o professor precisa ter em mente que o importante não é apenas os estudantes vivenciarem uma gama de estratégias, mas o fundamental é saberem utilizá-las corretamente (Pereira, 2015).

De acordo com Solé (1998), o ensino e aprendizagem das estratégias de leitura deve ter um enfoque construtivista. Para a autora (1998), as estratégias de compreensão leitora fazem parte desta concepção, uma vez que fornecem subsídios para que o estudante construa seu conhecimento. Ainda de acordo com Solé (1998), com base nas diversas discussões acerca das estratégias de leitura, formulou algumas estratégias muito pertinentes ao tema em questão, as quais serão apresentadas e comentadas a seguir.

A primeira estratégia é que o aluno seja instigado a entender o porquê ler aquele texto. Cabe mencionar que tal estratégia só é possível se o professor apresentar o gênero textual a ser lido de modo que o estudante perceba a importância daquela leitura (Pereira, 2015). Conforme assinala Pereira (2015):

> Após o primeiro contato com o texto, o segundo procedimento a ser adotado é estimular os conhecimentos prévios sobre o conteúdo estudado de maneira a facilitar o entendimento do texto. O professor, diante das novas informações apresentadas no texto, realiza indagações sobre os conhecimentos que os estudantes possuem sobre aquele assunto de modo a interagir com o grupo, extrair o que conhecem a fim de subsidiar uma melhor interpretação do objeto lido. (Pereira, 2015, p.29)

Nesse mesmo raciocínio, de acordo com Solé (1998), outra proposta de estratégia diz respeito a focar nas informações mais importantes:

> Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos [...] Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? (Solé, 2008, p. 75).

Assim há uma transformação contínua dos processos de leitura, pois o aluno percebendo o que se destaca no texto, as ideias fundamentais, consegue extrair as informações relevantes para satisfazer seu objetivo de leitura e deixar de lado as ideias de menor importância. Com isso, constata-se que o leitor necessita perseguir um objetivo ao iniciar a leitura, seja ler para extrair uma informação, ler para conhecer, ou simplesmente ler por satisfação (Pereira, 2015).

Na busca de incrementar e aprimorar ainda mais esse controle do processo de leitura, Solé (1998) ainda propõe outra estratégia, na qual o estudante é orientado para que seja capaz de "avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e o sentido comum" (2008, p. 74). É necessário que o estudante possua entendimento a respeito do que o texto deseja revelar, se tem sentido, se há coerência. Tal estratégia exige um leitor ativo, autônomo e perspicaz, já que exige uma relação entre o conhecimento existente e a informação obtida e mais, uma análise a fim de verificar o que o texto deseja explanar (Pereira, 2015).

Outra estratégia sugerida por Solé (1998) é a chamada recapitulação das informações do texto. Sobre essa estratégia de leitura, a autora (1998) menciona:

> Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos? (Solé, 2008, p. 74).

É relevante, portanto, enteneder que recapitular as ideias apresentadas no texto é um exercício de compreensão e o leitor ativo atinge este objetivo com maior facilidade, pois é necessário conhecer o texto e então partir para a coleta das ideias principais nos parágrafos, capítulos de modo a construir uma compreensão apropriada do objeto lido (Pereira, 2015).

E, com o fim de aprofundar, Solé (1998) sugere que o estudante seja competente para "elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões". (1998, p. 74). Assim, o leitor eficiente, no que corresponde a esta estratégia, prevê o fim da narrativa, formula hipóteses sobre o significado de palavras que desconhece, constrói

uma resposta ao problema exposto.

Para concluir este tópico, é essencial que se entenda que, quando se fala sobre o ensino de estratégias de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, constata-se que o mais importante é que os alunos, além de serem leitores ativos, precisam ser também ativos em sala de aula, pois se houver passividade por parte deles, terão dificuldades em aplicar e compreender as estratégias de compreensão leitora no que diz respeito a adquirir e modificar os conhecimentos aprendidos.

Por esta razão, as quatro estratégias de leitura (elaborar previsões, construir questionamentos sobre o texto, esclarecer dúvidas e sintetizar o texto lido), dentro de modelo de ensino recíproco, são tão necessárias nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a aula de leitura se desenrrola com alunos em pleno debate sobre um trecho a ser compreendido, sendo a conversa administrada por vários estudantes. Segundo Solé (1998) um dos estudantes "começa formulando uma pergunta que deve ser respondida pelos demais, pede esclarecimentos [...], resume o texto [...] e suscita previsões [...]" (Solé, 1998, p. 81).

A aula de leitura passa a ser um espaço privilegiado de liberdade para o exercício das múltiplas habilidades cognitivas e metacognitivas dos alunos, processo que exige a participação de todos e a mediação do professor:

> No modelo de ensino recíproco, o professor assume algumas tarefas essenciais; você já vai perceber que não se trata de um participante comum. No início, oferece um modelo especializado aos alunos, que veem como ele atua para solucionar determinados problemas. Em segundo lugar, ajuda a manter os objetivos da tarefa, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e aplicação das estratégias que tenta ensinar. Por último supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão, em um processo cujo objetivo é fazer com que estes assumam a responsabilidade total e o controle correspondente. (Solé, 2008, p. 81).

De acordo com Solé (1998), esse método de ensino recíproco exige que professor e alunos estejam ativos participando do processo de compreensão leitora, sendo o professor uma figura de suma importância neste processo já que esclarece, apresenta modelos, conduz a participação dos estudantes e retifica o que for necessário (Solé, 1998).

Por fim, conclui-se que o processo de ensino e aprendizagem da leitura sugere uma prática interativa, permeada de estratégias que subsidiam a leitura proficiente, onde professores e estudantes são considerados sujeitos leitores de gêneros textuais diversos.

4. A COGNIÇÃO E A METACOGNIÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Por algumas décadas, as investigações no âmbito da aprendizagem centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como os dois determinantes principais da realização escolar (Ribeiro, 2003). No entanto, a partir da década de 1970, uma terceira categoria de variáveis passou a ser extensivamente estudada, a dos processos metacognitivos, aqueles que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos, etc. (Brown, 1978; Flavell & Wellman, 1977).

Dentro desse mesmo contexto, passaram a ser desenvolvidos também modelos de utilização de estratégias, realçando que, em termos de âmbito escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade (Ribeiro, 2003). A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell & Wellman (1977) atribuiram a designação de metacognição.

Atrelado a essa reflexão sobre as distinções e contribuições da cognição e da metacognição para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem da leitura, o presente capítulo traz algumas contribuições muito relevantes.

4.1. Cognição e metacognição: conceitos e distinções

Para facilitar a análise dos termos cognição e metacognição, é preciso, incialmente, salientar que são conceitos da área da Psicologia pouco, ou nada, difundidos no âmbito escolar dos sistemas educacionais vigentes. Geralmente, os professores apenas têm contato com tal saber ao ingressarem em cursos de pós-graduação. O que não significa que, intuitivamente ou por experiência profissional, muitos professores não tenham se valido, em algum momento durante suas aulas, de atividades que levassem os alunos ao nível metacognitivo (Oliveira, 2023).

Isto posto, a verdade é que o termo cognição é, certamente, mais conhecido pelos profissionais da área da educação formal, mesmo que não seja sob o viés científico. Assim, antes de desencadear uma expansão mais científica da discussão, é preciso se socorrer das definições de cognição do dicionário Michaelis, por exemplo, que dão uma boa noção de como ela é entendida pelos professores do ensino fundamental:

> 1 Ato ou efeito de conhecer.
> 2 Processo de aquisição de um conhecimento.
> 3 Vconhecimento, acepção 2.
> 4 Conjunto de processos mentais conscientes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, representações e recordações. (Michaelis, 2020)

Já com um olhar bem mais científico, Jou e Sperb (2006, p. 177) lançam alguns questionamentos acerca do funcionamento do nosso sistema cognitivo, permitindo depreender outras acepções sobre a cognição e, principalmente, sobre a metacognição:

> "[...] como seria nossa vida se não tivéssemos consciência de nossos próprios pensamentos? Como poderíamos planejar nossas ações e corrigi-las quando estas não ocorrem como esperado? Como poderíamos monitorar nossos comportamentos e adequá-los frente a cada exigência com a qual nos deparamos? Como poderíamos escolher a maneira mais adequada de estudar ao longo de nossa vida acadêmica? Podemos fazer tudo isto a cada instante devido à capacidade de nosso pensamento de pensar-se a si mesmo. A compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo é denominada pela Psicologia Cognitiva de metacognição." (JOU E SPERB, 2006, p. 177).

Nessa mesma linha de raciocínio, Jou e Sperb (2006) ainda apontam que a metacognição, como objeto de pesquisa, abriu um novo campo para as ciências cognitivas, provocando uma profunda mudança de paradigma, passando ser de crucial importância para aprendizagem (Jou; Sperb, 2006).

Diante disso, é preciso, primeiramente, analisar algumas noções conceituais sobre metacognição, tentando capturar sua essência e funcionalidade como processo cognitivo; em segundo lugar, mostrar e discutir os modelos expostos por diferentes autores da área e, por consequência, relatar pesquisas que tem demostrado a relevância impar da metacognição como fator determinante na aprendizagem instrucional.

4.2. Noções conceituais sobre metacognição

Em um breve panorama acerca das produções científicas existem sobre metacognição, pode dizer-se que o interesse em torno desta temática advém, basicamente, da identificação do seu papel determinante na eficácia de certos comportamentos. Por exemplo, Ribeiro (2003) aponta que sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstravam compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (Ribeiro, 2003).

Além disso, Ribeiro (2003) também friza que já foi demonstrado que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação, compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de "aprender a aprender" (Ribeiro, 2003). Por este motivo, a autora (2003) aponta que segundo Brown (1978), o reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores.

Considerando estes aspectos, é fato que os primeiros sabem avaliar as suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento, o que lhes permite, nomeadamente, superá-las, recorrendo, muitas vezes, a inferências feitas a partir daquilo que sabem. Assim, Brown (1978) chama a atenção para a importância do conhecimento, não só sobre aquilo que se sabe, mas também, sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, o que designa de "ignorância secundária", não saber que não se sabe (Brown, 1978).

Outro ponto que este breve panorama acerca das produções científicas trouxe foi a certeza de que a metacognição pode ainda exercer influência sobre a motivação, pois o fato dos alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades (Flavell; Wellman, 1977; Brown, 1978).

Deste modo, Ribeiro (2003) demonstra todo seu interesse em torno desta temática:

> Assim, é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou consequentemente, para a melhoria do desempenho escolar (Ribeiro, 2003, p.110).

Refletindo sobre essas premissas, conclui-se que apesar de ser reconhecida a importância da metacognição no processo de aprendizagem, parece não existir ainda uma definição unívoca. Diante disso, Ribeiro (2003) afirma que uma breve incursão pela literatura leva-nos, de imediato, a refletir sobre dois aspectos: por um lado, a dificuldade em estabelecer a distinção entre o que é meta e o que é cognitivo e, por outro, parece gerar alguma confusão a utilização de um termo singular para um problema multifacetado (Brown, 1987).

Nesse sentido, Ribeiro (2003) afirma que:

> No que concerne ao primeiro aspecto, no nível superficial, parece fácil estabelecer a distinção: enquanto a cognição, em termos restritos, se refere a um tipo específico de representação dos objetos e fatos (isto é, representações proposicionais) e, num sentido lato, a qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais (Ex.: imagens espaciais) (Kuhl & Kraska, 1989). A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações (Ribeiro, 2003, p.110).

Na busca por esclarecer a noção de metacognição, Jou e Sperb (2006, p. 177) afirmam que a "metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e auto-regular os processos cognitivos". Portanto, a essência do processo metacognitivo parece estar no próprio conceito de self, ou seja, na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos (Jou; Sperb , 2006).

No que concerne à consciência, na língua portuguesa, utiliza-se essa palavra com múltiplos significados: para referir-se à vigília (estar consciente), à função superegóica (princípios morais que regem o indivíduo) e ao self, o qual remete à percepção do indivíduo de sua própria existência. O self se relacionaria ao que se denominou de consciência ampliada, referindo-se à capacidade do indivíduo de ter consciência de quantidades enormes de entidades e eventos subjetivos, gerando uma perspectiva individual (Jou; Sperb , 2006).

Nesse mesmo desdobramento, é importante salientar que, enfatizando seu caráter evolutivo, a consciência seria o pensar sobre o próprio pensar, ou pensamento de segunda ordem, que permitiu ao ser humano observar e corrigir seus pensamentos e suas ações, desenvolvendo estratégias cada vez mais sofisticadas para interagir com o meio e, portanto, para garantir sua sobrevivência (Jou; Sperb , 2006).

Assim, na intenção de afunilar a discussão desta pesquisa de mestrado, cabe apontar que como objeto de investigação e no domínio educacional encontram-se duas formas essenciais de entendimento da metacognição. Primeiro, conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa. E, segundo, controle ou auto-regulação, isto é, capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas (Ribeiro, 2003).

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que, por um lado, é evidente a importância do papel da capacidade metacognitiva na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, reconhecida pela abordagem da Psicologia Cognitiva, que concebe as capacidades

metacognitivas como elemento central do aprender nos modelos de processamento de informação destinados à aprendizagem (Flavell; Wellman, 1977; Brown, 1978).

Por outro, também é possível afirmar que apesar de ser reconhecida a importância da metacognição no processo de aprendizagem, parece não existir ainda uma definição unívoca, conforme exposto. Isto posto, a seção seguinte desencadeará a expansão da discussão sob uma nova perspectiva, qual seja, a dos modelos metacognitivos.

4.3. Noções sobre modelos metacognitivos

Pioneiros no estudo sobre metacognição, Flavell e Wellman começaram, na década de 70, a desenvolver estudos relacionados com a metacognição, particularmente com o que chamariam de metamemória. Com base nestes estudos, os autores (1977) sugeriram que o conhecimento metacognitivo se desenvolve através da consciencialização, por parte do sujeito, sobre o modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas (Flavell; Wellman, 1977).

O prmeiro modelo teórico desenvolvido por Flavell e Wellman (1977) foi uma tentativa de construção do conceito de metamemória, que inclui dois componentes: a sensibilidade e o conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia. Segundo os autores (1977), para que a memorização ou a recordação se tornem possíveis, um sujeito deve aprender a identificar em que situações há necessidade de recorrer a determinadas ações ou estratégias (sensibilidade) e desenvolver o conhecimento sobre a influência das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia (Flavell; Wellman, 1977).

Buscando caracterizar a variável pessoa, Ribeiro (2003) afirma que ela envolve três categorias de conhecimento: intraindividual, interindividual e universal. Segundo a autora (2003), a primeira categoria refere-se ao conhecimento sobre si próprio, áreas fortes e fracas, interesses, atitudes, etc. Já a segunda refere-se ao conhecimento sobre as diferenças entre si próprio e os outros. E a terceira refere-se a todo o conhecimento dominante numa cultura que veicula certas idéias acerca da aprendizagem, como, por exemplo, que a memória tem uma capacidade limitada (Ribeiro, 2003).

De acordo com Ribeiro (2003), a variável tarefa refere-se:

> ao conhecimento sobre a natureza da informação com que um sujeito é confrontado (escassa ou abundante, imprecisa ou rigorosa) e sobre os critérios da tarefa a realizar. A informação ou o material a aprender varia em função da sua familiaridade e da

> forma como é apresentado, devendo o sujeito adaptar as suas respostas a essas características (Ex.: o conhecimento prévio dos objetivos da leitura de um texto orientará a forma, mais ou menos exigente, como a informação será "trabalhada"). Em outras palavras, diferentes tipos de tarefas exigem diferentes tipos de processamento da informação (Ribeiro, 2003, p.111).

Por consequência, surge a variável estratégia, que inclui informações sobre os meios, processos ou ações que permitem ao sujeito atingir os objetivos com maior eficácia numa determinada tarefa. Neste sentido, possuir um reportório razoável de estratégias não é o suficiente, é também necessário ter um conhecimento aprofundado sobre elas (Flavell; Wellman, 1977).

Embora tivessem evoluído consideravelmente em seus estudos relacionados com a metacognição, foi no ano de 1979 que Flavell desenvolveu um modelo global de monitoração cognitiva que inclui quatro aspectos inter-relacionados: 1) conhecimento metacognitivo (que aglutina os componentes sensibilidade e conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia); 2) experiências metacognitivas; 3) objetivos; e, 4) ações (ou estratégias).

Em seu modelo global de monitoração cognitiva, Flavell (1979) define o conhecimento metacognitivo como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. De acordo com o autor (1979), o conhecimento metacognitivo contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao reportório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações (Flavell, 1979).

No que se refere às experiências metacognitivas, Flavell (1979) aponta que elas estão ligadas ao âmbito afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. De acordo com Ribeiro (2003), as experiências metacognitivas:

> Geralmente, relacionam-se com a perceção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento.
> Deste modo, podemos falar em experiência metacognitiva, sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal (Ex.: se alguém tem subitamente o sentimento de ansiedade, porque não está a compreender algo, mas que necessita e quer compreender, este sentimento poderia ser denominado de experiência metacognitiva). Estas experiências são

> importantes, pois é, sobretudo, através delas que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, consequentemente, desenvolver meios de as superar. (Ribeiro, 2003, p.111).

Ainda dentro desse modelo global de monitoração cognitiva, Flavell (1979) aponta que o terceiro aspecto diz respeito aos objetivos, implícitos ou explícitos, que impulsionam e mantêm o empreendimento cognitivo e que podem ser impostos pelo professor ou selecionados pelo próprio aprendiz. Neste particular, deve-se observar que o objetivo colocado por este pode ser diferente do "imposto" pelo professor, podendo modificar-se no decorrer da realização da tarefa (Ribeiro, 2003).

E, por fim, fechando seu modelo teórico, Flavell (1979) aponta que o terceiro aspecto diz respeito às ações que, pelo seu significado, tratam-se das estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. Estas, de acordo com Ribeiro (2003), podem ser de dois tipos. Primeiro, se forem utilizadas a serviço do progresso da monitoração, ou seja, sempre que está em causa a avaliação da situação, as ações podem ser entendidas como estratégias metacognitivas, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos. Porém, se forem utilizadas para produzir progresso cognitivo, ou seja, quando a finalidade consiste em atingir o objetivo cognitivo, podem ser entendidas como estratégias cognitivas, produzindo igualmente experiências metacognitivas e resultados cognitivos. As estratégias cognitivas podem surgir na seqüência da ação das estratégias metacognitivas, quando, face a uma avaliação da situação, o aprendiz conclui pela necessidade de utilização de novas estratégias (Ribeiro, 2003).

No que concerne à decada de 80, a primeira tentativa de aprofundar os estudos sobre metacognição foi de Yussen (1985), que numa revisão comparativa dos modelos metacognitivos daquela época, indica, além do paradigma de Processamento de Informação, outros como o cognitivo-estrutural, o cognitivo-comportamental e o psicométrico, como aqueles que fizeram referência ao conceito de metacognição. Para o autor (1985), os pesquisadores que trabalham com o paradigma do Processamento de Informação preocupam-se em descrever modelos de controle, envolvendo mecanismos de monitoramento e auto-regulação. Como conseqüência, também são descritos modelos de treinamento em estratégias e generalização (Jou; Sperb, 2006).

Buscando caracterizar ainda mais seu modelo teórico, Yussen (1985) também aponta, no que concerne ao paradigma cognitivo-estrutural, ao qual estariam ligados Piaget e Feldman, que a estrutura do conhecimento seria descrita, enfatizando-se as seqüências de mudança

estrutural e elaborando-se modelos de relação entre mudança estrutural do conhecimento metacognitivo e outros conhecimentos. Já no paradigma cognitivo-comportamental, a metacognição estaria integrada ao repertório de acontecimentos simbólicos que medeiam a aprendizagem. Descreve-se como a metacognição é modelada e relaciona-se esta modelagem com as mudanças de conduta (Jou; Sperb, 2006).

Como parte integrante de suas pesquisas, no ano de 1987, Flavell clarificou seu modelo afirmando que, enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se avaliar a eficácia das primeiras. Para exemplificar, Ribeiro (2003) pontua:

> algumas vezes procedemos a uma leitura lenta simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma idéia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva). Deste modo, aprendemos sobre as estratégias cognitivas para fazermos progressos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas para monitorizar o progresso cognitivo. Para este autor, a utilização de estratégias metacognitivas é, geralmente, operacionalizada como a monitorização da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau em que estão a ser alcançados e, se necessário, a modificação das estratégias que têm sido utilizadas para os alcançar (Ribeiro, 2003, p.112).

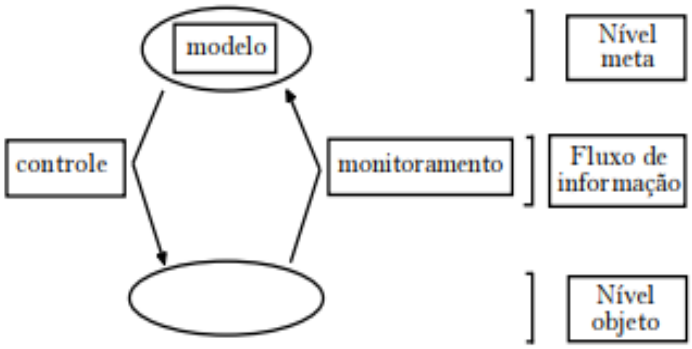
Avançando um pouco mais nas investigações no âmbito da aprendizagem, Brown (1987) afirma que a metacognição encontra-se também associada, por um lado, ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou sobre as estratégias mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) e, por outro, à regulação do conhecimento. Assim, a metacognição envolve a utilização de mecanismos auto-regulatórios durante a realização de uma tarefa, que incluem: a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas (Ribeiro, 2003).

De acordo com Ribeiro (2003), Brown (1987) entende que apesar de assumir estas duas dimensões, deve-se acrescentar que:

> as mesmas se podem distinguir, pois, enquanto o conhecimento é estável, passível de verbalização e falível, o controle é instável e nem sempre passível de verbalização. Por outro lado, o controle é dependente da situação e da tarefa e, somente quando o sujeito regula ou monitoriza as atividades cognitivas é que pode se beneficiar dos fracassos, conseguindo abandonar as estratégias inapropriadas (Ribeiro, 2003, p.112).

Já quase no final da decada de 90, surge um outro modelo metacognitivo que aprofunda ainda mais essas noções. Proposto por Nelson e Narens (1996), este modelo enfatiza o fluxo de informação entre dois níveis, meta e objeto, conforme exposto na figura a seguir.

Figura 1: Modelo metacognitivo.



Fonte: Nelson; Narens (1996, p. 11).

No modelo proposto por Nelson e Narens (1996), a ênfase fica por conta dos processos de monitoração e auto-regulação da habilidade metacognitiva. Além disso, este modelo também enfatiza o estudo dos mecanismos reflexivos envolvidos nas respostas obtidas em situações do cotidiano. Para Jou e Sperb (2006, p. 180), os autores "propõem que um sistema metacognitivo eficiente, além de monitorar ou refletir sobre o processamento, precisa controlá-lo".

Detalhando um pouco mais o modelo proposto por Nelson e Narens (1996), Jou e Sperb (2006, p. 180) apontam que, segundo este modelo, o sistema metacognitivo tem dois níveis – nível meta e nível objeto – e duas relações de fluxo de informação entre os níveis – controle e monitoramento. Portanto, de acordo com os autores (1996), há uma relação de hierarquia no sistema metacognitivo: o nível meta tem o poder de modificar o nível objeto em função das informações obtidas deste. Essa possibilidade do processo metacognitivo "saltar", como referem os autores, entre os níveis inter-relacionados é dada pela direção no fluxo da informação (Jou; Sperb, 2006).

Ainda segundo o modelo proposto por Nelson e Narens (1996), o nível objeto seria o nível de atuação cognitiva e o nível meta seria o nível de atuação metacognitiva. Assim, segundo os autores (1996), o sistema metacognitivo funcionaria da seguinte maneira: enquanto a cognição "salta" para o nível meta ocorre o monitoramento do nível objeto por meio da construção de um modelo. Neste caso, modelo, para os autores (1996) significa a representação mental da realidade desse momento cognitivo. Já, quando a cognição "salta" para o nível objeto ocorre o controle mediante a regulação do processo cognitivo. Ou seja, em função da informação vinda do nível meta (do modelo ou representação mental), a cognição no nível objeto tem condições de se auto-regular, atendendo às exigências da atividade cognitiva como

um todo (Jou; Sperb, 2006).

Concluindo a análise deste modelo metacognitivo, Jou e Sperb (2006, p. 180) destacam que “para que o monitoramento aconteça deve haver fluência da informação do nível objeto para o nível meta e, para que a auto-regulação aconteça, há de fluir informação do nível meta para o nível objeto.

Após a análise realizada dos modelos expostos, resta apontar o que Jou e Sperb (2006, p. 180) sintetizaram em seus estudos:

> metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, auto-regular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Neste sentido, a metacognição tornou-se de grande importância para as propostas de instrução educacional que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem (...)(Jou; Sperb, 2006, p.180).

A partir dessas conceituações, é preciso lembrar que teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis na sala de aula. Portanto, o sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão pedagógica, se constitui em atividade cega e repetitiva. Já a teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato. Não se concebe uma práxis meramente teórica, tão evidente isso que a seção seguinte busca colocar um sinal de igualdade entre a presente discussão teórica sobre a metacognição e a práxis da aprendizagem instrucional.

4.4. A metacognição como ferramenta potencializadora da aprendizagem instrucional

De acordo com o exposto nas seções anteriores, já seria suficiente apenas afirmar que a metacognição é realmente uma ferramenta potencializadora da aprendizagem em qualquer nível ou modalidade de ensino. Contudo, como o principal objetivo desta pesquisa é trabalhar com estratégias de leitura acredita-se que focar, especificamente, na aprendizagem instrucional seria essencial para esta investigação científica.

Para entender a relação entre metacognição e aprendizagem instrucional, Jou e Sperb (2006) sintetizaram os princiapias resultados de alguns estudos. Dentre esses, o primeiro que deve ser apontado é um estudo desenvolvido por Brown (1978), no qual se observou que, com o passar do tempo, os estudantes aumentam consideravelmente o controle das estratégias que

utilizam e de outros processos cognitivos. De acordo com a autora (1978) as crianças já começam a harmonizar os processos cognitivos, aumentando o controle sobre o conjunto formado por eles como se aprendessem a conduzir uma grande orquestra (Brown, 1978).

Jou e Sperb (2006) resgatam também um estudo desenvolvido por Miller (1993), que, conforme apontam (2006), indica que uma das grandes mudanças no desenvolvimento, durante os anos escolares e na adolescência, é a aprendizagem de como maximizar o uso das capacidades cognitivas mediante as capacidades metacognitivas. Neste estudo acadêmico, por exemplo, à medida que os alunos adquirem maior experiência, é possível fazer melhor uso do tempo de estudo, selecionando os tópicos relevantes e ignorando os irrelevantes (Jou; Sperb, 2006).

As autoras (2006) também destacam um estudo desenvolvido por Blakey e Spence (2000). A partir de uma especificação mais rigorosa do que seriam atividades metacognitivas, Blakey e Spence (2000) indicam três estratégias metacognitivas básicas. Primeiro, saber relacionar novas informações às já existentes. Segundo, saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito. E, terceiro, saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Nessa perspectiva, segundo as autoras (2000) afirmam, alunos que soubessem utilizar com eficiência essas estratégias metacognitivas seriam aprendizes eficientes (Blakey; Spence, 2000).

Já na década de 90, Jou e Sperb (2006) abordam um estudo desenvolvido por Ertmer e Newby (1996). Neste estudo, Ertmer e Newby (1996) afirmam que a reflexão, nos processos de aprendizagem, é o ingrediente essencial para o desenvolvimento de aprendizes eficientes. Esses autores (1996) estudaram como estes sujeitos utilizam o conhecimento que têm sobre si próprios como aprendizes, sobre as exigências das tarefas e sobre os métodos utilizados conscientemente para selecionar, controlar e monitorar as estratégias necessárias para alcançar uma aprendizagem eficiente. Analisando este estudo, Jou e Sperb (2006) apontam:

> Baseados nesses estudos, Ertmer e Newby criaram um modelo de aprendizagem eficiente que mostra como o conhecimento metacognitivo das estratégias consideradas por eles cognitivas, motivacionais e ambientais, é traduzido em um controle auto-regulador dos processos de aprendizagem, por meio do pensamento reflexivo. (Jou; Sperb, 2006, p.181).

Ainda analisando este estudo, Jou e Sperb (2006) também apontam:

> O modelo de Ertmer e Newby (1996) inclui os processos de planejar, controlar e refletir, destacando, sobretudo o caráter consciente desses processos. Na

> aprendizagem eficiente, o sujeito estaria consciente do conhecimento específico, das metas que tem que alcançar, das estratégias necessárias para alcançá-las, assim como do próprio processo no momento de seu acontecimento. Essa atividade on-line, como muitos autores a caracterizam utilizando a metáfora computacional, traz como conseqüência o processo auto-regulador. Os indivíduos, hábeis metacognitivamente, teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho acadêmico, transformando-se em aprendizes eficientes. Seriam, por exemplo, capazes de saber o quê sabem (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabem (conhecimento procedural) e por que, onde e quando utilizar o que sabem (conhecimento condicional, contextual), aplicando as estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva. (Jou; Sperb, 2006, p.181).

Nesta linha de pensamento, encontra-se um estudo, realizado por Boruchovitch (2001), visando conhecer as estratégias de aprendizagens utilizadas por alunos do ensino fundamental de uma escola de Campinas, totalizando uma amostra de 110 sujeitos, entrevistados individualmente pela autora, revelou que 80% não compreendem o conteúdo que estão lendo, sendo que 92% afirmam perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada, o que revela a capacidade das crianças de monitorar suas ações e o papel da escola que envolve fomentar no aluno desde cedo à capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio comportamento (Boruchovitch, 2001).

Ainda neste estudo de Boruchovitch (2001), identificou-se a necessidade de professores e educadores atentarem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação de leitores independentes, críticos e reflexivos. Além disso, o estudo também revela o quanto o ensino escolar ainda trabalha apenas com a transmissão da informação (Boruchovitch, 2001). Sendo que as estratégias de aprendizagem são importantes para a aquisição, retenção e reprodução da informação e os processos executivos de controle controlam os processos cognitivos que também auxiliam no processo de aprendizagem (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010).

Há que se destacar também, de acordo com Andreta *et al* (2010), que:

> De uma forma geral, a aprendizagem envolve processos metacognitivos, já que transforma em conhecimento as informações adquiridas. Assim, a metacognição também utiliza estratégias de aprendizagem, bem como a monitoração ou autorregulação que, por sua vez, é o seguimento e avaliação de um determinado processo, não necessariamente linear, que objetiva a resolução de um problema (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010, p.9).

A partir dessas noções, Neves (2007) aponta que o uso da cognição e da metacognição possibilita o armazenamento de elementos da informação ou representação de determinado fato, ou seja, a informação nova é incorporada às informações que já estão armazenadas. Já que a metacognição é a consciência do modo pelo qual o conhecimento é adquirido, torna-se assim

possível que os próprios indivíduos gerenciem este processo, utilizando estratégias metacognitivas para a aprendizagem e resolução de problemas em situações cotidianas. Sendo assim, Neves (2007) afirma que uma forma de facilitar o aprendizado é o uso de mapas cognitivos que permitem a representação do meio-ambiente no cérebro a partir da interação do individuo com o meio (Neves, 2007).

Afunilando um pouco a disussão para o campo da leitura, Neves (2006) aponta que a abordagem do processamento da informação pesquisa a compreensão textual, já que esta atividade cognitiva envolve percepção, memória, inferência e dedução. Em suas conclusões, a autora (2006) alega que estudantes podem melhorar suas leituras à medida que se tornam conscientes de seus próprios pensamentos enquanto lêem, escrevem e solucionam problemas. Neste sentido, a metacognição deve ser razoavelmente precisa e sensível à maioria dos fatores que afetam a compreensão (Neves, 2007).

Andreta *et al* (2010) também dizem que:

> Tornam-se importantes maiores investigações que evidenciem a combinação de inúmeras variáveis na situação de aprendizagem, as quais possibilitem a criação de sistemas excelentes de estratégias e que os treinos não visem somente o ensino das mesmas. A eficácia dos treinos parece depender da utilização conjunta de estratégias cognitivas e afetivas/motivacionais, sendo assim as estratégias metacognitivas parecem desempenhar um papel crucial. (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010, p.9).

Em seu estudo, Boruchovitch (2001) relaciona a eficiência das estratégias de aprendizagem com as condições internas do aprendiz, nesse caso as estratégias afetivas estariam voltadas a eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, como por exemplo, o estabelecimento e manutenção da motivação, da atenção e da concentração, bem como o controle da ansiedade (Boruchovitch, 2001).

Para concluir esses apontamentos sobre metacognição como ferramenta potencializadora da aprendizagem instrucional, é importante destacar que, conforme Ribeiro (2003), a variável metacognitiva no estudo da aprendizagem permite introduzir conceitos como a auto-apreciação e o autocontrole cognitivos do aprendiz, assim como, trabalhar com diferenças pessoais e considerar a possibilidade da metacognição impulsionar o próprio desenvolvimento cognitivo (RIBEIRO, 2003).

Nessa mesma linha de pensamento, Jou e Sperb (2006, p.181) sintetizam suas análises concluindo que:

> De uma forma geral, pode-se dizer que a metacognição é uma conquista evolutiva do

> ser humano, em sua constante tarefa de adaptação, que se desenvolve para atender as exigências do ambiente. Utilizando o paradigma darwiniano, poderia dizer-se ainda, que os processos mentais tendem à complexidade e à automatização, permitindo atingir novos níveis de desenvolvimento mental (Jou; Sperb, 2006, p.181).

A partir daí, em formas claras, é preciso entrar diretamente no que seria um rol exemplificativo de vantagens do emprego da metacognição no contexto da educação básica.

4.5. As vantagens da metacognição no contexto da educação básica

Antes de tratar de maneira específica das vantagens da metacognição no contexto da educação básica, é essencial que se aborde uma outra questão pertinente: a origem da metacognição no desenvolvimento humano. Nesse sentido, conforme destaca Ribeiro (2003), tem sido observado que as crianças são bastante limitadas no seu conhecimento e na consciência dos fenômenos cognitivos, além disso elas, regularmente, não percebem os benefícios da utilização de estratégias na execução de suas tarefas. Ainda de acordo com a autora (2003), por esta razão, alguns estudiosos pensam que a metacognição é um atributo que se desenvolve tardiamente no ser humano. No entanto, não há consenso acerca do momento exato do seu aparecimento (Ribeiro, 2003).

Com o objetivo de especificar a origem da metacognição, Ribeiro (2003) analisa alguns estudos que, por exemplo, concluem que as crianças mais novas, além de apresentarem limitações no nível da quantidade de conhecimento que possuem, manifestam-se menos capazes de refletir sobre a forma como o organizam. Com base nas informações oferecidas por esses estudos (2003), concluiu-se que só por volta dos 11 anos de idade se verifica o desabrochar desse atributo do pensamento formal. Em outra linha de conclusão, de acordo com um estudo publicado por Costa (1984), o conhecimento metacognitivo emerge mais cedo, por volta dos 7 anos de idade, mas tal como outros tipos de conhecimento, é adquirido de uma forma lenta e gradual, tendo um aumento considerável na pré-adolescência e adolescência (Costa, 1984).

Buscando compreender melhor a correlação entre metacognição e um maior desempenho acadêmico, Ribeiro (2003) expõe os seguintes aspectos sobre os fatores que influenciam o seu desenvolvimento:

> é suposto que as formas mais primitivas de conhecimento metacognitivo são, em primeira instância, determinadas pelo meio familiar. À medida que a criança prossegue na escola, é provável que a atividade metacognitiva seja um produto do

> estilo de ensino dos professores em conjunto com as experiências individualizadas numa variedade de contextos de aprendizagem (Ribeiro, 2003, p.113).

Depreende-se dessa explicação a importância dos fatores externos para o desenvolvimento da metacognição. Nesta linha de pensamento, Ribeiro (2003), com base em Vygotsky (1978), refere-se assim:

> as situações sociais, nas quais a criança interage com peritos num domínio de resolução de problemas, têm um contributo importante para a aprendizagem. Segundo este autor, o processo fundamental do desenvolvimento é a internalização gradual e a personalização do que foi originalmente uma atividade social. Ou seja, inicialmente é o adulto (pais, professores, etc.) que controla e guia a atividade da criança; gradualmente o adulto e a criança partilham as funções de resolução do problema, em que a criança toma a iniciativa e o adulto a corrige quando falha; finalmente, a criança assume o controle da própria atividade (Brown, 1987). (Ribeiro, 2003, p.114).

Sendo assim, pode-se concluir que o desenvolvimento de aptidões metacognitivas realiza-se normalmente através da internalização gradual de aptidões regulatórias, que são primeiramente experienciados pela criança em situações sociais. Após repetidas experiências com peritos (pais, professores, etc.), que criticam, avaliam e ampliam os limites das suas experiências, a criança desenvolve aptidões de auto-regulação (Ribeiro, 2003).

Nesse sentido, a metacognição, obviamnte, parece ser de crucial importância para a aprendizagem, tanto que Jou e Sperb (2006) se referem aos indivíduos hábeis metacognitivamente como os que teriam a capacidade de apreender e aplicar diversos conhecimentos para melhorar seu desempenho acadêmico, transformando-se em aprendizes eficientes. Portanto, estes aprendizes teriam a capacidade de ter consciência do que sabem relativo ao conhecimento declarativo, como usar o que sabem relativo ao conhecimento procedural e por que, onde e quando usar o que sabem, ou seja, conhecimento condicional, contextual, usando estratégias que auxiliam no processo cognitivo (Jou; Sperb, 2006).

Nessa mesma busca por verificar como a metacognição associada a aprendizagem aparece no espaço escolar, Andreta *et al* (2010) apontam três principais processos importantes que ocorrem no sistema cognitivo, sendo esses: metamemória, fenômeno ponta-da-língua e metacompreenção (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010).

Partindo da explanação da metamemória, Andreta *et al* (2010) afirma que esta:

> é o conhecimento, a consciência e o controle da própria memória e funções executivas relacionadas ao monitoramento e autorregulação da atividade de memória do próprio indivíduo. É importante na aprendizagem de informações novas e na evocação de informações codificadas (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010, p.11).

Atualmente, o conceito de metamemória inclui diversos aspectos, tais como Andreta *et al* (2010) aponta: o conhecimento sobre os processos da memória; o monitoramento da memória; sentimentos e emoções sobre a memória; e a auto-eficácia para memória, que poderia ser definida como o grau de certeza de um indivíduo sobre sua capacidade de realizar uma tarefa envolvendo memória, já que esta seria uma das dimensões do conceito mais amplo da metamemória (Yassunda, 2005).

Não se pode perder de vista, no entanto, que, de acordo com Ribeiro (2002), o desempenho eficiente da memória resulta de uma adequada utilização de estratégias e, ao passo que alguns aprendizes experientes podem adaptá-las de forma espontânea, outros precisam de instruções para estimular sua utilização (Ribeiro, 2002).

O segundo processo descrito por Andreta *et al* (2010) que visa aprimorar o desempenho cognitivo futuro dos alunos é chamado de metacompreensão. De acordo com Andreta et al (2010), a metacompreensão se refere aos pensamentos do sujeito sobre a compreensão da linguagem. Ressalta ainda que para aprimorar a metacompreenção é importante fazer um pré-teste e usar o processamento profundo quando a leitura é efetuada, também é imprescindível o uso de estratégias durante o processo de leitura (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010).

É importante ressaltar que vários estudos têm sido feitos com o objetivo de investigar formas de aumentar a exatidão da metacompreensão. De acordo com as conclusões destes estudos, tais questões têm fundamental relevância para a educação. Quanto mais os estudantes conseguirem acessar o que eles aprenderam e o que não aprenderam, mais próximos estarão de implementar um processo de controle efetivo para adquirir materiais mais difíceis (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010).

Terceiro processo que demonstra a estreita relação da metacognição com a aprendizagem efeciente é o denominado fenômeno ponta-da-língua. Para explicá-lo, Andreta et al (2010) diz:

> O fenômeno ponta-da-língua é um tipo de metacognição, já que as pessoas sabem o suficiente sobre sua memória para afirmarem que a palavra está na ponta-da-língua. No que se refere ao fenômeno ponta-da-língua, mesmo não conseguindo lembrar a palavra exata, é possível lembrar a letra inicial, o número de sílabas ou o gênero gramatical. O fenômeno ponta-da-língua se refere à experiência de sentir-se certo de saber uma palavra, mas estar impossibilitado de recuperá-la na memória. A ocorrência deste fenômeno normalmente aumenta com o passar dos anos, e é explicado pela deterioração das conexões entre semântico e léxico (Schwartz e Frazier, 2005). Envolve uma intensa sensação de conhecer a informação buscada e de que ela irá surgir na mente a qualquer momento (Widner, Otani e Winkelman, 2005). (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010, p.12).

Buscando concluir este tópico, é preciso dizer que, se fosse necessário sintetizar todas as vantagens da metacognição no contexto da educação básica em uma única, certamente apontar-se-ia que, a partir da análise dos modelos teóricos anteiormente descritos, fica evidente que todos eles têm em comum o pressuposto de que cada aluno é um indivíduo agente no seu processo de aprendizagem e de que esse processo pode ser significativamente aprimorado com o domínio das habilidades autorregulatórias. Porém, outras vantagens ainda devem ser destacadas (Andreta; Da Silva; Susin; Freire, 2010).

Assim, os benefícios de se promover a autorregulação no âmbito da educação básica têm sido amplamente discutidos em estudos nacionais. Em geral, os pesquisadores têm percebido que alunos mais autorregulados têm maior motivação, mais organização, mais disciplina e maior persistência diante das dificuldades, atributos esses que, por sua vez, promovem uma maior aprendizagem e melhor desempenho escolar (Ganda; Boruchovitch, 2018).

De um modo geral, a evolução dos modelos teóricos revela a importância alcançada pelo tema ao longo dos anos, especialmente diante dos resultados positivos obtidos por programas de intervenção destinados ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Embora seja um processo complexo, a autorregulação pode e deve ser ensinada e aprimorada no contexto educativo. Nessa linha, Ganda e Boruchovitch (2018) afirmam que os estudos de intervenção com as variáveis autorregulatórias mostram que é possível ensinar os alunos a terem melhores estratégias de aprendizagem, a desenvolverem crenças positivas sobre si próprios e a minimizarem os comportamentos que prejudicam o seu aprendizado (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Ao considerar as vantagens da metacognição no contexto da educação, Ganda e Boruchovitch (2018) afirmam:

> Há, inclusive, indícios de que a promoção da autorregulação pode trazer benefícios ao aluno não somente do ensino fundamental e médio, mas também do nível superior. A habilidade autorregulatória favorece o desenvolvimento do aluno não apenas no ambiente acadêmico, mas também em sua prática profissional, já que os princípios que norteiam o processo autorregulatório, como, por exemplo, o monitoramento, o controle e a reflexão, podem ser aplicados em diversas áreas da vida de uma pessoa (...) (Ganda; Boruchovitch, 2018, p.77).

Por esse prisma, ao se considerar os alunos universitários que estão em cursos de formação docente, os aspectos então elencados são de fundamental relevância para sua

formação como estudantes e como futuros professores. Nessa linha de raciocínio, Ganda e Boruchovitch (2018, p.77) sugerem que o ensino em cursos como, por exemplo, a Pedagogia e as licenciaturas "devem-se ater não apenas à formação técnica do docente, mas também a propostas educacionais que ajudem o universitário a refletir sobre o seu perfil acadêmico e que lhe ensinem estratégias destinadas a ajudá-lo a se tornar um aluno mais autorregulado, de forma que ele tenha mais conhecimento e prática para desenvolver esses mesmos processos nos seus futuros alunos" (Ganda; Boruchovitch, 2018).

4.6. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura

Nesta seção, foca-se o interesse investigativo desta pesquisa no entendimento de que após analisar as três concepções de leitura anteriormente descritas, é fundamental aprofundar as carcaterísticas, funcionalidades e aplicabilidades das chamadas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (Kato, 1985). Porém, antes é essencial que se estabeleça um aprofundamento teórico a respeito da metacognição e da aprendizagem autorregulada, as quais servirão de base para o estudo das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (Kleiman, 2013).

Nesse primeiro momento, é importante observar que a aprendizagem autorregulada pode e deve ser estimulada desde a mais tenra idade e seu fomento durante a escolarização formal é factível, conforme se depreende das pesquisas mais recentes sobre a temática (Ribeiro, 2003). Inicialmente, de acordo com a autora (2003), são os adultos no âmbito escolar e familiar que controlam e guiam as atividades exercidas pela criança. Contudo, posteriormente, através de um processo gradativo, o adulto e a criança passam a partilhar as funções de resolver problemas, pois a criança toma a iniciativa e o adulto corrige o processo. Assim, em última instância, finalmente a criança assume o controle das suas atividades (Ribeiro, 2003).

Com posicionamento semelhante a Flavell (1987), Ribeiro (2003) deixa claro que, de certo modo, com o estímulo precoce da aptidão metacognitiva, as experiências cognitiva e metacognitiva se desenvolvem proporcionalmente, possibilitando o surgimento de novas operações cognitivas, tão necessárias para aquisição, amadurecimento e surgimento de novas experiências metacognitivas (Ribeiro, 2003).

Partindo deste entendimento, pode-se concluir que a cognição e a metacognição são complementares (Ribeiro, 2003). Nesse sentido, pode-se afirmar que a cognição está

ligada à construção de sentidos que envolve funções cognitivas, como, por exemplo: a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio e a linguagem. Por outro lado, a metacognição abarca o controle consciente dos fenômenos psicológicos, como emoção e motivação (Palomanes, 2018).

De acordo com Palomanes (2018), é na junção entre a cognição e a metacognição que é estruturada a competência leitora, ao menos assim indicam as pesquisas mais recentes na área das Ciências Cognitivas. Nesse sentido, a autora afirma que:

> "Estudos no âmbito das Ciências Cognitivas mostram que a diferença entre bons e maus leitores resulta, além dos processos cognitivos, em ação no ato de ler, dos processos metacognitivos de que o leitor lança mão para traçar, conscientemente, seus objetivos com a leitura. A metacognição vem se tornando, cada vez mais, um apoio ao processo de aprendizagem" (...) (Palomanes, 2018, p.21).

É, nessa perspectiva, que se afirma que o papel de protagonista do próprio ato de aprender mostra-se fundamental em todos os segmentos da escolarização. Diante desse entendimento, estudante autorregulado é aquele que age metacognitivamente para aprender, isto é, está atento e age em todo o processo de sua aprendizagem, assumindo um papel ativo na responsabilidade por sua vida acadêmica e por automonitorar seu desempenho. Ribeiro (2003), ao citar Flavell e Wellman (1977), deixa claro que os estudos acerca da metacognição advém da identificação de certos comportamentos que se repetem para que o estudante possa alcançar o sucesso escolar. Nesse sentido, a autora (2003) aponta que:

> "[...] os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicare alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução". (Ribeiro 2003, p.109-110).

Contudo, pensando nas atividades de leitura em sala de aula, na realidade das escolas públicas brasileiras em que os alunos têm pouco domínio sobre como se faz uma abordagem do texto de forma exitosa, evidencia-se que, infelizmente, nem sempre os docentes oferecem oportunidades concretas com o intuito de orientar, estimular ou solicitar que corrijam tarefas, desenvolvam interesses ou usem estratégias de aprendizagem. Desta forma, os resultados do aprendizado muitas vezes não se concretizam plenamente (Ribeiro, 2003; Palomanes, 2018). "Como resultado, muitos alunos superestimam sua autoeficácia para

aprender por não perceberem seu papel como aprendizes proativos" (Boruchovitch; Gomes, 2019, p. 28).

As evidências apontadas por Palomanes (2018) ressaltam que uma orientação adequada por parte do professor pode estimular o aprendizado dos alunos, bem como o seu desejo de aprender. Como resultado, motivação e interesse proporcionam atenção e a consequência mais evidente é o sucesso durante o ato de leitura. Acresça-se também que a motivação é uma competência adquirida, por isso, deve alicerçar o planejamento docente através de estratégias que atuem simultaneamente sobre a cognição (Palomanes, 2018).

Para dar a dimensão exata do momento em que se vive, Palomanes (2018) aponta que, atualmente, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, por isso, o ato de ler e escrever são importantíssimos para atender as demandas sociais. Portanto, caso este aprendizado não se concretize de forma efetiva, cria-se um processo excludente, pois, o aluno não será capaz de usar a linguagem conforme as suas necessidades comunicativas e em diferentes situações. Além disso, o ensino mecânico da leitura forma apenas sujeitos incapazes de agir sobre o mundo que os cerca, uma vez que, decodificam os discursos sem perceber que a leitura é uma fonte de conhecimento e de controle do real (Palomanes, 2018).

Em vista disso, neste mundo cada vez mais globalizado, o domínio da leitura representa parte do processo de escolarização e constitui requisito fundamental para a participação ativa na sociedade. Tendo em vista tais aspectos, as estratégias cognitivas e metacognitivas despontam como instrumento didático capaz de estimular uma leitura mais profunda, especialmente frente as inúmeras *fake news* presentes no cotidiano escolar brasileiro.

E para entender melhor essa realidade, é preciso apontar que quando um aprendiz descobre como se aprende, torna-se capaz de refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre os meios necessários para alcançar o sucesso (Ribeiro, 2003; Palomanes, 2018). Desse modo, buscar-se-á, através da implementação de uma didática metacognitiva em sala de aula, usando estratégias que promovam a autorregulação dos leitores (Boruchovitch; Gomes, 2019).

Partindo desse pressuposto, deve-se acrescer ainda que a escola, ao garantir o sucesso tão almejado na aprendizagem da leitura, possivelmente ajudará o aluno a tomar consciência de sua função nesta sociedade tão complexa que se vive atualmente. Além disso, permitirá que aprenda a refletir acerca da linguagem assim como do seu processo de aprendizagem, de maneira tal que possa potencializar seu aprendizado, tornando-o um aluno autorregulado (Ribeiro, 2003; Palomanes, 2018).

Com base em suas análises e estudos, Palomanes (2018) também aponta que o termo autorregulação está intimamente atrelado à ideia de independência e à capacidade deponderação acerca das atitudes a serem tomadas para melhorar os resultados do aprendizado. Partindo desse princípio, tem-se que a escola, para fomentar os efeitos desta autonomia, deveria amplicar a autorregulação desde as séries mais iniciais, nos mais diferentes campos de atuação. Para tanto, é essencial que o professor incentive seus alunos a desenvolverem atitudes e procedimentos necessários a uma verdadeira postura autônoma. O que se coaduna perfeitamente com as disposições dos PCNs:

> Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia. (BRASIL, PCNs, 1997, p.62).

Nessa perspectiva, como afirmam Boruchovitch e Gomes (2019), a formação de um leitor consciente, autônomo e crítico ocorre por meio de estratégias de leitura mais complexas, nas quais é fundamental avaliar e regular o próprio entendimento, objetivando a construção de novos significados a partir do que foi lido. Através desse tipo de leitura ocorre a descoberta de outros conhecimentos que extravazam o campo limitado das próprias crenças e convicções, pois um leitor crítico é capaz de fazer um processamento mais profundo do texto e mergulhar nas diversas leituras e visões de mundo dos diferentes autores (Kleiman, 2013). Assim, seus horizontes de leitura são ampliados, novas descobertas são feitas através da ativação de conhecimentos já adquiridos e a sua relação com os novos saberes (Kato, 1985).

Com todo esse aporte das ciências cognitivas, sobretudo da metacognição, fica evidente que entender como os sentidos do texto são apreendidos passa, particularmente, pela análise desses processos cognitivos que o leitor realiza e implica, também, considerar a necessidade de se acionar estrategicamente esses conhecimentos (Kleiman, 2013). Essa afirmativa pode ser justificada por Koch e Elias (2014, p.39) quando afirmam que o processo de leitura se dá de forma estratégica a partir da qual o leitor se guia por caminhos interpretativos de maneira efetiva.

Grosso modo, é possível dizer que a leitura requer um conjunto de habilidades envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos e que se dá de forma estratégica, porque os sentidos do texto precisam ser construídos via mobilização do leitor (Kato, 1985; Kleiman,

2013). Isso pode ser feito guiando-se por caminhos facilitadores, o que exige do leitor uma participação ativa, consciente, sendo ações necessárias a serem acionadas para uma leitura reflexiva e crítica. Essas ações são consideradas por Kleiman (2013, p.49) como “operações regulares para abordar o texto” e designadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas (Cavalcante, 2015).

Por todo o exposto, acredita-se que a aplicação de uma proposta de trabalho que tenha com fundamentação teórica a metacognição contribuirá sobremaneira para a leitura crítica das chamadas *fake news,* levando a devida compreensão desse novo gênero digital. Além disso, funcionará como uma nova proposta para o desenvolvimento da competência leitora possibilitando o acesso aos conhecimentos prévios dos mais variados bens culturais, além de contribuir para a aprendizagem das demais disciplinas que necessitam de uma leitura proficiente. Porém, toda essa discussão nos conduz a inevitável conclusão de que é necessário ainda fazer uma linha de reflexão que vá dos gêneros textuais às práticas de leitura.

5. DOS GÊNEROS TEXTUAIS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

Traçando uma linha de análise que vai das noções de gêneros textuais às atuais práticas de leitura em sala de aula, algumas questões se impõem: Como formar um leitor crítico? Quais são os saberes necessários para a formação desse leitor e quais são os saberes utilizados na prática das salas de aula capazes de desenvolver a leitura crítica? Quais são os saberes dos alunos, como nativos digitais, que podem potenciliazar o enfrentamento do fenômeno das *fake news*? Essas são só algumas, das muitas perguntas que ainda não possuem respostas satisfatórias nos estudos desenvolvidos e, por isso, torna-se necessário que se preencham algumas lacunas do processo de ensino-aprendizagem. Para compor um maior aprofundamento deste estudo, este capítulo passa a investigar como os saberes relacionados aos gêneros textuais podem ser utilizados com tal intuito nas práticas de leitura.

5.1. Gêneros textuais: breves considerações conceituais

Inicialmente, é preciso partir de um evidente pressuposto, qual seja, conhecer os gêneros textuais é um imperativo se quisermos efetivar práticas de leitura em nossas aulas (BNCC, 2018). Isto porque todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero. Dessa forma, é preciso entender que o ensino dos gêneros é um instrumento poderoso para fomentar e alcançar novos horizontes de leitura. Daí cabe uma pergunta profunda quanto a tais práticas sociais: Mas o que são os gêneros?

Num breve panorama histórico, pode-se afirmar que, ainda na Grécia Antiga, ao se observar o campo da Literatura, o termo gênero literário foi usado para fazer distinção entre três categorias de enunciado, a saber, o épico, o dramático e o lírico. Porém, no século XX, o termo gênero tornou-se um conceito teórico de grande valia no campo da Linguística Textual, que faz referência a gêneros textuais (Marcuschi, 2008).

Já modernamente, de acordo com a concepção dialógica da linguagem, com base em Mikhail Bakhtin (2011), é possível depreender o conceito gêneros do discurso, que tem como premissa a noção de que todo enunciado tem em comum o fato de que remete a um sujeito, a uma fonte enunciativa e que esse mesmo enunciado provém de um querer dizer orientado ao seu enunciador, sendo regido por normas. Ainda segundo Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados orais e escritos e organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais.

Salientando a heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) inclui desde um relato do dia-a-dia até um documento oficial, como é o caso das propostas curriculares. Tanto é assim que também apontou: “A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (p.262). Isso deixa evidente que a prática da leitura na sala de aula deve, certamente, incluir os gêneros do discurso entre as categorias utilizadas nas mais diversos momentos possíveis das aulas de leitura para os alunos do ensino fundamental.

Ainda conforme Bakhtin, se não existissem os gêneros do discurso e se tivéssemos que criar cada enunciado que utilizamos, a comunicação verbal seria quase impossível. Isso nos leva a concluir que os gêneros fazem parte do repertório discursivo dos falantes. São tão indispensáveis para a compreensão mútua dos falantes quanto as formas da língua (Bakhtin, 2011).

Esses aspectos são relevantes a tal ponto que Bakhtin (2011) acrescenta:

> Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (Bakhtin, 2011, p.302)

Diante do exposto, o principal questionamento que se deve fazer durante as aulas de língua portuguesa é: Qual a importância dos gêneros do discurso para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental? Como a pergunta não é meramente retórica, a resposta mais óbvia é que quanto mais gêneros do discurso eles dominarem dentro dos muros da escola, mais exercerão efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participando de diversos eventos para além dos muros da escola. Como resultado, terão a capacidade de ler e produzir diferentes textos, de gêneros diversos como contos, crônicas, romances, entrevistas, editoriais, reportagens, poemas, resumos, resenhas, etc., interagindo com eles de forma prazerosa e crítica (Marcuschi, 2008).

Além disso, serão capazes de ativar o conhecimento textual e o conhecimento de mundo de forma mais dinâmica e diversa (BNCC, 2018). Afinal, alcançarão um nível de letramento que lhes possibilite não apenas ser um decifrador de sinais, mas mobilizar dos conhecimentos para dar coerência às possibilidades do texto e, consequentemente, da vida nas suas mais diversas dimensões (Gnerre, 1985).

5.2. O papel da escola no ensino dos gêneros textuais

Ao pensar o papel da escola no ensino dos gêneros textuais, Silva e Melo (2018) elucidam que a escola é uma instituição que privilegia o saber sistematizado, mas que também tem como função usar esses conhecimentos sistematizados e outros, tais como o senso comum e o senso crítico, para formar a cidadania dos sujeitos que lá estão em busca da aprendizagem. Entretanto, sabe-se que muitos indivíduos que saem dessa instituição não conseguem desenvolver a sua capacidade crítica e muito menos se apropriar dos saberes lá dispostos, para que assim possam usá-los adequadamente nas práticas sociais requeridas no dia a dia (Silva; Melo, 2018).

Por isso, cabe afirmar que a construção da cidadania é uma das atribuições mais importantes da escola. Logo, é evidente que além do saber sistematizado que a escola oferece, é de extrema relevância que ela também prepare seus alunos para que se tornem indivíduos autônomos, que sejam capazes de dominar a língua, refletir sobre o seu uso e a partir daí agir com independência nas diferentes práticas sociais (Silva; Melo, 2018).

Refletindo um pouco mais sobre essas premissas, devemos ressaltar a importância e a preocupação que a escola tem garantindo aos alunos os saberes necessários para que se possa chegar a uma cidadania ativa e autônoma. Nesse sentido, a escola é parte decisiva para o desenvolvimento dos hábitos de leitura, principalmente devido, em sua grande maioria, ainda mais no caso de escolas públicas, receber alunos oriundos de contextos sociais em que esta prática social não tem um grau tão avançado quanto o necessário para o exercício da cidadania plena (Morin, 2000).

Em um breve panorama acerca dos significados do letramento, como uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Kleiman (1995, p.19) afirma que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De acordo com essa explanação, percebe-se, claramente, o quanto é necessário o contato com os mais diferentes gêneros, pois somente dessa maneira os alunos poderão reconhecê-los e utilizá-los nas diversas situações que assim os exigirem.

Atrelados a essa linha de pensamento, Koch e Elias (2009) sugerem que:

> Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa,

> domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino do gênero seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (Koch; Elias, 2009, p.61)

Nesta perspectiva, é essencial salientar que o estudo da língua e, consequentemente, o seu uso necessitam passar pela reflexão (Silva; Melo, 2018). Nesse desdobramento, é importante reconhecer que para Bakhtin (2011), quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência disso, ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos, se não o primeiro, a ser seguido no processo de comunicação (Bakhtin, 2011).

Dessa forma, é papel primordial da escola no ensino dos gêneros textuais mostrar aos alunos que eles devem estar conscientes de que estudar a língua, seja em textos, na gramática, nada mais é do que uma atividade necessária para que se possa ter o melhor desempenho em situações reais (Koch; Elias , 2009). Se esse sentido for dado a essa prática, não mais estar-se-á burocratizando um saber indispensável para o desenvolvimento deles (Silva; Melo, 2018).

Nesta mesma perspectiva, Cavalcante (2012, p. 30) argumenta que o “texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiado aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso”.

Considerando estes mesmos aspectos, Marcuschi (2010) acrescenta que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Nessa linha de raciocínio, fica evidente que não dá para pensar em gêneros textuais sem relacioná-los ao social, às práticas sociais, estas que irão julgar se um indivíduo realmente tem conhecimento suficiente para fazer uso adequado da linguagem nas diferentes vivências do cotidiano, desde as mais simples, até as mais complexas (Bakhtin, 2011).

Considerando estes aspectos, é fato que algumas questões conceituais já devem ser pontuadas, sendo extremamente relevantes e indissociáveis nas dinâmicas de ensino de leitura e gêneros textuais. Primeiro, acredita-se que somente um ensino que almeja formar pessoas conscientes do uso da língua para atingir variados objetivos, inclusive a cidadania, será capaz de transformar a realidade, buscando trazer e incluir na sociedade pessoas com o senso crítico

aguçado, convencidas e preparadas para atuar em seu meio social. Segundo, dessa forma, a escola estará certamente cumprindo o seu papel, formando alunos prontos para atuar de maneira ativa, convencidos dos seus deveres, mas principalmente conscientes de seus direitos (Silva; Melo, 2018).

Isto posto, fica evidente que o ensino dos gêneros textuais não só é extremamente necessário no processo ensino-aprendizagem da língua materna, mas também é o principal instrumento de construção da construção da cidadania (Silva; Melo, 2018). Nesse sentido, pesquisa poderá desencadear a expansão da discussão sob uma nova perspectiva da temática em vigor, contribuindo para que hajam propostas que se configurem em um cenário mais amplo e colaborativo, tanto enquanto discente, quanto profissional atuante. E, assim, colaborar para a construção de processos mais autênticos e eficazes,

5.3. O ensino de gêneros textuais na era digital

Na contemporaneidade, com todo o avanço tecnológico já visto, percebe-se que as mudanças acontecem constantemente em diversas áreas da vida humana. Os avanços tecnológicos surgem a todo instante e trazem consigo caminhos para a inovação. É evidente, portanto, a necessidade de adequação constante ao meio digital que se descortina a cada ano (Santos, 2022).

Com o intuito de afunilar essa discussão para a realidade brasileira, deve-se trazer para o foco a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM 2015), divulgada nos últimos dias de 2014, pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. De acordo com os dados da pesquisa, quase metade da população do país acessa a internet regularmente (Brasil, 2014). Em um ano, o percentual de pessoas que utilizam a internet todos os dias cresceu de 26% para 37%. Os usuários ficam conectados 4h59min em média por dia, durante a semana e 4h24min nos finais de semana (Brasil, 2014).

Ainda de acordo com os dados da pesquisa, no que se refere à utilização da internet, 67% das pessoas usam para se informar, seja acerca de notícias ou acerca de informações de modo geral, 67% para se divertir, 38 % para passar o tempo livre e apenas 24% para estudar. Outros fatores relevantes são a escolaridade e a idade dos entrevistados, os quais impulsionam a frequência e a intensidade do uso da internet no país (Brasil, 2014).

Dos usuários com ensino superior, 72% acessam a internet todos os dias, com uma intensidade média diária de 5h41min, de segunda à sexta-feira. Por outro lado, dos usuários que

cursam até o 5º ano, os números caem para 5% e 3h22min de acesso. Os jovens, conforme a pesquisa, são os usuários mais intensos das novas mídias, pois 65% dos usuários estão na faixa etária de 16 a 25 e se conectam todos os dias, com uma média de 5h51min durante a semana. Enquanto isso, os usuários com 65 anos ou mais são apenas 4%, ou seja, com 2h53min de acesso (Brasil, 2014).

Dentro do cenário analisado pela pesquisa, os aparelhos celulares têm ganhado uma dimensão social muito relevante, pois, segundo a pesquisa, 66% dos entrevistados os utilizam para acessarem a rede, enquanto que o uso por meio de computadores é de 71%. Quanto às redes sociais, 92% dos internautas dizem utilizá-las. Dentre as mais acessadas, estão o Facebook, 83%, o WhatsApp, 58%, e o Youtube, 17% (Brasil, 2014).

No âmbito do ensino, essa realidade ficou mais clara neste tempo em que a educação não apenas deixa uma abertura ao novo, mas também gera uma necessidade constante de aprimoramento dos conhecimentos existentes e ainda exige uma frenética adaptação aos meios tecnológicos digitais. Nesse contexto, das muitas novidades que se poderia destacar, os gêneros textuais, como foco desta seção, impuseram-se, adaptando-se à nova realidade de atividades on-line nas salas de aula, demandando dos professores de língua portuguesa uma atualização para conhecer e aprender a lidar com novos gêneros textuais que se apresentam na era digital (Santos, 2022).

Considerando esse cenário, Luquetti et al (2020) orienta:

> No contexto digital, há textos que, embora tenham características tradicionais, há um aumento do potencial participativo, ao serem acrescidos no ciberespaço de novos elementos de interação. O conceito de texto é o mesmo, mas com novas formas de manifestação e novos meios de possibilitar a interação com o leitor. Vale ressaltar que existem os gêneros textuais convencionais no ambiente digital e os diferentes gêneros textuais digitais. Estes surgiram após a aquisição e o avanço da tecnologia digital, aqueles já existiam e se adaptaram ao novo universo (Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, 2020, p.2)

Por meio desta explanação, não há como negar a importância da utilização dos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula como meio para a construção de sentido dos estudantes, destacando-se as atividades de leitura e o uso das tecnologias digitais. Nesse caso, devem ser utilizados visando um ensino mais crítico de leitura. Para tanto, é preciso analisar as características marcantes de alguns gêneros textuais digitais, em especial as fake news, observando-se a efetividade de sua utilização de acordo com a realidade de cada aluno (Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, 2020)

Refletindo sobre qual a importância dos gêneros textuais digitais na construção de

sentido em sala de aula na contemporaneidade, Luquetti et al (2020) ainda ressalta que com "todo o avanço tecnológico, houve um acréscimo de novas características aos gêneros textuais já existentes, mas também foram criados novos gêneros que apresentam um grande potencial participativo e esses são fundamentais para o ensino na atualidade"(Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, 2020, p.2).

Em se tratando do ensino da língua portuguesa, é preciso ressaltar que com o avanço do meio tecnológico e das diversas alterações nos meios de comunicação e da linguagem, os chamados gêneros textuais digitais passaram a ser uma demanda social. Na verdade, a internet promoveu uma revolução social, pois a criação de novos gêneros e alteração de outros do mundo físico, comprova que eles estão a serviço dos falantes e atendendo às suas necessidades ao seu tempo. Assim, uma diversidade de situações do dia a dia passou a incorporar a rede virtual na execução das mais simples tarefas. Com, aprender lê-los ou navegar por eles, é um aprendizado amplo e variado, onde se utiliza a linguagem dos internautas (Santos, 2022).

Nessas últimas décadas, os avanços tecnológicos projetaram mudanças tão significativas que, conforme Rojo e Barbosa (2015, p.116), apontam, com as tecnologias de informação e comunicação engendradas na sociedade, "surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens". Portanto, os gêneros textuais digitais configuram novas práticas da linguagem escrita, uma nova tecnologia digital.

A despeito de toda essa variedade de gêneros que vem surgindo, Marcuschi e Xavier (2010) explicam que a maior parte deles apresenta semelhança em outras conjunturas, nas modalidades oral e escrita. Na verdade, muitos deles "são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns" (Marcuschi; Xavier, 2010, p.15).

Refletindo sobre essas mesmas premissas, Santaella (2018) ressalta que:

> Na mesma velocidade, as tecnologias da web vêm buscando seu aperfeiçoamento para gerar, conectar e compartilhar conteúdos com base na habilidade de compreensão do significado das palavras, a chamada web 3.0. Esta foi se misturando com outros recursos que dilataram o seu perfil, tais como: gráficos 3D, games, e-comércio, contextos geoespaciais etc. somados à ubiquidade que permite a conexão de quaisquer recursos à web de modo que os mais variados serviços podem ser utilizados em quaisquer lugares. Tudo isso é imediatamente absorvido, sem tropeços, pelos usuários (Santaella, 2018, p. 17).

Juntamente com essas novas práticas de leitura e escrita no suporte digital foram

surgindo também novos conceitos de gêneros a fim de atender às necessidades dos falantes desse novo tempo. Isso porque, conforme Rojo (2009), é preciso que a linguagem atenda às necessidades da vida em sociedade e no ambiente profissional neste mundo globalizado em que comunicação e informação se estabelecem por meio de alta circulação, mantendo-se uma ética plural e democrática, ao mesmo tempo em que se fortalecem identidades e tolerância às diferenças (Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, 2020). Para tal, conforme a autora, "são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam" (Rojo, 2009, p. 90).

Conforme Luquetti et al (2020, p.6-7) ressalta, as interações sociais vão se transformando, a comunicação e suas funcionalidades vão se modificando a fim de atender às novas necessidades. Tais mudanças se tornam permanentes diante do fluxo no qual a cadeia tecnológica se encontra. E, "por causa do grande envolvimento e domínio dos gêneros digitais, a tendência é que os internautas ampliem sua necessidade de interação, o que exige naturalmente a criação de outros gêneros digitais num processo de invenção infinita de gêneros textuais" (Xavier, 2005, p. 05), os quais estão presentes nas comunicações desde as redes sociais até aos hipertextos. Desse modo, "cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando" (Bazerman, 2011, p. 114).

Atrelado a essa reflexão, Luquetti et al (2020) também pontua:

> As mudanças da escrita, na era digital e o avanço das tecnologias, com ênfase nas tecnologias móveis digitais e suas transformações, trouxeram desafios para serem enfrentados pelos educadores. Por isso, (...) a escola, enquanto principal agência de formação sistemática no seio da sociedade, não pode mais se furtar de abordar a hipertextualidade e trabalhar as relações entre as diversas linguagens presentes nos textos da hipermídia. A utilização dos gêneros textuais digitais em sala de aula está sujeita à formação de sujeitos pertencentes ao ambiente tecnológico, os quais, ao se depararem com esses gêneros em seus processos de aprendizagem escolar, encontrarão mais sentido e significado nas aulas. (Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, p.7, 2020)

Depreende-se daí também a certeza de que a comunicação na internet e o surgimento de novos gêneros vêm alterando outros gêneros, isso porque o "modo de enunciação digital só se realiza na tela" (Xavier, 2005). São novos tempos, novo mundo, que modificam as estruturas da comunicação e fazem emergir novos parâmetros no mundo textual (Xavier, 2005).

É oportuno, portanto, refletir uma nova forma de leitura do mundo se impõe diante do

sujeito perante a forma de como se lê e se escreve, consequentemente novas competências também vão surgindo. Assim, Luquetti et al (2020) afirma:

> na esteira da leitura do mundo pela palavra, emerge uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, sons, gráficos e diagramas são encontrados, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital. (Luquetti; Barroso; Freitas; Silva, p.8, 2020)

Dentro desse contexto, devemos concluir que a escola não deve negligenciar a exploração desses novos gêneros textuais com bastante frequência, em especial nas aulas de língua portuguesa para melhor dinamizá-las estimulando o aluno à leitura por um meio que lhe é mais atraente e empolgante. Nesse caso, o própria uso do celular na sala de aula já é uma mudança de comportamento (Santos, 2022).

Nessa mesma linha de pensamento, Xavier (2005) sugere que:

> A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os gêneros digitais são mega ferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente (Xavier, 2005 p. 37-38).

Por consequência, estudar os gêneros textuais digitais no contexto escolar, com suas características em relação aos demais e juntamente com a análise do ambiente do ciberespaço em que eles ocorrem, se torna necessário na contemporaneidade. Reforçando essa linha de pensamento, Lévy (1999) afirma que “as tecnologias digitais surgiram então como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (Lévy, p. 32).

A partir do ciberespaço, as redes de comunicação se integram e rapidamente se recriam formando um universo de informações pelo qual navegam e se desenvolvem através de uma linguagem híbrida e dinâmica. Conforme afirma Moran (2018, p.11), “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora”.

Por fim, é oportuno refletir sobre como a BNCC (2017) desenvolve suas orientações sobre a necessidade de práticas de leitura em sala de aula frente ao uso dos gêneros textuais digitais.

5.4. O uso dos gêneros textuais digitais segundo a BNCC

Diante do significativo avanço da cultura digital nas últimas décadas, as instituições de ensino se viram obrigadas a ampliar seus conceitos e diretrizes educacionais, ao problematizarem a utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos. Nesse sentido, acabaram construindo e explorando novos caminhos para a educação, pensando na interação que as mídias e diversidades textuais ocupam no cotidiano dos alunos (Santos, 2022).

Dessa forma, novas perspectivas acerca do ensino de língua portuguesa foram criadas, pois, diferentes gêneros textuais passaram a ser analisados em novas mídias digitais, exigindo também do professor fazer uso dessas ferramentas no ensino. O que pode ser, sem dúvida, uma estratégia eficiente para trabalhar novas práticas de ensino, principalmente, da leitura (Marcuschi, 2008).

Ainda considerando esse cenário, tem-se agora também uma multiplicidade de recursos de interação, que envolve uma diversidade cultural linguística, social, estética, no qual poderá construir diferentes significados em diferentes contextos, utilizando novas mídias de informação e comunicação (Santos, 2022).

Considerando estes aspectos, é fato que um dos objetivos da escola nessa era da comunicação e informação é desenvolver uma dinâmica pedagógica que trabalhe as práticas de leitura e escrita dos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa, com o uso dessas novas tecnologias. Para isso, o que mais se encaixa na percepção dessa cultura é o chamado letramento digital, termo que se encaixa dentro dos multiletramentos, que se desenvolve a partir de um domínio do estudante com determinadas ferramentas tecnológicas digitais. Em uma breve explanação, Soares (2002) assevera:

> Letramento digital é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (Soares, 2002, p. 153).

Diante de todo esse avanço das tecnologias de informação e comunicação, é inegável que as novas gerações de estudantes que chegam nas escolas de hoje estão cada vez mais envolvidas em um mundo digital, suas experiências pessoais e profissionais acontecem muitas vezes em um contexto ditado pela internet (Soares, 2002). Deste modo, conforme argumenta Santos (2022):

> o letramento digital não implica somente na capacidade de leitura e escrita em aparelhos tecnológicos como celular, computador, televisor ou tablet, mas também em utilizar esses recursos como uma linguagem que abrange códigos, sons símbolos ou imagens, para formar um estudante pensante e crítico. (Santos, 2022, p.27)

Com base nas diretrizes da BNCC (2017), o letramento digital como integrante do currículo escolar passa a ser destinado a todos os alunos da educação básica, ou seja, do ensino fundamental até o ensino médio. Ainda conforme as diretrizes da BNCC (2017), é preciso usar a tecnologia como uma ferramenta eficiente na educação, particularmente que faça o aluno desenvolver habilidades que possibilitem a compressão e a utilização de informações tiradas da internet.

Além disso, é priorizada também na BNCC (2017) a capacidade de leitura e escrita no ambiente digital, fazendo o aluno visualizar, pensar e construir a partir desse novo mundo (Lévy, 1999). No entanto, ler e escrever não são as únicas habilidades neste contexto digital. Na verdade, é preciso ter conhecimento mínimo de certos recursos para interagir e participar na vida social, principalmente das novas ferramentas disponibilizadas na cibercultura (Morin, 2000).

No mundo contemporâneo, o indivíduo letrado digitalmente, deve ter domínio sobre determinadas ferramentas tecnológicas e conhecimento prévio das mídias, assim ele será capaz de ler e produzir em plataformas online, mas, agindo de forma crítica em relação às informações que recebe, pois essa é a proposta destinada pelos novos letramentos (Santos, 2022).

Atrelado a esse contexto, o uso das ferramentas tecnológicas para o ensino de Língua portuguesa, é importante que o professor pense em novas estratégias pedagógicas em suas aulas para o exercício de leitura, escrita e interpretação. Nesta perspectiva, a BNCC (2017) afirma que a tecnologia é fundamental para a criação de novas práticas educativas, conforme descreve a 5ª competência geral:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autonomia na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.7)

Ao falar dessa nova geração de estudantes que está cada vez mais envolvida em um mundo de tecnologia e internet, é preciso salientar que os gêneros textuais digitais são muito utilizados por eles, porém, muitas vezes, sem que os alunos tenham conhecimento de que se

tratam de gêneros textuais, que se encontram diretamente ligados com as novas tecnologias (Marcuschi, 2008). O que já seria uma excelente oportunidade de emprego deste conhecimento prévio nas aulas de Língua Portuguesa, com o uso dessas novas tecnologias (BNCC, 2017).

Nesse desdobramento, é importante salientar que Marcuschi (2010, p. 19) define os gêneros textuais digitais como formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar realidades estanques. Ou seja, com o passar do tempo com as novas mídias, novos gêneros vão surgindo dentro da própria sociedade (Marcuschi, 2010).

Refletindo um pouco mais sobre essas premissas trazidas pela BNCC (2017), deve-se ressaltar que o documento faz citações de diversos gêneros digitais ao longo do seu texto, descrevendo-os como novas formas de aprendizagem que surgiram com os avanços tecnológicos (Lévy, 1999). Deixando evidente que a internet facilitou o surgimento de novas mídias, adaptando os novos gêneros textuais com a nova realidade, ou seja, a transformação dos gêneros textuais digitais que se fazem presente no cotidiano. Como por exemplo, currículo web, fanfiction, vlog, wiki, tweets, podcast, trailer honesto, entre outros (BNCC, 2017).

Todo esse avanço da cultura digital possibilita aos alunos a oportunidade de se expressarem e de interagirem, e muitas vezes compartilharem interesses em comum. No entanto, conforme argumenta Santos (2022):

> (...) é importante que o professor esteja atento às novas ferramentas de interação social que surgem a todo momento, para que os estudantes se sintam mais estimulados para o aprendizado através da utilização de elementos, como as mídias digitais, que estão presentes em sua cultura. (Santos, 2022, p.28)

Nesse ambiente virtual, os gêneros textuais digitais podem articular-se como possíveis facilitadores na prática escolar para introduzir e exercitar o uso de ferramentas tecnológicas por meio de aplicativos ou softwares que se apresentam como integradores das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. Esse uso pode ser o mais variado possível, com o objetivo de ministrar aulas mais atrativas, e ou, com a intenção de descobrir e entender o que jovens costumam ler dentro deste cenário digital, no qual não apenas consomem, mas participam ativamente na produção de conhecimentos com o uso dos textos multimodais, que são outras formas de interação linguística disponíveis no ambiente virtual.

5.5. O uso do gênero notícia como possibilidade de enfretamento das *fake news*

A partir das discussões traçadas nos tópicos anteriores, a presente seção tem como objetivo investigar o uso do gênero notícia como possibilidade de enfretamento das *fake news*, buscando entender quais são os principais desafios e problemáticas encontrados pela escola no uso desses gêneros. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais profunda sobre a influência da tecnologia para o surgimento desses novos gêneros, mais especificamente, no processo de aprendizagem em língua portuguesa. O tratamento desses gêneros textuais sugere novas práticas discursivas, que tornam possível a participação mais efetiva da vida em sociedade uma vez que se espera que haja uso real da língua, levando em consideração a formação cidadã crítica e autônoma.

Com esse posicionamento teórico traçado, a discussão, inicialmente, se restringirá sobre o conceito e as características do gênero notícia para, ao afinal, entender a conceituação daquilo que se chama fake news.

5.5.1 O gênero notícia

O uso do jornal em sala de aula, a partir da década de 1990, passa a ser reconhecido e valorizado. Aliás, é nesse contexto histórico que o jornal começou a ser percebido como um instrumento de acesso ao mundo social. No entanto, o que predominou durante muito tempo foi a leitura de textos jornalísticos de maneira meramente baseada na linearidade das informações. Há pouco tempo, avaliou-se o uso dos jornais na escola e foi observado que muitas vezes eles eram estudados de forma superficial e o que se lia era tomado como uma verdade absoluta (Lozza, 2009).

Com o avanço das redes sociais, hoje, há um outro olhar para o uso do jornal em sala de aula. Na verdade, o que se quer é a formação de um leitor crítico dos fatos, atento às nuances, aos enfoques dados às notícias e a linguagem presente nos textos jornalísticos. Nesse sentido, é essencial repensar o papel do jornal na escola, isto é, são muitas as informações trazidas pela mídia, mas, de nada adiantará sua análise, se elas não forem efetivamente lidas e repensadas em sua totalidade, de forma crítica (Zappe, 2014).

Focando no papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea, tendo um olhar especial para as novas formas de comunicação, o que se pretende com o estudo de textos jornalísticos, como a notícia, e, em particular transformando-a em ferramento de enfrentamento do fenômeno das fake news, é ir além das aparências, permitir que, por meio da leitura, haja uma reflexão em torno do texto e da sua composição. É questionar, contestar o que até então,

era considerado como única verdade (Lozza, 2009).

Por conseguinte, nessa lógica, é imprescindível que se entenda que a opinião e a crítica se diferem, o aluno pode manifestar uma opinião favorável ou contrária, sem refletir sobre o seu posicionamento ou pode refletir, na busca da verdade que se inicia na leitura e vai além das palavras. Assim, a crítica envolve o leitor no trabalho discursivo com o texto e o mundo que o cerca (Faria, 2004). Para que se compreenda claramente a relação entre a crítica e seu exercíco, Lozza (2009) aponta ter entendido assim:

> a crítica é realizada mediante o exercício da própria crítica. E essa surge já na forma de uma avaliação criteriosa, científica, fundamentada. À medida que os alunos analisam, comparam, dão sua opinião, escolhem (de acordo com seus próprios critérios), eles estão aprendendo a criticar. E isso pode começar desde sempre. (Lozza, 2009, p. 25)

Defendendo o uso do jornal em sala de aula como exercício de reflexão e crítica em uma sociedade dominada pela tecnologia, Zappe (2014) comenta:

> O jornal, falado ou escrito, é, sem dúvida, uma fonte riquíssima de informação, que aproxima pessoas e grupos sociais; é, pois, um veículo de comunicação atual, que precisa ser lido e interpretado pelo leitor. Precisa ser entendido como uma fonte embutida de valores e ideologias que nem sempre estão explícitas, mas que podem ser entendidas por meio de análises e de leituras. Portanto, é necessário perceber o jornal como um meio de comunicação, que não é puro, verdadeiro e completo, e que, por isso mesmo, precisa ser lido, discutido, analisado e comparado, sendo um objeto de estudo em sala, poderá fim de contribuir para a formação de leitores e produtores competentes, capazes de mais que opinião, tecerem críticas. (Zappe, 2014, p.12)

Seguindo essa linha de raciocínio, Faria (2004, p.11) afirma que "é importante que a escola leve os estudantes a manejar uma linguagem técnica e jornalística, pelo menos como leitores." Além disso, todo o texto jornalístico possui características próprias, quanto à linguagem, seleção de fatos e temas, e que ao leitor cabe entender o texto de forma a estabelecer relações de sentido.

Chamando a atenção para a linguagem jornalística, Faria (2004) trata-a como um elemento fundamental, descrevendo-a da seguinte forma:

> a linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de "português fundamental", uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem

> tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes. (Faria, 2004, p.12)

Vale ressaltar também que, segundo Faria (2004), a ideia de desenvolver um estudo de jornal em sala de aula surgiu da necessidade de romper com práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa e da gramática. Ainda de acordo com a autora (2004), o jornal em sala de aula favorece a leitura crítica e a compreensão de textos jornalísticos. Além disso, é uma atividade prática de ensino da língua que se efetiva de forma espontânea e significativa (Zappe, 2014).

Para Zappe (2014):

> O jornal em sala de aula estimula a consciência cidadã. Nesse sentido, é importante que o jornal seja lido e entendido em sua totalidade, cheio de ideologias, interesses, escolhas e carregado de intenções. A linguagem jornalística deve ser estudada para que o aluno perceba, na escolha de certas expressões, as possíveis intencionalidades e, assim, compreendê-las e repensá-las com senso-crítico. Além disso, o jornal pode ser um instrumento importante nas aulas de Língua Portuguesa, uma possibilidade de leitura e vivência de outros textos que não sejam apenas do livro didático. (Zappe, 2014, p.13)

Em relação ao foco desta seção, é importante que se entenda para a leitura do jornal em sala de aula elegeu-se a notícia. E para Faria (2004), as notícias de jornais, falados ou escritos, transmitem uma informação sobre acontecimentos, objetos ou pessoas. Portanto, as notícias apresentam-se como unidades informativas completas, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação, sem necessidade de recorrer a textos anteriores, de ligá-la a outros textos contidos na mesma publicação ou em publicações similares (Faria, 2004).

Também é importante ressaltar que neste trabalho de pesquisa o que se objetiva é a reflexão sobre as características do gênero notícia, e se realmente elas podem servir para exercitar a opinião crítica dos alunos nas aulas de leitura. Como base nisso, percebe-se que há necessidade de se aprofundar o olhar para a linguagem e a estrutura da notícia jornalística, com a intenção de favorecer a reflexão crítica dos alunos, confrontando as *fake news* que circulam na realidade.

5.5.1.1 A linguagem da notícia

Para se trabalhar com a notícia em sala de aula é preciso estudá-la de acordo com suas

características textuais, mas também de forma a promover o olhar crítico sobre o fato, a maneira que foi escrito, a linguagem, o vocabulário e, principalmente, a intencionalidade de quem a escreveu. Como o objetivo precípuo aqui é o enfretamento do fenômeno das *fake news*, nada mais importante para se fazer com os alunos que levá-los a repensarem sobre o que tem lido, particularmente numa análise crítica da linguagem da notícia (Lozza, 2009).

Nesse sentido, é necessário que se a linguagem presente nas notícias deve ser a mais impessoal e objetiva possível, para manter um distanciamento do autor/repórter e do fato exposto e, assim, transmitir confiabilidade. Para isso, dentre as estratégias empregadas, a que mais se destaca é o uso de pronomes em terceira pessoa, buscando enfatizar o caráter impessoal nas matérias, acresça-se ainda verbos no presente, pretérito perfeito e imperfeito e evitar adjetivos (Faria, 2004).

Argumentando sobre esses aspectos, Franceschini (2004, p. 149) explica que a notícia "deve apresentar ao leitor um relato objetivo e distante dos fatos, isento de avaliações pessoais ou julgamentos tanto explícitos quanto implícitos". Logo, quando houver uma voz presente na notícia, essa deve ser de uma fonte confiável e sempre deixar claro de quem é essa voz, seja uma informação, seja uma opinião (Nascimento, 2017a).

Esclarecendo um pouco mais esses aspectos mais relevantes, Lage (2001, p. 31) aponta que a linguagem típica da notícia é a referencial ou denotativa, que tem como objetivo informar, sempre evitando a função emotiva ou expressiva, que tem como objetivo transmitir as emoções do emissor da mensagem, e a conativa ou apelativa, que tem o intuito de convencer/persuadir o leitor. Issot ocorre porque a linguagem típica da notícia não pode transmitir as emoções de quem escreve e também não tem a intenção de convencer o leitor. Tudo isso em prol de tornar a informação legítima, mantendo uma evidente neutralidade da parte do emissor. Assim, o emissor é oculto e o receptor obtém a informação sem margens à argumentação (Lage, 2001).

Ainda de acordo com Lage (2001, p. 33), é preciso destacar que o verbo é o que articula a sentença da notícia. Segundo Nascimento (2017a, p.29) as "particularidades do verbo estão presentes na referencialidade e na impessoalidade, predominando, assim, o emprego da terceira pessoa e o uso do modo indicativo. Costa-Hübes e Fedumenti (2010) afirmam que a maioria dos títulos das notícias apresentam verbos.

Para entender melhor a relação entre o verbo e a linguagem típica da notícia, cabe destacar que Lage (2001) informa que "o sistema dos verbos que articulam a notícia e são centrais em sua formulação indica a principal característica desse gênero de proposições: o aspecto perfectivo" e a escolha desse aspecto estão relacionados ao "modo peculiar de

conhecimento" que as notícias propõem. "O perfectivo é o aspecto da ação acabada; o imperfectivo, o aspecto da ação cujo fim não se determina". (Lage, 2001, p. 34). Concluindo, Nascimento (2017a, p.29) argumenta que em geral, "as notícias relatam fatos que aconteceram em um passado recente".

Tendo como base os aspectos descritos anteriormente sobre a linguagem típica da notícia, resta, agora, incluir na discussão o ponto de que nos textos jornalísticos, em geral, existe uma estrutura composicional convencional. No caso do gênero notícia, a seção seguinte será dedicada à análise desta estrutura do referido gênero textual.

5.5.1.2 A estrtutura da notícia

Tomando como base os aspectos estruturais do seu processo de produção, Lage (2011, p. 62-63) cita três fases pelas quais a notícia passa, em sua estrutura mais comum. São elas: 1. Seleção de eventos; 2. Ordenação dos eventos; 3. Nomeação. Sobre essas fases, o autor (2001) enfatiza que:

> Do ponto de vista da estrutura, a notícia se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante o interessante; e, de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante. Essa definição pode ser considerada por uma série de aspectos. Em primeiro lugar, indica que não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los (Lage, 2011, p. 46).

No entanto, Nascimento (2017a) deixa claro que:

> não são todos os eventos de um acontecimento que são expostos na notícia, tem que ser os mais importantes e relevantes de conhecimento. Deve-se ordenar por importância, do maior ao menor, e nomear adequadamente as coisas, de modo a utilizarse de palavras que estejam de acordo com o contexto e que venham a atingir o objetivo do jornal com relação ao leitor. (Nascimento, 2017a, p.30)

Sendo um pouco mais específico, de acordo com Alves Filho (2011, p. 97), a estrutura da notícia é composta por elementos razoavelmente estáveis que podem combinar-se de diferentes modos. Contudo, o que vai, realmente, estabilizar a estrutura da notícia é justamente a escrita. Por ser redigida no ambiente jornalístico, "existe um conjunto de regras para orientar os modos de escrevê-la". Portanto, "o estilo que deve prevalecer é o estilo da notícia, conforme concebida em tal empresa, e não o do seu redator". Sendo assim, Nascimento (2017a) ensina que "o redator não deixa a marca de seu estilo pessoal, mas, sim, o estilo de comunicação

formal".

Ao tratar dos elementos razoavelmente estáveis que aparecem na estrutura da notícia, Van Dijk (*apud* Alves Filho, 2011, p. 98) afirma que:

> a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódios (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. 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 direta ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu. (Van Dijk apud Alves Filho, 2011, p. 98)

Em conformidade com Benassi (2007, p. 1794), Nascimento (2017a) ao analisar a composição da estrutura da notícia afirma que o lide é muito importante. No Brasil, o lide é conhecido como "cabeça", porém, de origem inglesa, quer dizer "conduzir", "guiar". Posicionado no início do texto da notícia ou da reportagem, "o lide apresenta, sucintamente, o assunto ou destaca o fato essencial, o clímax da história". Pode conter até dois parágrafos, o que compõe o lide integral, sendo o mais comum. Ele "está concentrado geralmente nos dois primeiros parágrafos e responde a perguntas básicas (quem?, o quê?, quando?, onde?, como?, por quê?), resumindo e situando leitor quanto aos principais aspectos da notícia".

Agora, para alcançar o objetivo deste estudo no sentido de preparar os alunos a dominarem o gênero notícia, considerando-o como instrumento viável de enfrentamento do fenômeno das *fake news*, na próxima seção, a presente investigação centrará forças na conceituação e caracterização desse gênero digital que emerge nas práticas discussivas das salas de aula em velocidade e profusão alarmantes.

5.5.2 *Fake news*: fenômeno, gênero e combate

Nesta seção, o debate sobre fake news delinea-se em três tópicos essenciais. Primeiro, compreender o fenômeno da propagação das fake news nas mídias sociais nos dias atuais. Segundo, abordar questões referentes ao gênero textual fake news. E, por fim, traçar uma proposta didática de leitores críticos para o combate às fake news.

5.5.2.1 O fenômeno das *fake news*

Inicialmente, para se discutir sobre o fenômeno das *fake news* é preciso entender que

mentiras e boataria com alta disseminação social não são um fenômeno novo na história da humanidade. Na verdade, a prensa de Gutenberg permitiu a impressão em massa de livros em meados do século XV, dando asas ao sonho de um mundo cada vez mais esclarecido, com acesso ao conhecimento e às "verdades" da ciência. No entanto, conforme apontam Alves e Maciel (2020):

> ao mesmo tempo, a inovação permitiu também que inúmeros panfletos espalhassem todo tipo de notícias falsas. Muito antes da Internet existir, as histórias de que "Elvis não morreu" ou de que o homem nunca pisou na Lua circulavam no coletivo social, sendo tomadas por verdade para parte da população (Mans, 2018). Em suma, não é de hoje que mentimos, produzimos desinformações e abraçamos teorias conspiratórias das mais delirantes. (Alves; Maciel, 2020, p.148)

Porém, esse fenômeno da desinformação ganhou uma dimensão claramente mais relevante em 2017, quando o Dicionário Oxford elegeu a expressão "pós-verdade" (post-truth) como palavra do ano. Nesse mesmo contexto, o referido dicionário a definiu como: "um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos a emoções ou crenças pessoais" (Genesini, 2018, p.47).

Outro ponto a ser destacado é que o referido termo, juntamente à expressão *fake news*, ganhou fama a partir de 2016 após dois fenômenos de grande repercussão na política internacional, quais sejam, o processo de saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit) e a eleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos da América (Alves; Maciel, 2020).

Afunilando a discussão para o contexto brasileiro, é oportuno trazer à memória o pleito eleitoral para presidência do Brasil em 2018,o qual também serviu de cenário para as *fake news*. O presidente eleito foi acusado de ter se valido de *fake news* em sua campanha para confundir eleitores, assunto tratado no jornal espanhol El País, de 19 de outubro de 2018, que apontou "Cinco fake news que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro", fundamentado em verificação feita por jornalistas da plataforma "Aos Fatos" (DFNDR LAB, 2018).

As *fake news* indicadas no relatório diziam respeito, dentre outros assuntos: à distribuição de um suposto "kit gay", pelo Ministério da Educação do Brasil, à época sob a gestão de Fernando Haddad, candidato à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2018, à filiação de Adélio Bispo ao PT e à legalização da pedofilia por meio de projeto de lei atribuído também ao candidato adversário Fernando Haddad. Temas relacionados à sexualidade, explorados nas redes sociais durante a campanha eleitoral

alimentaram uma fake news que afirmava que o candidato do PT estaria também distribuindo mamadeiras com bico em formato de pênis em escolas e creches, como forma de combate à homofobia (DFNDR LAB, 2018).

Considerando esse contexto, apontam Alves e Maciel (2020):

> A ideia básica que permeia a menção aos termos ‘fake news’ e ‘pós-verdade’ é a da existência de uma era de rápida velocidade de produção e circulação da informação. Em suma, as formas tradicionais de organização, seleção, classificação e exclusão disursivas são colocadas em xeque em um ambiente no qual parece não haver mais qualquer autoridade estabelecida, ou seja, no qual qualquer um pode dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto da maneira que bem entender. A informação pode vir de qualquer fonte e sem nenhum critério, com potencial de se espalhar, de manipular as emoções e de realizar influência destrutiva e determinante na população, capaz talvez de definir os rumos das democracias contemporâneas (Alves; Maciel, 2020, p.147-148)

Ainda conforme o Relatório de Segurança Digital no Brasil, houve um crescimento acentuado das notícias falsas no terceiro trimestre de 2018: do total de 43,8 milhões de detecções de crimes cibernéticos, 4,8 milhões se referem à fake news. De acordo com o Relatório: “as notícias falsas representaram mais de 10% de todas as detecções de ciberataques do trimestre. Ao todo, foram quase 5 milhões, o que equivale a 36 detecções por minuto” (DFNDR LAB, 2018, p. 5).

Nesse mesmo contexo, frente ao avanço das tecnologias de comunicação e o volume de informações na internet, observa-se, claramente, a recorrência de *fake news* (notícias falsas, incompletas, descontextualizadas ou distorcidas) que circulam no Facebook e no Whatsapp, redes sociais amplamente usadas no mundo, em especial no Brasil, comuns na realidade dos adolescentes. Cada dia mais frequentes, essas notícias representam risco ao leitor inexperiente, que, pela falta de leitura crítica para discernir entre o verdadeiro e o falso, muitas vezes se deixa enganar e, o que é pior, contribui para a disseminação de informações sem procedência (Santos; Miranda, 2020).

5.5.2.2 O gênero textual *fake news*

Nesta seção, o objetivo precípuo é trabalhar com o fenômeno das *fake news* colocando-o dentro de uma tipificação dos gêneros textuais digitais, tendo ainda como mote de discussão como estas vêm a ser entendidas por seus receptores como verdadeiras a partir de elementos textuais e sociais, bem como de que forma a caracterização e o entendimento desses elementos

poderiam nos ajudar a enfrentar esse tipo de conteúdo tão comum nas práticas sociais (Santos; Miranda, 2020).

Conforme apontado na seção anteior, não é a primeira vez na história em que notícias enganosas circulam, bem como também não é a primeira vez que a população se sente tentada a acreditar em fatos cuja veracidade e fidedignidade são postas à prova por seus pares. No entanto, talvez seja a primeira vez na história da humanidade em que esses feitos sejam usados de forma tão insidiosa e que, pelo acesso disseminado em meios de comunicação, qualquer pessoa pode vir a ser criadora e consumidora deste tipo de conteúdo (Legroski, 2020).

No contexto escolar, o essencial é pensar esse fenômeno em uma linha teórica que o encare na sua forma de texto, e, tal como colocado anteriormente, levando em consideração não apenas seus aspectos formais, mas também as suas condições de produção e recepção. Além de outros aspectos, como, por exemplo, quem produz o texto, com que intenção, onde veicula, quem será o seu interlocutor, que conteúdos serão mobilizados. Isto é, aspectos indissociáveis de sua construção linguística (Legroski, 2020).

Qualquer teoria que se pretenda estudar textos, sabe que nada em um texto é por acaso. Além disso, as estratégias colocadas em jogo são multifacetadas. O que remete a uma definição clássica de texto, que, conforme Koch e Travaglia (1991), é uma:

> unidade linguística concreta – perceptível pela visão ou audição – que é tomada pelos usuários da língua – falante, escritor/ouvinte, leitor –, em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch; Travaglia, 1991, p. 10).

Aplicando esse mesmo referencial teórico ao fenômeno das *fake news*, Legroski (2020) argumenta:

> acredito que os aspectos mais centrais serão justamente os exteriores à sua materialidade linguística, ou seja, as situações interacionais e as funções comunicativas envolvidas nestas práticas. É impossível pensar e discutir fake news sem se levar em consideração estes aspectos. 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. (Legroski, 2020, p.329)

Nessa mesma linha de raciocínio, deve-se levar em conta o que Silva (2007) coloca, a partir de Bazerman (2005), sobre práticas sociais e gêneros textuais ou discursivos:

> Em seus estudos linguísticos, Bazerman (2005) parte de uma perspectiva sócio-

> interativa, revelando que os gêneros estão intimamente ligados a fatos sociais e atividades humana. [...] O que é ressaltado o tempo todo por Bazerman é a relação entre gênero e organização de atividades sociais; já que os textos, segundo o autor, são responsáveis pelo estabelecimento e surgimento de fatos sociais, os quais regem e orientam a vida social (Silva, 2007, p. 22-23).

Tomando por base o comportamento social que vem sendo diretamente afetado pelas fake news, cabe, obviamente, olhar com certo cuidado para estes textos em circulação. Nesse caso, evidentemente, a linguística aponta que os elementos de forma são os primeiros que saltam aos olhos quando se pensa em um texto: configuração espacial, tamanho, formato, usos lexicais. Enfim, nota-se o aspecto visual e linguístico de um texto (Legroski, 2020).

Neste mesmo sentido, é fundamental destacar a falácia das *fake news* em oposição à notíca. Esta tradução literal do termo que se faz no dia a dia é um evidente erro conceitual, visto que "notícias falsas" nos leva diretamente à discussão de o que seria uma notícia. Portanto, considerar que *fake news* são notícias é uma imprecisão terminológica, uma vez que este é um gênero textual relativamente consolidado nas práticas sociais cotidianas. Ao passo que aquele gênero textual digital ainda é um território incerto que tenta, em grande parte dos casos, imitar o gênero clássico do universo jornalístico (Santos; Miranda, 2020).

Nessa tentativa de definição do gênero fake news, é importante que se esclareça, inicialmente, que fake news não são apenas notícias falsas, pois não se tratam apenas de textos cujo conteúdo veiculado é falso, são textos nos quais este conteúdo é intencionalmente produzido para ser falso. Por um certo olhar, uma "notícia falsa" pode acontecer por imprecisões jornalísticas, pela alteração no que se sabe sobre os fatos, por uma informação errada que tenha sido passada etc. Enfim, em qualquer um destes casos, em busca de credibilidade, o meio de comunicação ou o autor do texto pode vir a público atualizar as informações, desmentir os fatos ou, de qualquer outra forma, reestabelecer a conexão com a realidade circundante. Isso não ocorre com as fake news, são textos criados com a finalidade de ser falsa (Santos; Miranda, 2020).

Argumentando nessa linha, Legroski (2020):

> Tomando por base estes parâmetros, uma *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. (Legroski, 2020, p.330-331)

Acrescente-se ainda mais, as *fake news* se disseminam, inclusive, em territórios onde "notícias" não conseguem chegar. Por conta das contingências das redes sociais, os textos que circulam por ali e são, também, chamados de *fake news*, possuem aspectos formais que nem de longe se assemelham ao de uma notícia. Desmonstrando como as fake news se apropriam da tipologia textual do gênero "notícia", Legroski (2020) explica:

> Essa estabilidade relativa do 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. (Legroski, 2020, p.333)

Ainda sobre isso, a autora (2020) complementa:

> O caráter transmidiático das *fake news* que mencionamos acima faz com que este também seja um gênero que faz uso de imagens (principalmente emojis, como descrito no manual de identificação citado anteriormente), mas não apenas isso: *fake news* não são apenas notícias em portais, não são apenas textos compartilhados em redes sociais, não são apenas links que chegam aos nossos e-mails: elas são isso e, ainda, outras coisas. Pode haver fake news que chegam por áudio, fake news que são o uso descontextualizado de imagens ou, ainda, legendas mentirosas para fotos reais, recortes e edições em materiais visuais que destaquem determinado aspecto e apaguem outro etc. Para que a aceitabilidade destes textos esteja assegurada, cabe discutir o "suporte" que os traz para a circulação. (Legroski, 2020, p.333)

Continuando o esforço investigativo de definição do gênero *fake news*, outro elemento que salta aos olhos é o suporte. Nesse caso, a definição clássica de suporte que se aponta aqui retoma os trabalhos de Marcuschi (2008), que, a partir do trabalho com gêneros, pensou que há:

> um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (Marcuschi, 2008, p. 174).

Além disso, para este autor (2008) , a relação entre o gênero e seu suporte é tal que não há como um gênero circular sem suporte e este tem um peso importante sobre aquele. Nessa lógica, o autor argumenta que "a ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele" (Marcuschi, 2008, p.174). E o mais significativo para este trabalho, o autor considera que a internet é um "suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis" (Marcuschi, 2008, p. 186).

Acresça também que para o seu rápido compartilhamento, as mídias sociais desempenham um papel fundamental. Através da ativação de mecanismos cognitivos que não passam pelos processos racionais, mas pelos mais instintivos, de tomada de decisão rápida, as fake news precisam ser criadas para gerar a maior incongruência possível dentro de uma base relativamente conhecida. Portanto, as fake news são, na verdade, feitas para "gerar engajamento" (Santos; Miranda, 2020).

Quando se pensa em *fake news* compartilhadas em redes sociais, muitas vezes, com links e urls que quase todos são incapazes de reconhecer ou muito semelhantes aos de portais conhecidos, não se está ligando a informação passada ao veículo que a produziu, mas a quem o compartilhou. Isso fica ainda mais evidente quando se pensa em *fake news* compartilhadas por Whatsapp, por exemplo. Nesse caso, as *fake news* chegam até o receptor por meio de uma fonte conhecida, fidedigna e, portanto, com um estofo pragmático e social que nos permite acreditar que se trata de algo relevante. Logo, a aceitabilidade do leitor àquele tipo de conteúdo já está minimamente garantida.

Por isso, resta apontar que a característica mais socialmente danosa que emerge das *fake news* compartilhadas em mídias sociais é justamente seu caráter de rápida disseminação. Somado ao fato de que as fake news possuem um caráter enganoso e que são criadas para tanto, ela precisa se espalhar o mais rápido possível para o maior número de pessoas, uma vez que não basta apenas enganar: seu objetivo é o de levar à desinformação. Isto posto, a seção seguinte se dedicará ao combate desse fenômeno na escola e para além da escola.

5.5.2.3 O combate ao fenômeno das *fake news*

Retomando a discussão das seções anteriores, uma premissa já está posta: as *fake news* viralizam com muita intensidade e rapidez. Esta dimensão do imediatismo e exponencialidade da comunicação viral propelida pelas redes digitais contrasta com os tempos dos meios tradicionais de comunicação de massa e, também, com os métodos e procedimentos das salas de aula por todo o terrritório brasileiro.

No universo digital, em vez de de jornalistas credenciados, de veículos tradicinais de mídia, o que se tem, na verdade, são gurus das redes sociais. Em vez de manifestações socias organizadas, tem-se lives e likes. Em vez de uma imprensa organizada empresarialmente, tem-se plataformas digitais que dão visibilidade pública a uma miríade de "formadores de opinião" e influencers que não são por elas contratados, e cujas opiniões não são estruturadas por

qualquer linha editorial definida (Saba; Amato; Loschiavo; Barros; Ponce, 2021).

Nesse caos de informações e desinformações, viralização opõe-se assim a organização. Mas então como "processar" toda essa comunicação viral? A ordem do dia é, portanto, enfrentar, combater. Porém, como se não bastassem as dificuldades, a comunicação digital faz novas fusões e confusões, mensagens compartilhadas em grupos privados podem extravasar em repercussões massivas (Saba; Amato; Loschiavo; Barros; Ponce, 2021).

Este é, portanto, um livro sobre como se tece o futuro. Como se tece tal futuro? No subsolo, no subtexto, na deep web e nas fake news? Mas esse líquido volátil e inflamável de desinformação que se derrama nas articulações e (des)comunicações deve ser enfrentado pela produção jornalística, científica e educacional (Saba; Amato; Loschiavo; Barros; Ponce, 2021).

Diante deste desafio, esta pesquisa busca moldar uma proposta didática que se operacionalize por meio do ensino de estratégias de leitura, especialmente a inferência. Agora, ao invés das sequências didáticas que compõem o caderno de atividades desta dissertação (APÊNDICE B), optou-se por apresentar um outro material didático.

Nesse caso, partindo para um aspecto mais prático desta pesquisa, é importante salientar que, recentemente, um grupo de alunos e professores da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP) da USP criaram uma espécie de manual que identifica "a anatomia das fake news". O material é extremamente interessante e tem o objetivo de dialogar com um público mais amplo possível, de modo que mistura elementos textuais, visuais e dicas de onde buscar informação de qualidade na sua análise.

De maneira geral, o manual se concentra em *fake news* divulgadas em grupos de Whatsapp, e mostra exemplos de análises diagonais, que passam por aspectos linguísticos normativos (algo como "desconfie de erros ortográficos"), bem como aspectos semânticos ("desconfie de afirmações inéditas demais") e sociais ("participe de grupos de divulgação científica"). Por tudo isso, fica evidente que esse é um material extremamente relevante para pensar nos aspectos formais das fake news, mas que não as esgota, uma vez que o suporte onde estas informações são veiculadas são diversos e alguns destes aspectos podem ser diferentes a depender do material que temos diante dos olhos.

Ainda abordando detalhes do manual, a partir do check-list, fake news de outras áreas também – como Política e História – podem ser checadas ou pelo menos identificadas antes de serem disseminadas. De acordo com os organizadores, trata-se de uma ferramenta para instrumentalizar tanto a comunidade acadêmica quanto a população em geral sobre como combater a disseminação de notícias falsas.

Faltou uma definição mais consistente do que são efetivamente fakenews.

Quadro 1: Check-list dos 20 pontos para se proteger de Fake news

Check-list dos 20 pontos para se proteger de Fake news
1. **Espere um momento e pense.** Não acredite imediatamente nem saia compartilhando por aí. 2. **Suspeite de conteúdos que 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 trazer 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 e Boatos.org 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 divulgaram. 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 (clique aqui para pesquisar) ou no Reverse Image Search (clique aqui para pesquisar). 12. **Recebeu um áudio ou vídeo?** Tente pesquisar o conteúdo na internet usando palavras-chave "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. Correlações são simplistas e insuficientes.

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.

16. **Desconfie de textos em CAIXA ALTA.** Tudo que chama a sua atenção demais tem que ser visto com cuidado.

17. **Conheça as principais pseudociências e conspirações para ajudar a combatê-las.** Uma boa descrição delas pode ser encontrada no Wikipedia e na Revista Questão de Ciência.

18. **Participe dos grupos sobre Ciências nas redes sociais.** Grupos são excelentes para tirar dúvidas sobre temas que você não domina. Não tenha medo: Cientistas adoram tirar dúvidas!

19. **Desconfie do uso excessivo de emojis.** Uma linguagem muito simples sempre é usada para atingir as pessoas mais vulneráveis.

20. **Desconfie de afirmações muito inéditas.** Fake news costumam descredibilizar informação, autoridade e instituição já consolidadas.

Fonte: Coronavírus - *Fake News* e como identificá-las (2020)

6. O PAPEL DA INFERÊNCIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo, o foco desta pesquisa é apresentar, de forma detalhada, algumas noções conceituais e a classificação dos processos inferenciais, além da importância destes aspectos para a leitura de diferentes gêneros textuais, em particular, do gênero notícia, mais especificamente a fim de que este gênero jornalístico possa ser abordado como ferramenta para enfrentamento do fenômeno das *fake news*, com suas semelhanças e diferenças com o referido gênero jornalístico.

6.1. Noções conceituais sobre inferências

Partindo da compreensão de que embora os pesquisadores das áreas de psicolingüística, psicologia cognitiva e lingüística concordem que uma característica essencial do processo inferencial refira-se à adição de informações ao texto, feita pelo leitor ou ouvinte, verdade seja dita que há uma enorme heterogeneidade de definições de inferência nesses estudos.

Nesse sentido, a responsabilidade que recai sobre esta pesquisa também é enorme. Para não se furtar de tal intento, o quadro a seguir apresenta análises dos principais autores abordando os processos inferenciais e expondo as possibilidades existentes na literatura científica para a conceituação do termo inferência, conforme se pode perceber nas nove citações apresentadas.

Quadro 2.1: conceitos de inferências (1ª.parte)

1	Para McLead (1977, apud Coscarelli, 2003, p.31)	"inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, lingüísticas ou não lingüísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas" (Lobo de Melo, 2008, p.41).
2	Frederiksen (1977, apud Coscarelli, 2003, p.31),	"inferências ocorrem sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
3	Beaugrande ; Dressler (1981,	"vêem as inferências como operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e descontinuidades em um universo

	apud Koch ; Travaglia, 2005,p.70)	textual. Para esses autores, o processo inferencial busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
4	Brown; Yule (1983, p.256)	"tratam a noção de inferência como aquele processo no qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir. As inferências seriam, assim, conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar a intenção do autor do texto que ouvem ou lêem" (Lobo de Melo, 2008, p.42).

Quadro 2.2: conceitos de inferências (2ª.parte)

5	Goodman (1985, p.833),	"inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, informação que é necessária, mas não conhecida" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
6	Rickheit, Schnotz e Strohner (1985)	"uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
7	Morrow (1990, p.123, apud Coscarelli 2003, p.33),	"estamos interessados em como os leitores vão além da informação explicitamente mencionada para compreender narrativas. Para isso, os leitores têm de fazer inferências, isto é, eles ativam e usam informações implícitas, mas que não foram mencionadas para compreender a narrativa" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
8	Yekovich et al. (1990, apud Coscarelli 2003, p.33)	"inferências são informações não explícitas no input. Geralmente acredita-se que as inferências sejam o resultado de processos cognitivos que tomam um conjunto de informações, integram os elementos dele e produzem uma ou mais informações novas não dadas explicitamente no input" (Lobo de Melo, 2008, p.42).
9	Dell'Isola (1988, p.46),	"inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os vazios textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura,

		uma vez que extrai inferências determinadas por seu eu psicológico e social" (Lobo de Melo, 2008, p.43).

Com este quadro-síntese percebe-se, claramente, a complexidade existente no trabalho com as diferentes conceituações propostas por esses diversos autores. No entanto, embora haja toda essa variedade de definições, é importante observar que todas elas se referem a duas características básicas das inferências que, de acordo com Lobo de Melo (2008), são: (i) o acréscimo de informação ao texto e/ou (ii) inferência considerada como a conexão de partes do texto, com o objetivo de preencher lacunas de coerência.

Neste caso, cabe salientar que, neste trabalho, as referências à inferência como operação cognitiva estão sendo denominadas de inferenciação. Por outro lado, as referências ao produto dessa inferenciação é o que se denominando de inferência. Outro aspecto que se deve salientar é que, embora se esteja investigando o processo inferencial realizado a partir de um texto jornalístico (gênero notícia), parte-se do pressuposto de que esse tipo processo inferencial é importante para o enfretamento do fenômeno das *fake news*.

Para fechar esse quadro geral de definições de inferência, é relevante ainda citar a proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, apud Koch, 1993), pois tem a vantagem de salientar um aspecto importante do processo inferencial, que é a relação interativa que se estabelece entre texto e contexto, o que permite distinguir as inferências psicolingüísticas, que são altamente dependentes do contexto, das inferências lógicas, que são as mesmas em qualquer contexto (Lobo de Melo, 2008).

Considerado o ponto de vista desses autores, Lobo de Melo (2008) enfatiza:

> Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) entendem que as inferências não se identificam com as informações textuais e não estão presentes na materialidade do texto, embora o texto só possa tomar forma na mente do leitor pela relação das inferências com as informações textuais. Decorre daí a conclusão de que o processo inferencial faz parte do processo de compreensão da leitura. Para os autores, o texto é apenas um input para o leitor produzir inferências e é esse input que deve ser investigado pelo analista. Embora o input textual possa ser considerado importante na geração de inferências, não é ele que as determina. (Lobo de Melo, 2008, p.43).

Tomando por base as dificuldades levantadas para se definir um conceito de inferência adequado para as pesquisas sobre o assunto e a definição de inferência proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, apud Machado, 2005), Lobo de Melo (2008) ainda aponta que esses autores propõem:

> que o processo de compreensão do discurso deve ser dividido nos seguintes sub-processos de geração de informação: a).Decodificação: é a geração de informação semântica a partir de informação nãosemântica; b) Codificação: é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica; c) Inferência: é a geração de informação semântica a partir de informação semântica. (Lobo de Melo, 2008, p.44).

De acordo com Machado (2005), a relevância da distinção entre processos semânticos e não-semânticos é que eles desempenham papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. Nesse caso, não se pode perder de vista a discussão sobre o conceito de esquemas e modelos mentais, pois é a partir dessas idéias que se chega à definição genérica de inferência. Sobre esse assunto, Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, apud Machado, 2005) propõem que " uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto" (Rickheit; Schnotz; Strohner,1985, p.8).

A referida definição, proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, *apud* Machado, 2005), constribui profundamente para a proposta pedagógica desta pesquisa, visto que ela tem a vantagem de fundamentar-se na distinção entre decodificação, codificação e inferência, além de incluir o contexto no processo inferencial, aspectos que ainda serão abordados.

6.2. Classificação das inferências

Construída a base conceitual necessária para avançar na discussão, é hora de se debruçar sobre a classificação das inferências. No intuito de aprofundar o objeto deste estudo, várias informações foram obtidas, organizá-las e estabelecer um diálogo com os teóricos da área é outro enorme desafio, já que relativamente à tipologia das inferências, acontece o mesmo que com sua definição na seção anteior. Ou seja, há classificações tão variadas quanto às pesquisas realizadas sobre assunto.

Dessa forma, é problemático tentar propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, pois tal tentativa deveria abarcar uma série muito grande de critérios. Como o objetivo desta dissertação não é propor uma classificação, mas apenas investigar alguns tipos de inferências que ocorrem em um contexto muito específico de leitura e compreensão, serão apresentadas aqui três classificações divulgadas em pesquisas sobre o tema, tentando-se com isso, a partir delas, focalizar alguns tipos de inferências que interessam às análises desta investigação científica.

Dito isto, a primeira classificação das inferências a ser analisada aqui é aquela proposta por Machado (2005, p.62-64). Com base nas análises do referido autor (2005), é possível apontar o seguinte quadro:

Quadro 3.1: classificação das inferências segundo Machado (2005) (1ª.parte)

Quanto ao conteúdo semântico, são três os tipos:	1. inferências lógicas: que respondem notadamente à pergunta por quê? , buscando explicitar as causas e as conseqüências dos fatos e eventos no texto, os quais possibilitam uma conexão além da especificação dos objetos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa.
	2. inferências informativas: determinam pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um evento específico. Respondem a questões: quem? O quê? Onde? Quando? Possibilitam ao leitor compreender, por intermédio das proposições de um texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar. Buscam estabelecer as referências do texto (dêiticas, analógicas, metafóricas, metonímicas, etc.).
	3. inferências avaliativas: são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões acerca das ações, estados emocionais e comportamentos dos personagens.

Quadro 3.2: classificação das inferências segundo Machado (2005) (2ª.parte)

Quanto à origem das inferências, são três os tipos:	1. inferências de base textual: são aquelas inferências feitas a partir da relação de duas ou mais proposições (macro ou microposições) presentes no textofonte;
	2. inferências de base contextual: são aquelas inferências que são realizadas ao se estabelecerem relações entre proposições presentes no texto-fonte e o contexto;
	3. inferências sem base textual: são inferências realizadas sem fundamentos textuais, constituindo-se em extrapolações ao conteúdo do texto.

Quadro 3.3: classificação das inferências segundo Machado (2005) (3ª.parte)

Quanto à necessidade das inferências, são dois	1. inferências conectivas: são aquelas necessárias à compreensão uma vez que ligam partes do texto, e sem as quais o texto torna-se ininteligível ou sem sentido;

tipos:	2. inferências elaborativas: são as inferências que, embora possam ser feitas, não são necessárias. Ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento pessoal.

Fonte: Machado (2005, p.62-64).

Ainda no intuito de sistematizar cada uma dessas classificações que se definiram tendo como base o referencial teórico desta pesquisa, a segunda a ser estudada é aquela proposta por Marcuschi (2008). A partir de seus estudos é possível formular o seguinte quadro classificatório das inferências, apresentando a divisão em base textual, contextual e sem base textual e contextual.

Quadro 4.1: classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (1ª.parte)

Inferências de base textual:	Lógicas	• Dedutivas • Indedutivas • Abdutivas • Condicionais
		• Sintáticas
	Semânticas	• Associativas • Generalizadora • Correferenciais

Quadro 4.2: classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (2ª.parte)

Inferências de base contextual	Pragmáticas	• Intencionais • Conversacionais • Avaliativas • Experienciais
	Cognitivas	• Esquemáticas • Analógicas • Composicionais

Quadro 4.3: classificação das inferências segundo Marcuschi (2008) (3ª.parte)

Inferências sem base textual e contextual		• Falseadoras • Extrapoladoras

Fonte: Marcuschi (2008, p.254)

A terceira classificação a ser estudada é aquela proposta por Coscarelli (2003). De acordo com a classificação proposta pela autora (2003) são dois os principais tipos de inferências para que se possa entender o fenômeno da compreensão: conectivas e elaborativas (Coscarelli, 2003).

Para Coscarelli (2003):

> As inferências conectivas são aquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto. Já as inferências que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual são as elaborativas. (Coscarelli, 2003, p.3).

Ainda de acordo com os estudos de Coscarelli (2003, p.4), as inferências conectivas "são aquelas feitas pelo leitor para ligar informações de diferentes partes de um texto com a finalidade de manter ou construir a coerência". Nesse sentido, as inferências feitas quando uma determinada informação só pode ser ligada a outra por meio de uma operação inferencial são conectivas. Caso elas não sejam feitas, haverá problema na compreensão do texto (Coscarelli, 2003).

As inferências conectivas estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos. Por outro lado, as inferências elaborativas não desempenham nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto (Coscarelli, 2003).

Diante do exposto nessas classificações, as quais foram cruciais para essas e outras definições e escolhas ao longo da construção desta dissertação, parte-se, na sequência, para a análise da relevância da noção de contexto na elaboração das inferências.

6.3. A importância do contexto na elaboração das inferências

Partindo da definição proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, *apud* Machado, 2005) e discutida na seção anteior, é possível concluir que esses autores consideram que o processo de produção de inferências pode ser analisado sob diferentes pontos de vista. Mais

claramente, sob a perspectiva de três pontos de vista.

De acordo com Machado (2005), o primeiro é o representacional, o qual busca investigar os tipos de relações existentes entre a formação de inferências e a representação mental construída pelo ouvinte ou leitor durante a compreensão de um texto. O segundo é o procedural, o qual busca saber que tipos de processos ocorrem e quando esses processos ocorrem na geração de inferências (Machado, 2005).

Porém, o terceiro é o mais importante para o enfoque teórico desta pesquisa. É o ponto de vista contextual, a paritr do qual se investiga como os aspectos inferenciais da compreensão do discurso se relacionam a condições contextuais (Machado, 2005).

Desses três pontos de vista e pensando as atuais práticas de leitura, os que mais interessam a esta investigação científica são o primeiro e o terceiro, pois busca-se analisar: (i) como as inferências produzidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental encontram-se relacionadas com a representação mental construída durante o processo de compreensão do texto, e (ii) como as inferências produzidas por eles estão relacionadas com as condições contextuais (extralingüísticas, históricas, sociais e outros), para, em seguida, propor estratégias de leitura para compreensão do gênero notícia jornalística como base de enfrentamento ao fenômeno das *fake news*.

A partir dessa base argumentativa, conclui-se que as inferências são uma parte importante do que é levado pelo texto. Bem como, algumas inferências fazem parte do sentido do texto no seu contexto (Lobo de Melo, 2008). Daí se depreende a importância do contexto na elaboração das inferências.

Para compreender melhor essa relação entre contexto e elaboração das inferências, é preciso entender que a apropriação do conceito de contexto por parte de uma teoria sobre leitura demanda alguns cuidados na delimitação de sua abrangência, pois não é consensual entre os pesquisadores a distinção entre a informação explícita no texto e a informação proveniente do contexto (Machado, 2005).

Analisando o que alguns estudiosos entendem ou pensam sobre o termo contexto, Lobo de Melo (2008) distingue cinco tipos de contexto: a) Cultural; b) Situacional; c) Instrumental; d) Verbal; e) Pessoal.

Consoante Lobo de Melo (2008):

> O contexto cultural é formado por convenções culturais e de comunicação, que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo

> com essas convenções. (Lobo de Melo, 2008, p.47).

Já o contexto situacional é a circunstância de ação, por que as intenções e perspectivas do leitor ou ouvinte são afetadas e que contribui para o processamento do texto. Por outro lado, o contexto instrumental diz respeito às formas (oral ou escrita) pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são as duas possibilidades de se tomar contato com um texto. São processos diferentes e, por isso, apresentam efeitos distintos no processamento da linguagem (Lobo de Melo, 2008).

O terceiro tipo de contexto apontado por Lobo de Melo (2008, p.48) é o verbal, que se refere "à informação lingüística presente no texto e que serve de detonador do complexo processo mental de compreensão textual". Nesse caso, as várias partes de um texto têm relações definidas com o restante do texto, de modo que frases antecedentes tornam-se, durante a leitura, o contexto das frases seguintes. Elementos importantes no contexto verbal são, além do próprio léxico, a ordem das sentenças, a conexão entre elas, e o título.

O quarto tipo de contexto apontado por Lobo de Melo (2008, p.48) é o chamado contexto pessoal. De acordo com o autor (2008), esse tipo de contexto inclui o conhecimento, as atitudes e fatores emocionais do receptor. Elucidando um pouco melhor, diz o autor (2008) que:

> Os ouvintes e os leitores captam o significado de um texto, analisando palavras, sentenças e parágrafos, confrontando-os ao seu conhecimento pessoal. Isso inclui o conhecimento de mundo, de regras lingüísticas e de convenções em geral. Este conhecimento, segundo enfatizam os autores (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER, 1985, p.32), é condicionado por vários elementos: sexo, idade, educação, ocupação, etc. Dessa maneira, as inferências que são obtidas durante a compreensão do texto não são apenas informações dirigidas pelos dados (bottom-up), mas também inferências dirigidas pelo conhecimento oriundo das experiências pessoais (top-down). Para os autores, além dos fatores cognitivos, também os fatores emocionais têm influência sobre o entendimento do texto, pois os textos não consistem apenas em informações, mas também em opiniões, atitudes e sentimentos, os quais também são trazidos e conectados aos textos pelos leitores e ouvintes. (Lobo de Melo, 2008, p.48).

Por fim, o quinto tipo de contexto apontado por Lobo de Melo (2008, p.48) é o chamado contexto instrumental. Para o autor (2008), este contexto:

> demanda o uso de estratégias de processamento diferentes, de acordo com o modo como o texto é recebido, pois, no caso do texto oral, por exemplo, ao contrário do que ocorre na leitura, o ouvinte não pode controlar a seqüência temporal do texto, não fica visual e motoramente inativo durante o processamento, não tem sua atenção inteiramente focalizada no texto. O sentido geral do texto fica armazenado em forma

> de esquemas que vão sendo enriquecidos e/ou adaptados, dependendo do conhecimento prévio do leitor/ouvinte. (Lobo de Melo, 2008, p.48).

O delineamento dessas noções conceituais sobre a importância do contexto na elaboração das inferências é essencial para o presente estudo, pois, conforme argumentado acima, essas reflexões estão diretamente ligadas à formação do leitor reflexivo e à prática do professor de língua portuguesa que atua nos anos finais do Ensino Fundamental. Daí a discussão do tópico seguinte centrar-se no que seria o papel fundamental das inferências nas atuais práticas de leitura.

6.4. O papel fundamental das inferências nas atuais práticas de leitura

Neste ponto, será discutido o papel fundamental das inferências nas atuais práticas de leitura em sala de aula, especialmente no que se refere à formação do leitor competente e reflexivo. O que é cada vez mais imprescindível na atualidade, pelo fato das mudanças que ocorrem constantemente na sociedade e que refletem diretamente no contexto escolar. Urge, portanto, que a escola valorize todas as formas de linguagens e culturas que ali se aglutinam, preparando e dando voz a todos os alunos para que enfrentem os desafios da cultura digital (Coutinho; Lisbôa, 2011).

Para que se discuta a importância da inferência para as práticas de leitura, convém que se diga, primeiramente, que o texto não se reduz à palavra, por isso é importante aprender a ler outras linguagens, não só a escrita. Antigamente, aprendia-se a ler somente textos literários, não havendo a preocupação de como os textos não literários seriam lidos. Atualmente, busca-se formar cidadãos críticos e ativos, para tanto, a leitura ganhou um novo significado (Freire, 2001).

Neste sentido, ler é um exercício de múltiplas dimensões. Logo, levantar hipóteses, analisar, comparar, relacionar são passos que auxiliam nas práticas de leitura. Entretanto, existe uma dessas habilidades que merece destaque: a inferência. Segundo Houaiss, inferir é: concluir pelo raciocínio, a partir de fatos, indícios; deduzir (Houaiss, 2001).

Entretanto, na prática, cabe um questionamento: como isso pode ajudar nas atividades de interpretação de texto? Ao ler um texto, as informações podem estar explícitas ou implícitas. Neste sentido, inferir é conseguir chegar a conclusões a partir dessas informações (Houaiss, 2001).

Partindo para um aprofundamento mais teórico, é importante dedicar este momento ao

estudo da noção de inferência para que se possa, na sequência, explorar melhor o fenômeno e mais diretamente tentar entender como o processo inferencial pode auxiliar na compreensão leitora de maneira geral (Silveira; Oliveira, 2015).

Refletindo sobre a relevância das inferências na compreensão de textos por meio dos estudos da Linguística Textual, Marcuschi (2008) afirma que é essencial considerar o papel do autor, do leitor e do texto dentro desse processo. Esses aspectos são relevantes a tal ponto que o autor (2008) acrescenta:

> As teorias que postulam essa ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação. (Marcuschi 2008, p.248)

Por razões práticas e teóricas, é que, neste ponto do estudo, optou-se por explorar a noção de inferência que conduz as reflexões de Marcuschi (2008), Dell'Isola (2001) e Coscarelli (2003), autores que tratam o processo inferencial, segundo parâmetros compatíveis com o que foi exposto nas seções anteriores, sobre a concepção de leitura que orienta a presente investigação científica (Tacini, 2010).

Reforçando essa opção pelos estudos das atividades inferenciais, Marcuschi (2008) afirma que compreender é inferir, em especial, como ato realizado com a "participação decisiva do leitor numa ação colaborativa". Ainda de acordo com o autor (2008), nesses estudos, "a língua é vista como uma atividade interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva"(2008, p.248).

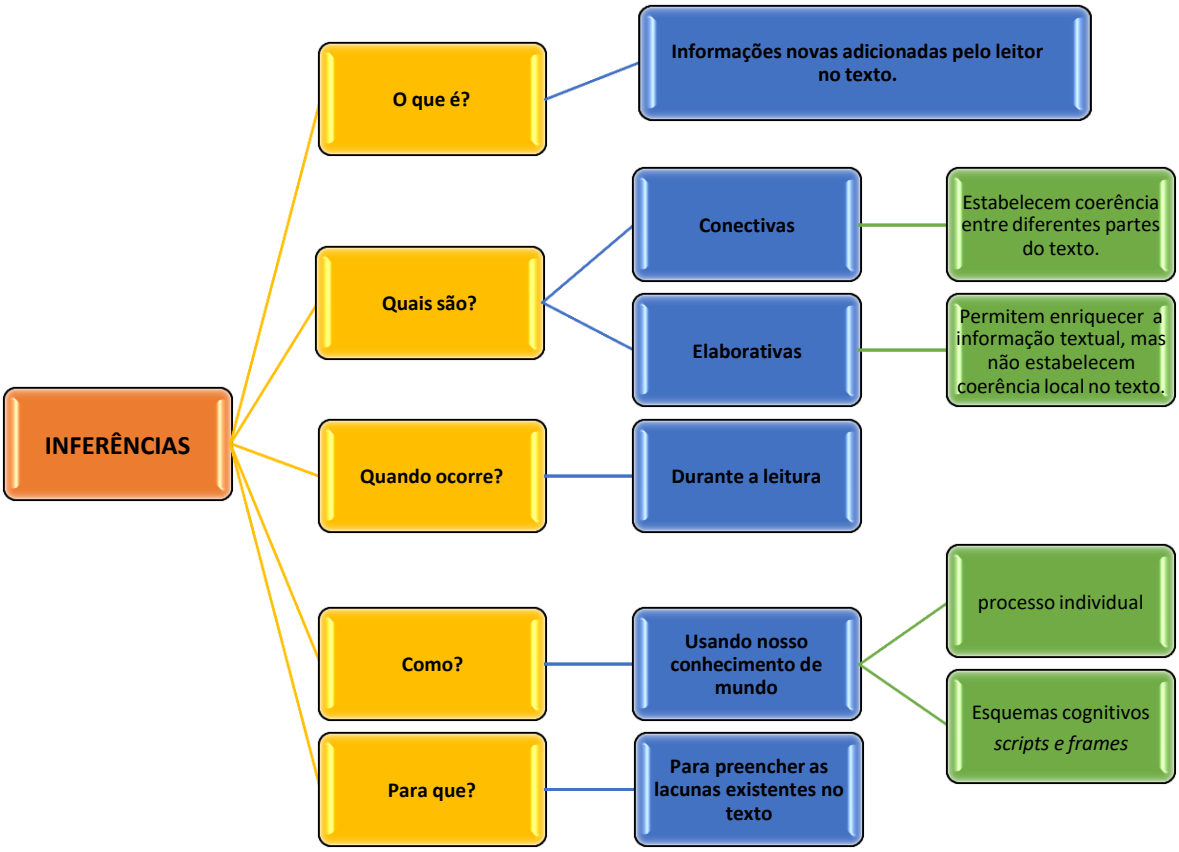
Nessa mesma perspectiva, Dell'Isola (2001) afirma que a inferência é um movimento do pensamento que é impulsionado pela invenção e criatividade do sujeito leitor, apoiado em extratos socioculturais ou impulsionado pela afetividade do indivíduo. Por essas razões, práticas mecanicistas que comumente se fazem presentes nas atividades que envolvem o ato de ler nas salas de aula precisam ser evitadas, pois representam sério entrave ao gosto pela leitura e, consequentemente, aos benefícios que ela traz ao leitor. Uma prática de leitura em que se privilegia apenas a visão do autor, ou seja, que não promova a interação autor – leitor –texto, não será significativa para o leitor, tampouco o tornará agente de sua formação e transformação intelectual (Kato, 1985; Kleiman, 2013).

Partindo para a análise dos estudos de Coscarelli (2003), fica evidente que a atividade inferencial é vista como parte integrante do processo de compreensão textual. Na concepção da

autora (2003), o leitor compreende o texto na medida em que completa as informações que não estão explícitas nele e, nesse movimento, observa-se a manipulação das informações textuais, o conhecimento prévio do leitor e o conhecimento partilhado entre autor e leitor. Portanto, a inferência é uma habilidade cognitiva que permite ao aluno acrescentar informações ao texto, atribuindo-lhe coerência e sentido (Silveira; Oliveira, 2015).

A partir dessas reflexões sobre inferências propostas por Coscarelli (2003), é possível entender o que são, quais, quando, como e por que as inferências são feitas. Para tanto, observe-se o esquema abaixo:

Figura 2: Inferência - conceitos de Coscarelli (2003)



Fonte: (Santana e Silva, 2018)

Complementando, a inferência é um fator essencial não só para a interpretação de textos, mas também no processo interacional como um todo, visto que ela pode surgir na interação leitor-interlocutor por meio do texto escrito ou oral. Como se pode perceber no esquema acima, a inferência ocorre durante a leitura, podendo ser automaticamente (conectiva) ou não automaticamente (elaborativa), por meio do processo cognitivo e do conhecimento de mundo

adquirido ao longo do tempo, em que se encontram armazenados os esquemas mentais (Leffa, 1996), scripts, frames, recursos que facilitam o entendimento de determinadas situações que não se encontram descritas no texto (Silveira; Oliveira, 2015).

Entendendo a importância que a inferência tem hoje na formação crítica e intelectual do ser humano, Coscarelli (2003, p.57) enfatiza que:

> Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos.

Percebe-se, com essa perspectiva de leitura posta pela autora (2003), portanto, que o processo interpretativo exige do leitor um acréscimo de informações às que já foram postas no texto, viabilizando um tipo de conexão em que é possível preencher a lacuna deixada pelo interlocutor. Assim, a inferência é um recurso indispensável para a interpretação textual, especialmente quando se trata da leitura do gênero notícia com a finalidade de se enfrentar o fenômeno das *fake news*.

A prática docente tem mostrado que é preciso avançar mais na discussão. As aulas de leitura devem estar voltadas à aprendizagem do aluno na medida em que este compreenda que o conteúdo dado em sala de aula pode auxiliá-lo na resolução de situações problemáticas do cotidiano e fazendo com que ele, aluno, pense de forma crítica. Como consequência, resta abordar a importância dos conhecimentos prévios nos processos inferenciais, o que se faz na seção seguinte.

6.5. A importância dos conhecimentos prévios nos processos inferenciais

A partir da discussão desenvolvida, pode-se afunilar um pouco mais as ideias e trazer, neste primeiro momento, a importância dos conhecimentos prévios nos processos inferenciais. Para tanto, é necessário considerar que o leitor carrega suas experiências no ato de ler. Nesse sentido, Kleiman (2013, p. 30) enfatiza que:

> o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (Kleiman, 2013, p. 30)

De acordo com essa explanação de Kleiman (2013), fica evidente que são os conhecimentos adquiridos que permitem as inferências com base nas pistas que o texto oferece, pois compreender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais. Portanto, compreender um texto é um processo cognitivo e social (Guarda, 2016).

Nesse processo, as atividades inferenciais são desenvolvidas a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (Guarda, 2016). Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que, para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre impulsiona o seu leitor para além de si próprio, e esse aspecto é fundamental para se compreender a produção de sentido.

Refletindo sobre essas premissas, Guarda (2016) ressalta que:

> Os conhecimentos linguísticos proporcionam a interação texto/leitor; são o conhecimento do vocabulário e o conhecimento sobre o uso da língua. Esses conhecimentos desempenham papel central no processamento do texto. Quando as palavras são percebidas, a mente está ativa e ocupada em construir sentido. É com base no conhecimento gramatical que identificamos os sintagmas e suas funções, o que contribui para que o processo de compreensão ocorra. No entanto, nem sempre o conhecimento linguístico favorece a interpretação. No momento em que há problemas no processamento desse nível de conhecimento, buscamos outros tipos de conhecimento para desfazer a obscuridade, ativamos outros conhecimentos como o enciclopédico (de mundo) para compensar as falhas momentâneas e, assim, chegarmos à compreensão do texto. (Guarda, 2016, p.234)

Nesse desdobramento, é importante reconhecer que outro conhecimento que faz parte dos conhecimentos prévios é o textual: conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Em relação à formação deste tipo de conhecimento é certo afirmar que "quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão" (Guarda, 2016, p.234).

Ainda dentro dessa linha da importância dos conhecimentos prévios nos processos inferenciais, deve-se reconhcer também que o conhecimento das estruturas textuais determina as expectativas em relação aos textos, e o papel exercido por essas expectativas é fundamental para a construção de sentidos. Nesse sentido, os gêneros textuais criam expectativas no leitor e o preparam para determinada reação de leitura, revelando, dessa forma, o caminho para a compreensão.

De acordo com o exposto por Kleiman (2013), pode-se acrescentar que o terceiro

conhecimento prévio é o chamado conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Em um panorama mais amplo acerca do processo inferencial, muitas vezes, a incompreensão dos textos se deve à ausência do conhecimento enciclopédico, que é adquirido formal e/ou informalmente. Atrelado a essa reflexão, cabe, portanto, pontuar que, para haver compreensão durante a leitura, é preciso ativar o conhecimento de mundo, buscar na memória do leitor o seu repositório de conhecimentos, a partir dos elementos fornecidos pelo próprio texto (Kleiman, 2013).

Dessa forma, é plausível entender, de acordo com Kleiman (2013), que os conhecimentos estruturados na memória do leitor determinam suas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Além disso, são eles que permitem economia e seletividade na codificação das experiências (Kleiman, 2013). Por consequência, surge a necessidade do diálogo entre os gêneros notícia e fake news, em uma troca ascendente de conhecimentos, sendo essa sempre muito rica, a qual esta pesquisa defende.

Assim, se faz necessário concluir que são os conhecimentos prévios que permitem o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências. Por isso, é importante levar em consideração Kleiman (2013) ao enfatizar que a:

> ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. (Kleiman, 2013, p. 29)

Neste sentido, Guarda (2016) ressalta que:

> A ativação desses conhecimentos promove o momento da compreensão, da percepção do sentido do texto, da construção de sentido. Logo, a compreensão é o resultado do engajamento dos conhecimentos prévios do leitor; por isso, consideramos a leitura um processo interativo, de produção e apropriação de sentido. (Guarda, 2016, p.235)

Em concordância com essas premissas, Marcuschi (2008) acrescenta que:

> ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (Marcuschi, 2008, p. 228)

Assim, compreender exige conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. Portanto, compreender é relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento de interação. Compreender exige habilidade de fazer inferências.

A partir daí, parece não haver outro caminho para se concluir toda esta discussão. Na verdade, o único caminho que se impõem até aqui é o da certeza de que a utilização da inferência como estratégia de leitura em notícias parece ser suficiente para a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das fake news. Porém, é essencial que se diga que intenção desta pesquisa não é dar uma resposta acaba, mas apenas colaborar para o avanço de novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na educação do século XXI.

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é um dos principais fatores capazes de definir o sucesso ou o fracasso de uma pesquisa científica, isso deve-se, especialmente, porque a sistematização dos dados gera maior clareza para os processos, para o planejamento das ações, para a análise dos resultados etc (Gil, 2007).

O presente capítulo explicita a metodologia que foi empregada no desenvolvimento da presente pesquisa, sua questão central, o contexto que originou o referido intento investigativo e a proposta do caderno de atividades didáticas, que foi elaborado conforme o referencial teórico levantado. Em síntese, a principal intenção deste capítulo é mostrar os caminhos que foram percorridos em prol da concretização dos objetivos já elencados anteriormente (Gil, 2007).

Inicialmente, é importante destacar que o mundo deparou-se com uma pandemia inesperada e de grandes proporções (Birman, 2021). Tal fato, gerou alterações substanciais no sistema educacional de diversos países, inclusive no Brasil. Diferentes redes de ensino passaram a adotar o procedimento de aulas a distância, através de plataformas, *whatsapp* e outros meios digitais. Infelizmente, esta metodologia não conseguiu atingir a todos os discentes, especialmente, na rede pública do Estado de Minas Gerais, quando durante o período da Pandemia da COVID-19, estado e municípios também suspenderam as atividades escolares presenciais como uma das medidas de prevenção ao novo coronavírus (Brasil, 2020; Minas Gerais, 2020).

Partindo desta realidade de crise sanitária que impactou a realização das atividades escolares presencias, houve a necessidade de reformulação metodológica dos projetos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esta alteração está respaldada pelo seu Conselho Gestor, através da resolução Nº 003/2020, com data de 02 de junho de 2020.

Através desta resolução algumas normas foram estabelecidas, dentre elas a possibilidade do trabalho de conclusão a partir da sexta turma do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ter caráter propositivo, ou seja, sem necessariamente, ter uma aplicação do trabalho de forma presencial em sala de aula, porém deverá apresentar um produto que poderá ser posteriormente aplicado no âmbito escolar.

Dentro dessa perspectiva, alguns elementos ainda devem ser esclarecidos, quais sejam, caracterização do tipo de pesquisa, questão e contexto da pesquisa e, por fim, propostas de

sequências didáticas que comporão o caderno de atividades.

7.1. Caracterização do tipo de pesquisa

De acordo com as características do objeto de investigação deste estudo e uma vez que o conhecimento científico deve ser uma busca de articulação entre teoria e realidade empírica, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, descritivo e explicativo (Severino, 2007).

Em primeiro lugar, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da constatação empírica da problemática de enfrentamento do fenômeno das *fake news* nas práticas escolares e sociais de leitura. Neste sentido, a tarefa investigativa passou a ser construída por meio do respaldo teórico baseado em diferentes fontes de dados que abordem a temática aqui abordada, o que também possibilitarou a construção de um caderno de atividades, ancorado em sequências didáticas propositivas adequadas ao seu público alvo, ou seja, alunos dos anos finais do ensino fundamental (Dolz; Schneuwly, 2004; Gil, 2007).

Assim, a realização deste estudo ocorreu entre 2022 e 2023, podendo ser apontado, conforme já apontado, como de natureza qualitativa, devido a pertinência que esse tipo de pesquisa apresenta em relação a importância, pertinência e relevância de se investigar os fenômenos e os sujeitos neles envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012). Além disso, é importante que se aponte o seu caráter exploratório. De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, abrangendo levantamento bibliográfico e documental com relação ao problema investigado.

Buscando caracterizar ainda mais a presente pesquisa, de acordo com Gil (2007, p.42), é descritiva porque “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Também é explicativa porque “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (2007, p.42).

No universo das pesquisas educacionais, esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012).

Ressalta-se, ainda, que a presente pesquisa é, na verdade uma infindável construção, e

não como um modelo mais correto, único e ideal de se realizar o enfrentetamento desta problemática social e educacional. O que se entende, normalmente, como “nossas verdades” são apenas caminhos, possibilidades de pensar sobre essas questões como destaca Moita Lopes: “as teorias por meio das quais construímos o mundo mudaram e, portanto, devem mudar nossas abordagens de compreendê-lo teórica e metodologicamente, ao nos localizarmos nas fronteiras onde várias áreas de investigação se encontram” (Moita Lopes, 2004, p. 165).

Neste sentido, o que se pretendeu foi realizar um estudo tendo como eixo a noção de que a “capacidade de reinvenção é crucial no mundo da pesquisa” (Moita Lopes, 2004, p. 160). Logo, é preciso repensar a linguagem e a contemporaneidade de maneira a abranger as demais áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, a fim de que o aprendiz seja visto como um ser social, capaz de integrar campos de conhecimentos diferentes que o auxiliem na compreensão leitora. Busca-se aqui construir novos conhecimentos, entendendo que é imprescindível levar em conta que cada sujeito aprendiz possui conhecimentos teóricos de seu interesse; conhecimentos esses que envolvem as Ciências Sociais e Humanas. Entretanto, ressalta-se que eles são particulares e situados dentro dos contextos vivenciados pelo aprendiz (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012).

7.2. Técnicas de pesquisa

Partindo desses pressupostos teóricos, optou-se, inicialmente, por uma busca bibliográfica, com o intento de coletar a mais ampla gama de informações possíveis. Esses dados foram usados no estudo sob forma de citações, servindo de embasamento para o desenvolvimento do assunto pesquisado e da elaboração do produto desta pesquisa, um caderno de atividades, ancorado em sequências didáticas (Dolz; Schneuwly, 2004; Gil, 2007).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), é possível caracterizar este tipo de pesquisa da seguinte forma:

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos. Primeiro, pesquisa bibliográfica e de informações técnico-científicas, para dar suporte a análise do tema objeto desta investigação cietífica. Esta revisão foi realizada a patir de um levantamento teórico abrangendo artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado, ensaios, resenhas, teses de doutorado, resumos e trabalhos completos publicados em bases de dados diversas, como Portal de Periódicos da CAPES, Scielo, TEDE-UFRRJ (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google* acadêmico, além de outras fontes de referência consideradas importantes para a realização deste trabalho no idioma português (GIL, 2007).

Buscando delimitar o universo de busca para a pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave na revisão da literatura: leitura, incentivo à leitura, estratégias de leitura, prática docente, gêneros textuais, notícia, *fake news*. Além disso, foram priorizados na pesquisa artigos que tratavam sobre estratégias de leitura, inferência, motivação para a formação do leitor, a contribuição da prática docente na formação do leitor, bem como a definição do ato de ler, afim de que tal estudo seja base para compreender a dinâmica da leitura realizada de forma positiva para solucionar vários problemas existentes nas escolas que dificultam na formação do leitor ativo e participativo.

Em segundo lugar, também foi empreendido um amplo levantamento documental, no qual foram examinados documentos oficiais relacionados à temática (Severino, 2007). Para tanto, foram realizadas pesquisas em diversas instituições e sites, particularmente na busca de leis, decretos, relatórios técnicos e científicos, com a finalidade de caracterizar aspectos históricos, legais, sociais, culturais, econômicos, ambientais, políticos e institucionais que pudessem embasar teoricamente a pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012).

Também fica claro, que na concepção de Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não consiste numa mera repetição de conceitos já cristalizados ou a divulgação de problemas já conhecidos, pois é possível explorar áreas cuja temática ainda não tenha se esgotado o suficiente. Nesta perspectiva, é possível analisar um tema sob uma ótica diferente e obter como resultado conclusões inovadoras. Portanto, a partir das leituras deste suporte teórico, foi possível construir a fundamentação teórica, identificar contradições, encontrar as repostas para as perguntas elaboradas, e finalmente, formular as conclusões acerca da pesquisa.

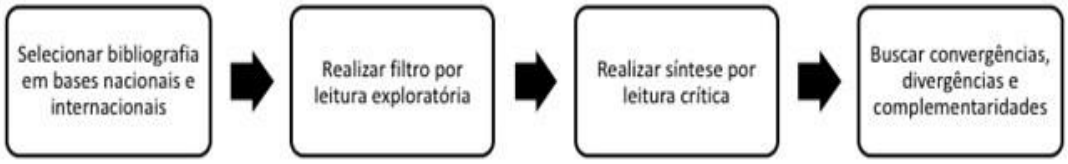
7.3. Análise dos dados coletados

Durante a fase construtiva e redacional desta pesquisa, trabalhou-se com a certeza de que a ciência é um processo permanente de busca da verdade. Portanto, o conhecimento é o objeto da ciência, e a pesquisa científica é o instrumento de busca do conhecimento (Lukosevicius; Marchisotti; Soares, 2017)

No caso específico da pesquisa em educação, visa-se produzir conhecimento para orientar a tomada de decisão (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012). Assim, logo após o histórico, as definições e as perspectivas teóricas da temática aqui, por meio de uma ampla coleta de dados, o que permitiu ao pesquisador conhecer melhor o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito e construindo hipóteses (Gil, 2007).

Tal técnica de coleta de dados pode ser didaticamente demostrada na seguinte figura:

Figura 3: Fluxo da coleta de dados da pesquisa



Fonte: LUKOSEVICIUS; MARCHISOTTI; SOARES, 2017

Também é importante esclarecer alguns aspectos sobre a análise dos dados coletados. Nesse sentido, buscou-se uma metodologia de análise de dados que permitesse ao investigador "relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos" (Lakatos; Marconi, 2003, p. 272).

Tomando como base a importância dessa tratativa e embasado nos conceitos de Bardin (1977), elencou-se a aplicação das seguintes etapas para facilitar a análise dos dados coletados na condução da pesquisa: I) identificação da base de dados e descritores/palavras-chave; II) organização da escolha dos documentos para análise; III) classificação do conteúdo com critérios previamente estabelecidos; IV) tratamento e análise dos resultados (Bardin, 1977).

Deste modo, todo conteúdo selecionado para a pesquisa foi objeto não somente de uma ampla coleta de dados, mas também foi promovida um profunda análise dos documentos e da aplicação dos informações, isto é, as quais foram mapeadas, agrupadas e apresentadas de forma descritiva e reflexiva, formando um diálogo entre as teorias, as pesquisas e a realidade do contexto educacional estudado (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 2012).

Por fim, os métodos adotados nessa pesquisa têm o objetivo de percorrer o caminho que leva a compreensão dos resultados alcançados e a colaboração para o avanço de novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na área.

7.4. Questão e contexto da pesquisa

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos, na realização de atividades de interpretação de textos jornalísticos, mais especificamente notícias, e o evidente reflexo que isso ocasiona diante do complexo fenômeno das *fake news*, alguns questionamentos e inquietações surgiram, sendo a pergunta central a seguinte: a utilização da inferência como estratégia de leitura no gênro notícia é capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news* ? Partindo desta indagação, buscou-se verificar a relevância da elaboração e desenvolvimento desta investigação científica , optando-se assim, pela construção de um caderno de atividades de leitura, com o intuito de desenvolver a compreensão leitora de textos jornalísticos.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Manacorda (1992, p. 54) afirma que:

> [...] quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade.

Partindo dessa perspectiva de leitura posta pelo autor (1992), parece que o ato de ler é um fim em si mesmo, representando com exatidão o caráter mecanicista que ela teve no transcurso do tempo por milênios. Assim, a instituição escolar, por muito tempo, oferecia uma leitura pouco atrativa e que não favorecia à formação crítica do leitor (Manacorda, 1992).

Porém, a atual sociedade exige do cidadão domínio de um vasto repertório de estratégias de leitura e gêneros textuais como requisito básico para sua participação cidadã. Para isso, é necessário expandir o uso da leitura como forma de acesso à cultura digital, fazendo surgir um leitor digital reflexivo.

Partindo desse contexto de pesquisa, fica evidente a necessidade de enfretamento da problemática do baixo desenvolvimento da competência leitora, principalmente quando a escola é invadida por uma enxurrada de informações a que crianças e adolescentes têm acesso diariamente e a falta de discernimento de separar o que é uma notícia verdadeira de uma falsa

torna-se uma barreira para a construção de uma cidadania mais participativa, com a articulação das diferentes opiniões e o respeito às concepções de cada um (INTERVOZES, 2021). Percebe-se, claramente, que enfrentar esses desafios visa assegurar que a escola transforme essa realidade desafiadora, fazendo das aulas de leitura um ambiente altamente colaborativo, com estudantes cada vez mais reflexivos e críticos (Freire, 2001).

A partir desse cenário complexo, passou-se a refletir que a tual prática de leitura das escolas estaduais, com evidente foco em Minas Gerais, não tem contribuído para o enfretamento dessa realidade. Logo, é essencial oferecer para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos um ambiente desafiador e multiletrado, no qual os alunos possam exercer os papéis requeridos para uma vida cidadã na atual quadra do século XXI (Rojo, 2012).

Além disso, é papel da escola transmitir ao aluno o conhecimento a respeito da importância da leitura e é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado (Rojo, 2012). Porém, atualmente, percebe-se que, para além disso, os materiais didáticos dos anos finais do ensino fundamental apresentam inúmeros problemas no que se refere a abordagens de leitura, de interpretação de texto, gêneros textuais (Tacini, 2010).

Após a real constatação da dificuldade dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, a realização desta pesquisa se impôs, fundamentalmente, pensando em aprimorar esse tipo de abordagem da leitura em sala de aula, que é uma das causas para as dificuldades encontradas por nossos alunos. Acresça-se ainda que esta pesquisa também desenvolveu um produto educacional no formato de caderno de atividades pedagógicas, com estratégias e dinâmicas de ensino de leitura consideradas mais adequadas (Dolz, 2020). Desse modo, o capítulo seguinte será dedicado à explanação da proposta de sequência didática com suas estratégias e dinâmicas, desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, sob o viés da didática metacognitiva, como possibilidade de contribuir para a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.

8. CADERNO DE ATIVIDADES E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, esta pesquisa busca unir os dois eixos mais proeminentes do Programa ProfLetras, direcionado à qualificação de docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da Rede Pública, quais sejam:

1. A produção de uma reflexão profunda sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Rede Pública, com apoio em diversas perspectivas teóricas e na experiência do professor da rede pública, adquirida na prática escolar em anos de exercício da profissão;
2. A construção de propostas de intervenção para o Ensino Fundamental, as quais têm como propósito oferecer formação continuada, atentando para o fortalecimento desse nível da Educação Básica, e procurando expandir esta capacidade de ensino que é estendido aos alunos de escolas públicas em rede nacional, materializam-se na forma de sequências didáticas, ancoradas na produção de um caderno didático de atividades.

Dessa forma, o ProfLetras é de fundamental importância na formação do professor do Ensino Fundamental da Rede Pública, uma vez que possibilita abrir novos caminhos de qualificação para a prática docente, impulsionando a realização de novos projetos e aplicações que passam a subsidiar ainda mais novas ideias.

Nesse sentido, o presente capítulo divide-se em duas seções. A primira, intitulada "Sequência didática: planejando as aulas de leitura", busca descrever o plano de trabalho, levando em consideração o gênero estudado. Nela, as atividades de leitura são apresentadas de maneira significativa para o ensino e para a aprendizagem do recorte proposto neste trabalho no contexto de leitura. Além disso, todo o conteúdo está em consonância com as diretrizes de documentos oficiais (PCN e BNCC) e a Proposta Curricular de Minas Gerais. São atividades que poderão ser utilizados tanto por professores da rede municipal quanto estadual de outras unidades de ensino sem hesitação. Já a segunda seção, "Caderno de atividades", é apenas uma justificativa sobre a necessidade de confecção do material didático e remete ao apêndice (APÊNDICE B) em que ele é devidamente apresentado.

8.1. A Sequência Didática como recurso no ensino da leitura

Para aprofundar o aporte teórico dessa seção, é essencial iniciar pelo delineamento da

proposta de sequência didática que norteou esta pesquisa (APÊNDICE B). Neste sentido, torna-se necessário apontar que a sequência didática consiste no ato de planejar tendo em vista a concretização de
objetivos futuros. Além disso, é uma forma de organizar o ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos (Dolz, 2020).

Ultrapassado esse momento incial de definição, destaca-se, todavia, que uma boa sequência didática deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois, cada um carrega consigo uma riqueza de vivências e conhecimentos que jamais poderá ser ignorada, quer dizer, não se pode subestimar a capacidade alheia nem o seu potencial cognitivo (Dolz, 2020).

No que se refere à importância da sequência didática como instrumento de aprimoramento de ensino da língua materna, os PCNs de Língua Portuguesa já propunham, há décadas atrás, este tipo de trabalho, sistematizado de forma a melhorar a organização curricular e os procedimentos metodológicos. A partir deste documento oficial, consideram-se essas sequências como módulos didáticos, isto é, "são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos" (Brasil, 1998, p.88).

À luz do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, que constitui o ponto de partida para a elaboração de uma boa sequência didática, é possível identificar adequadamente os instrumentos de ensino que, possivelmente, poderão promover a aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas. Por essa razão, com o intuito de sugerir as etapas que devem ser seguidas para a construção de um módulo didático (sequência didática), os PCNs (1998) estipulam os seguintes critérios básicos:

> Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas. (Brasil, 1998, p. 88).

Ainda sobre a importância das sequências didáticas, Doltz (2020) destaca que elas

devem ser compostas por várias estratégias de ensino para que haja uma adequação de acordo com o estilo dos alunos, e desta forma, o processo de aprendizagem seja simplificado. Esta sistematização requer, também, a criação de um itinerário, ou seja, uma ordem de propostas didáticas que estejam articuladas entre si e se complementem para a concretização de objetivos a longo prazo (Dolz, 2020).

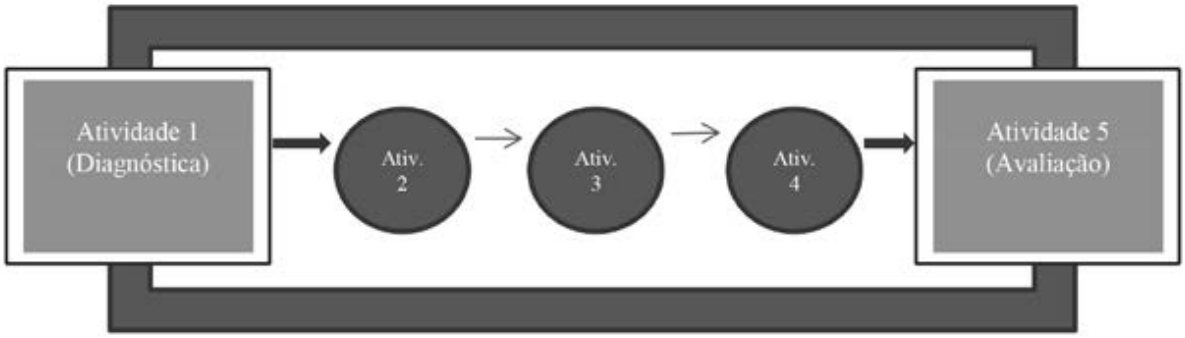
Nessa mesma concepção, afirma-se que esse itinerário de estudos deve ser desenvolvido através de uma sequência de etapas com metas a curto prazo, pois tal estrutura de organização permite muitas possibilidades, ou seja, várias atividades conectadas devem ser formuladas para desenvolver uma capacidade ou habilidade como define a BNCC (Brasil, 2017).

Partindo dessas razões práticas e teóricas, a elaboração da sequência didática desta pesquisa foiconduzida sob um caráter propositivo, ou seja, com base nas informações adquiridas pela análise de livros e materiais didáticos, através dos quais foi possível refletir acerca das estratégias que deveriam ser adotadas para a composição de atividades que sigam uma ordem favorável à construção sólida do conhecimento adquirido pelo aluno (Abreu-Tardelli, 2007).

Em suma, a elaboração da sequência didática desta pesquisa está alinhada com os objetivos deste estudo, principalmente, no que se refere a ser uma proposta encadeada e sucessiva que inicia com a apresentação de informações acerca do gênero textual principal, passando pela devida explicação sobre a relevância das estratégias de leitura dentro dos textos e nas próprias atividades do dia a dia, culminando no grande desafio deste estudo que é o uso da inferência como potencializadora da habilidade interpretativa para enfrentamento do fenômeno das *fake news*, permitindo que os alunos, com autonomia e gerenciando, conscientemente, suas dificuldades e meios para superá-las (Abreu-Tardelli , 2007).

Por fim, é importante salientar que esta sequência de atividades norteou-sepela supracitada didática metacognitiva, cuja dinâmica principal, presumivelmente incentivará o aluno a perceber suas dificuldades diante do trabalho, entender o que pode ajudá-lo a vencer as dificuldades e aprender a autorregular seu aprendizado através de ações orientadas pelo professor mediador (Boruchovitch; Gomes, 2019).

Figura 4: Estrutura da sequência didática



Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004.

8.1.1 Sequência didática: planejando as aulas de leitura

Para a construção da proposta descrita nesta dissertação, questionou-se a respeito do potencial do uso de sequências didáticas (SD) com o gênero textual "notícia" para o ensino de inferência nas aulas de leitura com alunos dos anos finais (8º. e 9º anos) do Ensino Fundamental. Desse modo, foram elaboradas duas SD para o trabalho de intervenção didática com o gênero "notícia", a fim de contribuir para a formação de leitores mais competentes (APÊNDICE B).

Neste ponto da discussão, é essencial que se conheça a proposta de Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento de SD, além de se justificar a escolha do gênero"notícia" como forma de enfrentamento ao fenômeno das "fake news".

De acordo com Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), para representar a estrutura básica de uma sequência didática esta deve ser dividida em:

- apresentação da situação,
- produção inicial,
- módulos,
- produção final.

Ainda de acordo com os autores (2004), o movimento geral da sequência didática vai da produção inicial aos módulos, direcionando para a produção final. Para tanto, os autores colocam três questões quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes;
- Variar as atividades e exercícios;
- Capitalização de aquisições.

No primeiro item, que é trabalhar problemas de níveis diferentes, autores (2004) apontam que tem a finalidade de superar os problemas específicos de cada gênero. Nesse aspecto, os autores (2004) estão inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem e, por isso, distinguem quatro níveis principais na produção de textos: 1- Representação da situação de comunicação; 2- Elaboração de conteúdos; 3- Planejamento do texto; 4- Realização do texto (Tavares, 2014). No caso desta dissertação o foco principal são os dois primeiros.

Quanto ao primeiro item, é importante salientar que o CBC (Minas Gerais, 2006) propõe que o professor de língua materna transforme a sala de aula em "um laboratório verdadeiramente científico", que acolha os fatos linguísticos com o objetivo de análise e reflexão. Alertando ao professor, que:

> Só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos. Assim, a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, o que exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos - a começar pelo reconhecimento de que estudar língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas. (Minas Gerais, 2006, p.78).

Desta forma, de acordo com Tavares (2014), os professores de língua portuguesa estarão se aproximando da segunda questão, que é "variar as atividades e exercícios". Neste item, a abordagem de Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) segue o encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados. Para os autores (2004), o professor deve oferecer atividades, em cada módulo, as mais diversificadas possíveis, objetivando com isso oportunizar ao educando o acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos. Nesse sentido, os autores (2004) apontam três grandes categorias de atividades e exercícios a serem apresentadas:

- As atividades de observação e de análise de textos;
- As tarefas simplificadas de produção de textos;
- A elaboração de uma linguagem comum

Segundo Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), as tarefas simplificadas de produção de textos, permitem ao aluno reorganizar o conteúdo de um texto, inserir parte que falta em um texto, entre outros que não se referem à análise em questão. Essas habilidades são adpatadas ao propósito da presente dissertação, que não está voltado para a produção textual, mas para o ensino da leitura (Tavares, 2014).

Detalhando um pouco mais a relação entre a sequência didática, proposta por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), e o propósito desta dissertação, deve-se apontar que as atividades aqui propostas baseiam-se na premissa de que é possível ensinar a ler um texto de maneira crítica e reflexiva em situações públicas não escolares e escolares. Assim, a SD desenvolvida neste estudo focará somente no que se refere à leitura, embora saibamos a importância da escrita. De acordo com os autores (2004), a SD deve orientar os educadores a analisarem contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos.

A elaboração da SD desenvolvida neste estudo tem como objetivo precípuo que aos educadores conduzam seus alunos para que dominem as noções, as técnicas e os instrumentos necessários a fim de interepretarem o genêro "notícia" em diferentes situações de comunicação, mas particularmente no enfrentamento ao fenômeno das "fake news". Assim, a SD delineada nesta dissertação deverá permitir ao professor-aplicador desenvolver em seus alunos as competências e as habilidades necessárias para uma leitura reflexiva e crítica.

Enquanto modelo teórico, a utilização da SD proposta por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) é um instrumento essencial para que o professor visualize o aprendizado como um processo, desenvolvendo a postura crítica e reflexiva de seus alunos. Nesse sentido, o principal propósito em desenvolver esta SD é oferecer subsídios para o professor-aplicador, orientando-o em atividades práticas para o desenvolvimento da leitura, já que nos documentos oficiais não se encontram informações sobre o modo pelo qual ela pode ser trabalhada em sala de aula.

Conforme Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), esquema apresentado anteiormente (Figura 3: Estrutura da sequência didática), que norteia o desenvolvimento das SD apresentadas no caderno de atividades (APÊNDICE B), alguns pontos essenciais precisam ser salientados.

Em primeiro lugar, o foco da SD é a apresentação inicial da situação, composta pela construção da "representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.84). A partir dessa definição, fica claro que criamos expectativas e motivamos os alunos ao lhes mostrarmos explicitamente o gênero a ser trabalhado, ao tratarmos a importância do conteúdo que será abordado e falarmos sobre a

atividade que será posteriormente exigida.

Abordando um pouco mais a apresentação da situação, é o momento em que se cria a situação de comunicação e da linguagem a ser executada. Nesse momento, são agrupadas duas dimensões principais: apresentação do problema de comunicação bem definido, permitindo que os alunos conheçam melhor a situação de comunicação (gênero abordado, a quem se dirige, que forma assumirá e quem participará dela) e a preparação dos conteúdos dos textos que serão analisados. Nesta fase, conforme Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), o professor deverá proporcionar aos alunos todas as informações necessárias para que possam conhecer o projeto comunicativo e a linguagem utilizada no gênero textual estudado, neste caso a notícia, visando à produção final (Tavares, 2014).

Para tanto, cabe ao professor oportunizar quantos textos forem necessários para que os alunos reconhecessem o gênero notícia. As atividades durante esta fase envolvem profundamente a competência leitora, pois os alunos deverão ler os textos e discutir sobre a finalidade de cada um deles, detectando os argumentos, as questões polêmicas e as opiniões. Nesse caso, propõe-se aos professores-aplicadores seguirem as orientações do CBC (Minas Gerais, 2006), as quais priorizam textos cuja abordagem interesse aos jovens, textos que sejam facilmente encontrados. Parte-se do princípio de que esta fase já foi bem trabalhada pelo professor-aplicador durante a leitura dos textos, a fim de que eles possam diferenciar a notícia de uma *fake news*.

Seguindo na explicação da estrutura da SD, conforme Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), o segundo momento é o da produção inicial, momento este relacionado à produção de texto, que tem por finalidade revelar os problemas que os alunos têm em relação a um determinado gênero. Para os autores:

> [...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e concretizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram (Dolz, Norerraz; Schneuwly, 2004, p.102).

No caso específico desta dissertação, a produção inicial consiste em diagnosticar as potencialidades, bem como as dificuldades de cada aluno, ou seja, o professor-aplicador passa a considerar os pré-conhecimentos sobre o gênero e a pensar e planificar a sua futura prática.

Nessa fase da SD, o professor deve tomar o cuidado de não somente delegar a responsabilidade para o aluno, a fim de que aquele, somente, obtenha um diagnóstico para a

sua prática. Corre-se o risco, nestes casos, de o diagnóstico não revelar a verdadeira realidade. Portanto, cabe ao professor como mediador das atividades de leitura motivar o aluno possa recorrer aos intertextos e aos seus conhecimentos prévios. Ao final, o professor poderá desenvolver um protocolo de leitura com orientações sobre como ler e interpretar notícias para o enfrentamento do fenômeno das "*fake news*".

Com relação aos módulos, de acordo com Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) é nesta fase que o professor trabalha com os problemas que apareceram no diagnóstico inicial, com o objetivo de fornecer aos alunos, subsídios necessários para superar as dificuldades iniciais. Ainda de acordo com os autores (2004, p.103), "o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.".

Apontando essa lógica da SD, Tavares (2014) comenta que visando minimizar e extinguir os problemas apresentados no primeiro momento é preciso um trabalho com os problemas de níveis diferentes, variação de atividades e exercícios, e capitalização de aquisições. É importante destacar que com referência ao trabalho com os problemas de níveis diferentes, o primeiro nível tem a finalidade de superar os problemas específicos de cada gênero (Dolz, Norerraz; Schneuwly, 2004).

Feitos os comentários sobre o que se julga ser o mais elementar do planejando das aulas de leitura dentro da lógica da SD, na próxima seção explicação será sobre o que é o caderno de atividades e sua relevância para este estudo.

8.2. Caderno de atividades

Conforme salientado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, a realidade de crise sanitária no biênio 2020-2022 impactou a realização das atividades escolares presencias. Nesse sentido, houve a necessidade de reformulação metodológica dos projetos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), respaldada na resolução Nº 003/2020, com data de 02 de junho de 2020.

Através desta resolução algumas normas foram estabelecidas, dentre elas a possibilidade do trabalho de conclusão a partir da sexta turma do PROFLETRAS ter caráter propositivo, ou seja, sem necessariamente, ter uma aplicação do trabalho de forma presencial em sala de aula, porém deverá apresentar um produto que poderá ser posteriormente aplicado no âmbito escolar.

Respeitando a referida diretriz, a presente seção serve apenas de comprovação de que com o intuito de estimular o desenvolvimento dos alunos e que seja aplicada a proposta desta pesquisa em salas de aula por todo o território brasileiro, foi devidamente elaborado um caderno de atividades (APÊNDICE B), cujo objetivo principal é atender às demandas percebidas ao longo da análise e discussão dos estudos que serviram de referencial teórico.

Nele, há um pequeno texto introdutório e, respostas comentadas, a fim de guiar os professores em relação à utilização do referido material.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida tendo como principal objetivo, num plano mais geral, construir um instrumental pedagógico baseado em sequências didáticas a fim de repensar o ensino de leitura, partindo de um estudo aprofundado no sentido de investigar a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.

Para alcançar este objetivo, o presente estudo buscou evidências na literatura científica já publicada acerca do tema, particularmente naquelas publicações que tinham o ensino de estratégias de leitura através dos gêneros textuais digitais, com nas atividades realizadas pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A partir daí foram traçadas reflexões sobre as potencialidades desta experiência de pesquisa para futuras práticas educacionais.

Além disso, esta dissertação também apresentou como produto educacional um caderno de atividades (curso de formação para professores de Língua Portuguesa), elaborado conforme as disposições normativas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e baseado no documento normativo da BNCC (Brasil, 2017). Partindo da realidade de crise sanitária que impactou a realização das atividades escolares e acadêmicas nos anos letivos 2020-2022, houve a possibilidade de que o trabalho de conclusão a partir da sexta turma do PROFLETRAS ter caráter propositivo, ou seja, sem necessariamente, ter uma aplicação de forma presencial em sala de aula, porém deveria apresentar um produto que poderia ser posteriormente aplicado no âmbito escolar.

Após traçar o referido objetivo, a presente pesquisa centrou esforços em buscar responder às questões norteadores, dentre as quais destacaram-se: Como fomentar a leitura reflexiva do genêro notícia? Como oferecer atividades pedagógicas que promovam o aumento da capacidade de inferência, culminando na melhoria da capacidade de análise dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, desde a recepção até a reprodução de *fake news*? Como desenvolver a consciência ético-política desses alunos para uma abordagem realista do tempo e da sociedade em que se vive? Como contribuir com um acervo tanto metodológico quanto empírico, em cujas experiências de leitura se fortaleçam e se justifique a própria prática docente, naquilo que se refere à busca por um fazer pedagógico um tanto mais relevante no enfrentamento do fenômeno das *fake news*?

Partindo do objetivo e dos questionamentos propostos, o referencial teórico abordou três conceitos fundamentais para estruturar este trabalho. Em primeiro lugar, aspectos

elementares da chamada linguística cognitiva, orientanda pela didática metacognitiva (RIBEIRO, 2003), em sintonia com teóricos internacionais e nacionais, como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de Bandura (1996) e Zimmerman (1998), além dos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010). Em segundo lugar, gêneros textuais, e, por fim, as estratégias de leitura, com foco na infrência.

Todo este esforço investigativo parece que teve seu alge na certeza de que a proposta de trabalho sugerida nesta dissertação pode contribuir significativamente para o ensino dos alunos de forma mais prazerosa, contribuindo com resultados positivos aos objetivos aqui traçados. Nesse aspecto, é importante ressaltar que as análises aqui desenvolvidas apontaram que é primordial o trabalho com estratégias de leitura, buscando formar leitores competentes. Porém, é impossível que esta árdua tarefa aconteça sem que seja um compromisso assumido pelo docente, aliado ao conhecimento dos tipos de alunos que compõem a sala de aula e dos tipos de textos que poderiam despertar mais interesse.

Além disso, é preciso dizer que, no decorrer do desenvolvimento e aplicação do caderno de atividades, certamente, que os professores-aplicadores perceberão que ao relacionar as teorias de leitura e Seqüência Didática, com a prática de sala de aula os resultados serão visíveis para os alunos. Acresça-se ainda que isso lhes proporcionará momentos de reflexões teóricas nas mais diferentes formas de leitura e, sem dúvida alguma, também proporcionará experiências riquíssimas para suas vidas acadêmica, social e profissional, por meio de textos lidos e até do confrontos de ideias.

Por todo o exposto, esta dissertação cumpriu seu papel colaborando com novas práticas de leitura nos anos finais do ensino fuandamental. No entanto, serão os professores-aplicadores que caminharão conosco em cada sala de aula em que aplicarem as atividades aqui propostas, todos munidos de muita responsabilidade e conhecimento, sabendo que este trabalho não termina aqui, na verdade, espera-se que tais discussões sejam reavaliadas e transformadas sempre, conforme já dizia Eduardo Galeano, em “Para que serve a utopia?”:

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Elaboração de sequências didáticas: Ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa.** In DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). Material Didático: Elaboração e Avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 73- 85.

ANDRETA, I., DA SILVA, J. G., SUSIN, N.; FREIRE, S. D. (2010). **Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?**. Psico, 41(1). Disponível:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3879>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. **O fenômeno das fake News: definição, combate e contexto**. N. 1/V. 1/FEV. DE 2020. Disponível:< https://revista.internetlab.org.br/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BANDURA, A. (1996). **Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy.** In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.).Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the Nova millennium (pp. 96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12ª..ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.** São Paulo: Cortez, 2011.

BENASSI, M. V. B. **O gênero "notícia": uma proposta de análise e intervenção.** CELLI–Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, v. 3, p. 1791-1799, 2007

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do Coronavírus: Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas.** 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BLAKEY, E.; SPENCE, S. (2000). **Developing metacognition.** Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. Disponível:< https://eric.ed.gov/?id=ED327218>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRAKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores.** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível:<www.educarede.org.br>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 175º da Independência e 108º da República. Disponível:<http:// www.planalto.gov. br/ ccivil_03/ leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental: linguagens e língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível: <htpp://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_ 110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 199º da Independência e 132º da República. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm> Acesso em: 01 de nov. 2022.

BRASIL. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Organizado por: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. 2006. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_1 2/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf. Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1997.126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 01 de nov. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/ SEF, 1998. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf> Acessoem: 01 de nov. 2022.

BRASIL. **Relatório Final Pesquisa Brasileira de Mídia - PBM 2015.** Brasília : SECOM, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-2013-a-2018/RelatrioFinalPesquisaBrasileiradeMdiaPBM2015.pdf/view>. Acesso em: 01 de nov. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 5, 1, 19-25. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pee/a/G9WmdV7RKgL9jLTchrgkfkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. O modelo de aprendizagemautorregulada de Barry Zimmerman. In: **Aprendizagem autorregulada: comopromovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 19-38.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Compreensão autorregulada da leitura. In: **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p.39-69.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BROWN, A. (1978). **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition.** In R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology (Vol. 1, p. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BROWN, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Disponível: < https://www.worldcat.org/pt/title/metacognition-motivation-and-understanding/oclc/14904010>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983. Disponível: <https://carreirainglesuce.files.wordpress.com/2019/05/discourse_analysis_by_gillian_brown_geor.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
CAMPS, A.; COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, J. de S. Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da webliteratura: o caso dos webblogs. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 243-253, jan./jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Ligia/Desktop/Valentina/Avalia%C3%A7%C3%A3o/L%C3%ADngua%20portuguesa/Mestrado/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20projetos/Projeto/Disserta%C3%A7%C3%A3o/eamorim,+Gerente+da+revista,+940-3409-1-CE.pdf >. Acesso em: 04 de jul. 2023.

CAVALCANTE, M. M. **Sequências textuais.** Em: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, V. M. P. **Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental.** Montes Claros/MG, 2015. Dissertação – Mestrado

ProfLetras. Disponível: <https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/532/1/Vanuze%20Cavalcante-contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20ensino.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo : diálogo, reflexão e uso**, vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2009.

COSCARELLI, C. V. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. maio, 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>. Acessado em: 03 fev. 2023.

COSTA, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. **Educational Leadership**, 42(3), 57-62. Disponível em: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198411_costa.pdf>. Acessado em: 03 fev. 2023.

COSTA-HÜBES, T. da C.; FEDUMENTI, T. F.B. **Notícia e reportagem: semelhanças e diferenças entre gêneros da esfera jornalística.** II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. 2010.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI.** Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 - 22

COUTO. E. S. (2014). Pedagogias das conexões: Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**/ Cristiane Porto; Edméa Santos (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, pp. 47-65.

DELL´ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DFNDR LAB. **Relatório da segurança digital no Brasil: terceiro trimestre - 2018.** [S.l]: dfndr lab, 2018. Disponível em: <https://www.psafe.com/dfndr-lab/pt-br/relatorio-da-seguranca-digital/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DOLZ, J. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Interação no Youtube , Língua Portuguesa IV, Unespar Letras campus deCampo Mourão, 2020. Disponível:<https://youtu.be/nDHKrNopgiE >. Acesso em: 03 nov. 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al.**Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, U. **Da Internet a Gutenberg.** Disponível em: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2023

ERTMER, P.; NEWBY, T. (1996). **The expert learner: Strategies, self-regulated, and reflective.** Instructional Sciencem, 24, 1-24. Disponível:<http://allianceforlearning.co.uk/wp-content/uploads/2017/03/Ertmer-Newby-The-Expert-Learner.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula. Repensando a Língua Portuguesa.** 13.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

Ferreira dos SANTOS, M. C., & Anastácio Araújo de MIRANDA, C. (2020). Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. **REVISTA ELETRONICA DO GEPPELE**, 8(1). Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/geppele/article/view/60255> Acesso em: 21 de ago. 2023.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR; M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FLAVELL, J., & WELLMAN, H. (1977). **Metamemory**. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), Perspective on the development of memory and cognition (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível em: < https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115405.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2023.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitve-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), 906-911. Disponível em: <http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf> Acesso em: 10 de jun. 2023.

FLAVELLl, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), **Metacognition, motivation, and understanding** (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível em: < https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/speculations_about_the_nature_and_development_of_metacognition.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2023.

FRANCESCHINI, F. **Notícia e reportagem: sutis diferenças.** Comum, Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - Em Três Artigos Que Se Completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUZA, A. F.. **O conceito de leitura da Prova Brasil.** 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 71-80. Disponível em: < file:///C:/Users/Ligia/Downloads/39147-Texto%20do%20artigo-109569-1-10-20180911.pdf> Acesso em: 07 de jul. 2023.

GARCEZ, L. H. C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GENESINI, S. (2018). A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, (116), p. 45-58. Global Digital Report. We are social. Disponível em: <https://wearesocial.com/> Acesso em: 10 de jun. 2023.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, E. S. **A importância da leitura no ensino fundamental . 2014 - Monografia.** Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4758/1/PDF%20-%20Maria%20Euza%20Silva%20Gon%C3%A7aves.pdf > Acesso em: 10 de jun. 2023.

GOODMAN, K. S.Transactional Psycholinguistic Model. In; SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. **Theoretical Models and Processes.** 3th ed. Newark: IRA, 1985.

GUARDA, M. L. S. da. **Leitura do gênero anúncio publicitário: uma proposta para desenvolver a habilidade de inferir**. Letras & Letras, jul/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/34888/19950>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HOUAISS. **Dicionário online Houaiss**. 6 maio. 2019. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1 Acesso em 6 jun. 2023.

INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social. ***Fake News:* como as plataformas enfretam a desinformação.** Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, Porto Alegre, 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/prc/a/sSCMC3HhLZ5vV3pSKM9ycqc/?lang=pt#> Acesso em: 07 de jul. 2023.

JUNIOR, G. dos S. P. WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons. In. **A web 2.0 e os softwares sociais: outros espaços tempos multireferênciais de formação na iniciação à docência.** Salvador: EDUFBA, 2017.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** São Paulo: Pontes Editores. 4. ed.1996.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 6ª Ed. Campinas: Mercado das de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. V. **A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido.** DELTA, 9, p. 399-416 (número especial), 1993.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, I. V.; L.C. TRAVAGLIA. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAGE, N. L. **Estrutura da Notícia.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAGE, N. L. **Ideologia e técnica da notícia** - 3A. EDIÇÃO REVISTA. 3a.. ed. Florianópolis: Insular-Edufsc, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologiacientífica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LEGROSKI, M. C. O gênero textual fake news. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 328-340, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/16393/209209214002>. Acesso em: 18 de ago. 2023.

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

LIBERALLI, F. MAGALHÃES, M.C. MEANEY, M.C.; CANUTO, M. SANTOS, J.A.A. projeto DIGIT-M-ED BRASIL: uma proposta de desencapsulação daaprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015.

LOBO DE MELO, J. A. **Tiras jornalísticas e ensino: estratégias de leitura do texto icônico-verbal.** 2008. 111 p. Dissertação. Universidade de Taubaté. Taubaté, SP. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br › jspui › bitstream>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

LOZZA, C. **Escritos sobre jornal e Educação - Olhares de perto e de longe.** 1.ed. São Paulo: Global, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

LUQUETTI, E. C.; BARROSO, R. S.; FREITAS, E. da S.; SILVA, S. M. **Gêneros textuais digitais na contemporaneidade: um estudo de sua utilização em sala de aula para a construção de sentido.** Anais ABCiber, 2020.Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viewFile/928/535>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

LUKOSEVICIUS, A. P.; MARCHISOTTI, G. G.; SOARES, C. A. P. **Panorama das complexidades: principais correntes, definições e constructos.** 2017. Sistemas &Amp; Gestão, 11(4), 455–465. Disponível em: <https://www.revistasg.uff.br/sg/article/view/1157/530> Acesso em: 10 de nov. 2022.

MACHADO, M. A. R. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/365133>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São

Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e Ensino – Formação de professores EAD**; n.19. Maringá, EDUEM, 2005. Disponível em: < https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor - **Revista UNIMAR** 17(1):85-94,1995).

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MILLER, P. (1993). **Theories of Developmental Psychology**. New York: W. H. Freeman. Disponível em: < https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190364.pdf > Acesso em: 10 de nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum – Português**, 2006. Educação Básica – Ensino Médio.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.506/2021.** Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -202. Diário Oficial. Belo Horizonte, MG, 199º da Independência e 132º da República. Disponível em: < https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem. 2004.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina; 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; 2000.

NASCIMENTO, T. C. do. **Uma prática de leitura e escrita: o gênero notícia na sala de aula do ensino médio**. João Pessoa, 2017a. 74 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3279/1/TCN30112017.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

NASCIMENTO, A. C. F. do. **Aspectos cognitivos e metacognitivos em atividade de leitura do gênero conto de mistério: a inferência e a descrição de personagens vinculadas aos conhecimentos prévios.** 2017b. 138p. Dissertação (PROFLETRAS). Instituto Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2649/2/2018%20%20Andreia%20Cristina%20Feitoza%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

NELSON, T., NARENS, L. (1996). Why investigate Metacognition?. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), **Metacognition. Knowing about knowing** (pp. 1-27). Cambridge, MA: MIT Press. Disponível em: <https://sites.socsci.uci.edu/~lnarens/1994/Nelson&Narens_Book%20Chapter_1994.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

NEVES, D. A. de B. (2006). Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência Da Informação**, 35(1). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/6sTJT9KspCKTJ8TD7L8sgwP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

NEVES, D. A. de B. (2007). Meta-aprendizagem e Ciência da Informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Perspectivas Em Ciência Da Informação**, 12(3), 116–128. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23520>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de Português precisa saber.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, F. J. D. de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9281/1/A%20compreens%C3%A3o%20leitora%20e%20o%20processo%20inferencial%20em%20turmas%20do%209%C2%BA%20ano%20do%20Ensino%20Fundamental.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

OLIVEIRA, J. V. dos S.; SILVA, S. B. B. da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2162–2182, 2021. . Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660383>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, K. B. de. **Cognição e Metacognição no aperfeiçoamento da ortografia e da pontuação por meio da reescrita de crônicas.** 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: < https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/6088/2/2015%20-%20Ana%20L%c3%bacia%20Farias%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

PALOMANES, R.; MARTELOTTA, M. E. Linguística cognitiva. In: MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

PALOMANES, R. A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas** / organizadora Roza Maria Palomanes Ribeiro. Campos dos Goytacazes,RJ: Multicultural, 2018.

PEREIRA, F. B. **Estratégias de leitura para os gêneros textuais mapa, tabela e artigo de divulgação científica: contribuições para o ensino de ciências.** Dissertação, 2015. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2350/6/PG_PPGECT_M_Pereira%2c%20Francine%20Baranoski_2015.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PEIXOTO, M. C.; ARAÚJO, D. L. de. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. **Leitura**: Maceió, n. 67, set./dez. 2020. Dossiê Linguística Aplicada, p. 55-68. Disponível em: Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10954>. Acesso em: 06 de jan. 2023.

PISA. Relatório nacional 2018. **Resultados Brasileiros.** Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%202018%2C%20divulgada%20mundialmente,e%20em%20Leitura%2C%2050%25>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica.**16 (1), p.109-116, 2003. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** 2002. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

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

ROJO, R. MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, L. D. **Análise de recursos discursivos e multimodais em propagandas que veiculam fake News: nasce um novo gênero?** Brasília/DF, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Ligia/Downloads/Dissertao_Anlise_de_recursos_discursivos_e_multimodais_em_propagandas_que_vei%20(1).pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**.16 (1), p.109-116, 2003. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKEIT, G. & STROHNER, H. (eds). **Inferences in text processing.** Amsterdam: North Holland, 1985. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Concept-of-Inference-in-Discourse-Comprehension-Rickheit-Schnotz/f43a274a97c9c6ee573b51fab366f092d11f2123>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SABA, D. T.; AMATO, L. F.; LOSCHIAVO, M. A.; BARROS, L de.; PONCE, P. P**. Fake news e eleições: estudo sociojurídico sobre política, comunicação digital e regulação no Brasil.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SANTANA E SILVA, M. de. **A importância da inferência para a interpretação textual no trabalho com o gênero tira.** V Congresso Nacional de Educação. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID922_05082018173224.pdf. Acesso em: 09 de abr. 2023.

SANTAELLA, L. Prefácio. Acelerações espaço-temporais evanescentes. In: SANTAELA, Lucia; FERRARI, Pollyana. (Orgs.). **Fluido, Fluxo: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Fi, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/mnuL8>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, R. do C. **O uso do gênero textual digital fanfic como possibilidades de ensino na educação básica.** TCC – 2022. Disponível em:<http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2288/1/RAFAEL%20TCC%20FINAL.pdf> Acesso em: 12 de jun. 2023.

SANTOS, M. C. F. Dos; MIRANDA, C. A. A. de. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. **Revista Eletrônica do GEPPELE** — Ano VI – Edição Nº 08 – Vol. I – Jul/ 2020. Disponível em:< https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54270/1/2020_art_mcfsantoscaamiranda.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2023.

SAUSSURE, F. Objeto da linguística. In: **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1975.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. G. da, MELO, B. O. R. de. **Gênero notícia: aprendizagem dos elementos estruturais do gênero através da sequência didática.** 2018. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10912>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

SILVA, E. TH. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999

SILVA, E. T. da (Org.). **A Leitura nos Oceanos da Internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, O. S. F. (2017). (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fios. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. António.(Orgs.) **Tecnologias & aprendizagens: delineando novos espaços de interação.** Salvador: EDUFBA, p. 213-241.

SILVA, P. H. **Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia.** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, V. A. da. **Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação - Proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental.** Seropédica, RJ. 2019. 216p. Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2000. Disponível em: Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/5610/2/2019%20-%20Victor%20Alcantara%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

SILVEIRA, M. I.; M. OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva.** Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 9. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 de julho de 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed Editora, 6. Ed.1998.

SOUZA, A. E. de; VARGAS, F. de C. **Oficina de leitura em língua estrangeira: construindo o conhecimento através da interação na sala de aula.** Disponível em: < http://coral.ufsm.br/lec/0205/Antonio_Fernanda.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

SOUZA, J. A. de A. de. **Compreensão da linguagem metafórica em contos africanos de Mia Couto: proposta pedagógica apoiada na didática metacognitiva.** Seropédica, RJ. 2021. 199 p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e

Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021. Disponível em: < https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/6511/2/2021%20-%20Jacqueline%20Alves%20de%20Andrade%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

SYED, W.; ACELINO, A.; MOREIRA, E. A.; VALEZ, R. G.; MORO, F. **Coronavírus - *Fake News* e como identificá-las**, 2020. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2020/Julho-2020/Coronav%C3%ADrus-Fake-News_Vydia_academics_FCFRP_USP.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

TACINI, R. F. **A inferencia na compreensão de leitura em textos jornalísticos.** Dissertação. São Paulo, 2010. Disponível em: Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14619>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

TARAS, J.; ANGELO, C. M. P. **Estratégias de leitura para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor da sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa**. PDE 2013/2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_jaroslava_taras.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

TAVARES, F. M. R. da S. Desenvolvimento de sequência didática para a produção textual escrita do gênero artigo de opinião na rede social Facebook. Dissertação. Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/758/1/Francis%20Mari%20Ribeiro%20da%20Silva%20Tavares_seg.pdf >. Acesso em: 19 ago. 2023.

XAVIER, A. C. dos S. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** 220 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2002. Disponível em: <encurtador.com.br/hoFJM>. Acesso em: 19 mai. 2023.

XAVIER, A. C. dos S. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária.** v. 18, n. 2, ed. 13, p. 01-13, jul. 2005. Disponível em: <encurtador.com.br/CHVXZ>. Acesso em: 28 mai. 2023.

YUSSEN, S. (1985). **The growth of reflection in children**. Orlando, FL: Academic Press. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/The_Growth_of_Reflection_in_Children.html?id=ubR9AAAAMAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

ZAPPE, S. F. D. **A notícia e o texto de opinião: uma contribuição para a formação de leitores e produtores competentes.** Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE-2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_port_artigo_scheila_ferreira_damas_zappe.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ZIMMERMAN, B. J. (1998). **Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models.** In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice (pp. 1-19). Nova York: The Guilford Press.

APÊNDICES

Apêndice A – instrumento de coleta de dados

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

N°	Base de dados	Referência	Título do trabalho	Palavras-chave	Tema	Objetivos e achados do estudo	Observações	Data
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___
								__/__/___

Apêndice B - caderno de atividades didáticas

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CADERNO DE ATIVIDADES – PRÁTICAS DE LEITURA

A UTILIZAÇÃO DA INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA DE NOTÍCIAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES REFLEXIVOS FRENTE AO FENÔMENO DAS *FAKE NEWS*

ADEMILSON PEREIRA RIBEIRO

Sob a Orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues da Silva

Produto educacional apresentado como elemento constituinte da Dissertação de Mestrado do Programade Pós-Graduação PROFLETRAS, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ
Março de 2024

CADERNO DE ATIVIDADES

PRÁTICAS DE LEITURA

Disciplina	Nível	Série
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	8º. e 9º. anos
Professor (a) aplicador (a)		
Escola de implementação Da sequência didática		
Município da escola		

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PRODUTO EDUCACIONAL: Sequência didática

ÁREA DE ENSINO: Língua Portuguesa

TEMA DE ESTUDO: A utilização da inferência como estratégia de leitura de notícias para a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*.

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

A partir da construção da discussão que norteou minha dissertação na turma 8 do ProfLetras da UFRRJ, tive a oportunidade de desenvolver o presente caderno de atividades, que tem como foco precípuo a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*. Voltado especificamente para alunos dos anos finais (8º. e 9º.) do Ensino Fundamental, este Caderno de Atividades contem as orientações metodológicas necessárias para que você, professor(a) aplicador(a), possa aplicá-lo como material de apoio em suas aulas de leitura.

Este caderno foi elaborado com o intento de proporcionar sugestões didático-metodológicas que contribuam com sua prática docente. Ele aborda a temática da leitura de forma contemporânea, entre outros aspectos, contemplando gêneros textuais digitais, com ênfase no fenômeno da *fake news*, buscando a exata conexão entre a teoria e a prática, promovendo a articulação ora entre as competências gerais e específicas, ora entre estas e as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com os documentos oficiais (PCN's, BNCC).

Ressaltamos ainda que as atividades propostas neste Caderno de Orientações Metodológicas poderão servir de inspiração para a elaboração e o desenvolvimento de outras atividades que busquem promover o engajamento dos estudantes no processo de ação e reflexão, favorecendo a construção e sistematização dos conhecimentos de leitura.

Esperamos que este material contribua para enriquecer a sua prática de sala de aula, auxiliando você, professor(a) aplicador(a), no planejamento das atividades e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Atenciosamente,
Ademilson Pereira Ribeiro
(Turma 8 – ProfLetras/UFRRJ)

Sumário

1 INTRODUÇÃO 6
1ª. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9
MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental 9
COMPONENTE CURRICULAR: Língua portuguesa – prática de leitura 9
Aula 1: motivação (Antes da leitura) 11
Aula 2: A estrutura do jornal 16
Aula 3: O ponto de vista sobre o fato 21
Aula 4: Estrtutura e linguagem da notícia 25
2ª. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 30
MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental 30
COMPONENTE CURRICULAR: Língua portuguesa – prática de leitura 30
Aula 1: O que são fake News 32
Aula 2: A linguagem no universo digital: pós-verdade e fake news 36
Aula 3: A checagem de fatos 43
Aula 4: Verificação de fatos 48
REFERÊNCIAS 55

1 INTRODUÇÃO

O enfoque atribuído à leitura na era digital como instrumento de exercício da cidadania nesses novos tempos traz consigo a urgência de novos direcionamentos didático-pedagógicos para um ensino-aprendizagem mais crítico-reflexivo envolvendo as aulas de leitura nos anos finais (8º. e 9º. anos) do Ensino Fundamental. No centro desta discussão acerca da necessidade de reconfigurações de práticas mais significativas de leitura destaca-se a importância do papel do professor de língua portuguesa neste processo educacional. Este estudo entende que é a partir da tomada de consciência do professor quanto a sua responsabilidade no desenvolvimento de um projeto crítico de ensino da leitura que se concretizam mudanças em sala de aula.

A investigação científica desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela oitava turma da Universidade Federal Rural do Rio de Janeriro (UFRRJ) impulsionou o desenvolvimento de um produto educacional organizado em um formato de Sequência Didática (SD) que visa apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa nos anos finais (8º. e 9º. anos) do Ensino Fundamental, em especial para o ensino de estratégias de leitura.

Nesse contexto em que se intenciona uma formação de caráter emancipatório torna-se importante repensar o papel educacional do professor de língua portuguesa. Além desse ponto, motivo de profunda preocupação, esse complexo contexto evidencia a essencialidade do desenvolvimento da competência leitora. No entanto, a educação tradicional, centrada nos professores, nem sempre consegue acompanhar a velocidade das transformações e dos tempos, especialmente com a internet sendo acessada nos celulares nos mais variados espaços da escola, inclusive em plena sala de aula (Coutinho; Lisbôa, 2011).

Logo, emerge dessa cultura digital, especialmente nos últimos anos, um amplo consenso prático entre os professores do ensino fundamental sobre a necessidade de trabalhar de maneira estratégica com textos jornalísticos nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente notícias, para a formação de leitores mais reflexivos (Freire, 2001).

Atrelado a esse contexto, é certo que se vive, atualmente, numa sociedade que vai se tornando cada vez mais centrada na comunicação digital e que exige de seus usuários saber praticá-la. Com isso, defronta-se, constantemente, com reflexões sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Sendo a linguagem o “caminho de invenção da cidadania” (Freire, 2001, p.41), é comum a preocupação sobre como isso acontece, especialmente no Brasil, tendo em

vista ser uma sociedade que tem a linguagem como “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, 1985, p.22) e, por extensão, à vida social. Afinal, é na linguagem, pela linguagem e com a linguagem que a humanidade produz mundos e nele se produz, havendo um destaque para o uso social da palavra (Gnerre, 1985).

Partindo desse horizonte ético-político de ensino da língua materna, torna-se necessário o enfretamento da problemática do baixo desenvolvimento da competência leitora (OCDE/Pisa, 2018 - LEITURA - ranking mundial), principalmente quando a escola é invadida por uma enxurrada de informações a que crianças e adolescentes têm acesso diariamente e a falta de discernimento para separar o que é uma notícia verdadeira de uma falsa torna-se uma barreira para a construção de uma cidadania mais participativa, com a articulação das diferentes opiniões e o respeito às concepções de cada um (INTERVOZES, 2021). Percebe-se, claramente, que enfrentar esses desafios visa assegurar que a escola transforme essa realidade desafiadora, fazendo das aulas de leitura um ambiente altamente colaborativo, com estudantes cada vez mais reflexivos e críticos (Freire, 2001).

Por isso, este produto educacional terá como foco a relevância da utilização da inferência como estratégia de leitura capaz de potencializar a formação de leitores reflexivos frente ao fenômeno das *fake news*. A criticidade e a reflexão se revelam como elementos fundamentais para o desenvolvimento deste projeto de formação humana integral. A proposta de um produto educacional capaz de apresentar novos vieses para o ensino de língua portuguesa se desenvolve a partir das concepções de ensino crítico e de leitura como instrumento de aquisição de cultura. As diversas atividades que compõem as duas SD lançam questões reflexivas que vão além de atividades de leitura e compreensão de texto que na maioria das vezes têm uma tendência em reduzir a importância da leitura. O que se propõe para esses módulos didáticos é realização de uma leitura crítica do mundo a partir de dois gêneros textuais muito significativos, quais sejam, a notícia e as *fake news*, oferecendo aos estudantes e também aos docentes a oportunidade de refletir sobre sua própria realidade.

Além disso, as atividades de leitura desenvolvidas neste produto educacional estão fundamentadas no ensino crítico de línguas orientado pela Pedagogia Crítica (Giroux, 1997); (Mclaren, 1997) pela Pedagogia Libertadora (Freire, 1979 a; 1979 b; 1987; 1992; 1996; 2000), e ainda por estudos na área da Linguística Cognitiva, orientanda pela didática metacognitiva (Ribeiro, 2003), em sintonia com teóricos internacionais e nacionais, como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de

Bandura (1996) e Zimmerman (1998), além dos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010). Essas teorias sugerem a discussão dos aspectos hegemônicos que envolvem o processo educativo, bem como a problematização de temáticas sociais, políticos e culturais no ensinoda leitura em plena sociedade da informação.

Este produto educacional segue o modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que consiste em etapas de trabalho com quatro momentos articulados entre si: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos e a produção final. Dessa forma, segundo Souza (2014), o movimento da sequência didática vai do âmbito mais complexo passando pelo mais simples e retorna ao complexo.

Por fim, cumpre salientar, desde agora, algumas características deste produto educacional:

- ✓ o trabalho persistente com as habilidades especificadas pela BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (as habilidades não contempladas ou parcialmente contempladas nas atividades de leitura certamente não estão no escopo da pesquisa que lhe deu origem);
- ✓ a progressão em espiral da programação das atividades de leitura, com retomadas e aprofundamentos ao longo do desenvolvimento das SD, coincidindo com as orientações da BNCC;
- ✓ o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os temas dos textos selecionados;
- ✓ o ensino cuidadoso de procedimentos e de estratégias de leitura;
- ✓ o cuidado em dar orientações claras e consistentes aos professores(as) aplicadores (as), assim como em oferecer sugestões sobre a ampliação das sequências didáticas, estratégias diversificadas de ensino e modos alternativos para a condução das aulas e atividades.

1ª. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR: Língua portuguesa – prática de leitura

Preparação

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Ao pensar em aplicar esta sequência didática, você deverá pedir aos alunos que, caso tenham jornais impressos, tragam-nos para a sala de aula. Se eles não tiverem, é importante que você mesmo(a) leve ou proponha que eles busquem na biblioteca da escola.

Relevância para a aprendizagem

O objetivo desta sequência didática é levar os alunos a perceber a centralidade da notícia no universo jornalístico e a impossibilidade de relatos absolutamente imparciais em textos noticiosos, para que desenvolvam, assim, uma atitude crítica e consciente diante das escolhas realizadas para produzi-los.

Objetivos de aprendizagem

- Refletir sobre o gênero notícia e seus objetivos.
- Analisar criticamente títulos de notícias e reconhecer que aspecto foi enfatizado neles.

Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
• **Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos** • **Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital**	**(EF06LP01)** Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas

	enquanto produtor de textos. **(EF06LP02)** Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

anotações

Desenvolvimento da sequência didática

AULA 01

Aula 1: motivação (Antes da leitura)

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

A estrutura de cada Módulo de Leitura desta SD procura estabelecer os momentos da aula e as etapas do ensino de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Pré-leitura: essa é uma etapa imprescindível. Nela, você, professor procura ativar os conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, atualizar o repertório de experiências anteriores, estabelecer os objetivos das aulas e motivar os alunos para o texto. Aqui o que se propõe são algumas discussões, a partir do que os os alunos já sabem, isso funciona, a um tempo, como introdução à temática, como motivação para as leituras e os estudos que serão realizados no Módulo e como resgate de experiências e conhecimentos prévios.

Leitura: esse é o momento mais importante das aulas de Leitura e constitui o centro de cada Módulo. Neste produto educacional, o professor encontra sugestões para a realização eficiente dessa etapa. Dependendo da complexidade do texto e do ponto em que ele se encontra na progressão da SD, recomendam-se diferentes modos de realização da primeira e da segunda

leitura: audição da leitura do professor, leitura individual e silenciosa dos alunos, leitura dramatizada, leitura compartilhada, coletiva ou em pequenos grupos, leitura oral. Chamamos a atenção para a importância da leitura compartilhada, que constitui o processo mais adequado para o ensino dos procedimentos e estratégias utilizados pelo leitor adulto e competente, e para o monitoramento da aprendizagem. A leitura compartilhada é um evento de aula, dependente das intervenções de todos os leitores participantes, não podendo, por isso, reduzir-se a exercícios programados pelo material didático, ainda que visando ao ensino de estratégias de leitura. O professor, como leitor mais experiente, deve exercer os papéis de provocador e de mediador. As sugestões apresentadas no desenvolvimento da SD podem auxiliá-lo na preparação para o desempenho dessas funções.

Pós-leitura: esse momento é constituído pelas diversas atividades – orais ou escritas, individuais, em grupos ou coletivas, realizadas em sala ou em casa. As atividades só devem ser realizadas quando o professor estiver certo de que os alunos já conseguiram uma compreensão satisfatória do texto. Os exercícios são elaborados em diversos níveis de aprofundamento, permitindo a consolidação e a avaliação do entendimento e da interpretação do texto: compreensão, visando garantir o entendimento da estrutura superficial do texto e de seus significados explícitos; interpretação de significados não explícitos, indiciados nos elementos explícitos, nas relações intratextuais, nas referências intertextuais, nas imagens, nas elipses, nos cortes, etc.; análise da estrutura do texto e das categorias e estratégias mobilizadas pelo autor; estabelecimento de relações entre o texto, a experiência vivencial dos alunos-leitores, a realidade de mundo em que eles se inserem e o repertório acumulado de suas leituras.

Estratégias e orientações didáticas -
Professor(a) aplicador(a): □ Aplique o questionário investigativo sobre conhecimentos prévios dos alunos, que segue nas atividades preliminares. □ Inicie a aula questionando sobre os conhecimentos dos alunos em relação a gêneros textuais típicos do jornal e como este pode ser considerado suporte. □ Debata as informações, explane e cite os jornais mais conhecidos e quais são os gêneros textuais conhecidos deste suporte. □ Proporcione um momento de pesquisa pela escola, em que os alunos sairão da sala de aula, irão até a biblioteca e localizarão os jornais que estejam disponíveis na escola, anotando-os, e consequentemente retornando à sala de aula. Após, este momento faça um levantamento

dos jornais localizados pelos alunos.

 Determine o tempo para a leitura silenciosa dos jornais e oriente a anotação de palavras desconhecidas.

 Oriente sobre os apontamentos das palavras desconhecidas e discussão entre alunos e professor sobre os textos jornalísticos;

 Condicione a análises dos textos. Os alunos deverão responder individualmente, o questionário sobre cada texto.

 Corrija o questionário, deixando aberto tempo para discussões das respostas.

Sistematização

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

A sistematização da aprendizagem ocorre paulatinamente, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da recorrência de estruturas textuais e da indução a definições e conceitos. Os dados teóricos e a terminologia não pretendem ser exaustivos e não têm finalidade em si mesmos. Sua validade reside na sedimentação de conhecimentos adquiridos por meio da prática da leitura e na instrumentalização do leitor autônomo que se quer formar.

Portanto, é essencial salientar que a validade de um material didático só se efetiva na sala de aula. Os autores de qualquer material didático trabalham em situação ideal, procurando oferecer meios e ferramentas que o professor deve adaptar às realidades específicas de sua escola e implementar em sala de aula. Seu planejamento, sua disponibilidade e suas intervenções é que darão vida à aula e alcançarão os objetivos maiores da aplicação dedts SD: formar leitores competentes e críticos, que encontrem na leitura respostas às suas necessidades individuais, entranhadas no desejo de participar no mundo da cultura.

Desenvolvendo habilidades

Atividades preliminares

Alunos,

Vocês sabem que em nosso dia-a-dia estamos constantemente fazendo leituras. Então,

iniciaremos com um debate base sobre os seus hábitos de leitura, particularmente da leitura de jornal.

Roda de conversa: conversa e troca sobre assuntos cotidianos e a presenção ou não do jornal. Depois desse momento de engajamento na leitura, peça que os alunos busqme jornais.

Agora que vocês já voltaram da biblioteca, vamos debater um pouco sobre os jornais que encontraram.

- ✓ Quais os jornais que vocês encontram?
- ✓ Você sabe quais as características dos jornais?
- ✓ Alguém sabe o que é suporte textual?
- ✓ E para que serve um suporte textual?
- ✓ O jornal é um suporte?
- ✓ Por que esse tipo de texto é atrativo para você?
- ✓ Você sabe quais as características dos textos jornalísticos?
- ✓ Quais os gêneros textuais que mais chamaram sua atenção ao folhear os jornais?

Escolham um texto do jornal que vocês tenham achado mais interessante. Darei um tempo para vocês fazerem a leitura silenciosa, marcando as palavras desconhecidas para identificarmos como é o vocabulário dos textos jornalísticos:

Após terminarem as leituras, consultem no dicionário os significados das palavras desconhecidas. Anotando-as.

Vamos ver oralmente se compreendemos a intenção desta atividade.

- Citem as palavras desconhecidas do texto e seus significados.
- Quais assuntos estes textos retratam?
- Quem são os autores?
- Os objetivos são os mesmos em todos os textos?
- É a mesma forma de leitura para os todos estes textos?

Agora, darei um tempo e vocês deverão responder o seguinte questionário sobre cada texto:

a) Qual é o gênero deste texto? _____

b) Qual o suporte de veiculação? _____

c) Qual é o objetivo? _____

d) A linguagem é formal ou informal? Por quê? _____

e) Qual são as características deste texto? _____

Roda de notícias: apresentação de notícias de jornal. Em primeiro lugar, é preciso salientar que sentar-se em roda é uma prática que contribuiu para o aprendizado dos estudantes, visto que não só favorece o olhar entre os estudantes, mas também cria um ambiente menos formal, deixando os estudantes mais à vontade para se colocarem, opinarem sobre assuntos, possibilitando maior troca e interação. Além disso, desenvolve a criticidade nos estuantes, assim como o perfil de pesquisadores ao estimular o levantamento de hipóteses de cada situação vivida.

Após ampla discussão e trabalho com o jornal em sala, é preciso construir com os grupos as orientações para realização de uma boa roda de notícias, dando dicas e sugestões de manuseio do jornal impresso e organização a turma para que comece também a buscar jornais que já são referência na *internet*.

Alunos,

Vocês escolheram algumas notícias, agora através delas, faremos um levantamento de hipóteses sobre do que se trata a notícia, depois, leremos a manchete e o texto para verificarmos se só através da imagem, conseguimos desvendar o assunto. A seguir, anote suas dificuldades e limitações ao desenvolver esta tarefa e saiba que isso tudo será retomado e aprofundado posteiormente.

anotações

AULA 02

Aula 2: A estrutura do jornal

Ficha da aula 2
Duração: cerca de 45 minutos **Local:** em sala de aula ou no laboratório de informática **Organização dos alunos:** em grupos de 4 ou 5 alunos; individualmente, organizados em círculo, para que seja realizada uma roda de conversa. **Recursos e/ou material necessário:** caderno, lápis, borracha, jornais diários, impressos ou digitais, com conteúdo adequado à faixa etária dos alunos. **Sugestão:** Pedir que os alunos levem um jornal.

Habilidades trabalhadas na aula	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Estratégias e procedimentos de leitura	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

Atividades de leitura

Objetivos das atividades

Manusear e examinar um jornal para desenvolver a capacidade de:

• identificar os assuntos e os temas das diversas matérias de uma edição;

• reconhecer e encontrar com rapidez seções e cadernos;

• perceber a hierarquia das matérias de uma edição de jornal, observando a forma como elas

foram distribuídas nas páginas e nos cadernos e os elementos gráficos de destaque;

• reconhecer as convenções de montagem da primeira página e utilizar as remissões às páginas internas;

• conhecer os diversos guias de leitura (chapéu, título, subtítulo, olho, intertítulo) utilizados nas matérias e orientar-se por eles.

Atividade em grupo: estrutura de um jornal

1. Folheiem o jornal que trouxeram de casa (pedido na aula anterior) e procurem observar:

a. na primeira página: a manchete da edição, as fotos e suas legendas, os títulos das diversas chamadas, o índice, os boxes, etc.;

b. as páginas em que se localizam os editoriais, os artigos assinados, as cartas dos leitores;

c. nas páginas internas de cadernos e suplementos: o sistema de numeração de páginas; a relação entre as páginas e o índice da primeira página, se houver; os assuntos das seções e dos cadernos (indicados nos cabeçalhos ou nos chapéus que antecedem certos títulos);

d. se as matérias que mereceram chamada na primeira página receberam destaque também na página interna em que foram desenvolvidas.

Terminada essa observação geral, façam o que se pede a seguir.

2. Primeiro, escolham a matéria que mais chamou a atenção do grupo dentre as que não foram objeto de chamada na primeira página.

Para realizar a escolha:

• selecionem os títulos/subtítulos que considerarem mais interessantes;

• em seguida, leiam os primeiros parágrafos das matérias cujos títulos foram selecionados.

Realizada a escolha, leiam a matéria completa e preencham o quadro com as informações do periódico.

Seção:	Caderno:	Página:
Título:----------		
Subtítulo: ---------- ----------		

3. Leiam a primeira e a segunda chamada da primeira página e preencham o quadro com passagens do texto.

A	Nome do jornal: ----------	Cidade: ----------	Data: ----------
B	1ª chamada (principal assunto do dia)	Manchete da edição: ----------	
		a. Quem? ----------	
		b. O quê? ----------	
		c. Quando? ----------	
		d. Onde? ----------	
		e. Por quê? ----------	
		Anotações de leitura:	
C	2ª chamada	Título: ----------	
		a. Quem? ----------	
		b. O quê? ----------	
		c. Quando? ----------	
		d. Onde?	

		----------
		e. Por quê?

		Anotações de leitura:

Teste: questões objetivas

1. Leia com atenção o título e o subtítulo de uma notícia.

Com um ano de pandemia, Brasil chega a 250 mil mortes e vive pior fase da doença

País atingiu marca de óbitos por covid-19 nesta quarta-feira, de acordo com dados do consórcio de veículos de comunicação. Medidas rígidas voltaram a ser adotadas e especialistas chamam atenção para a falta de controle sobre a propagação.

Disponível em: https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,com-um-ano-de-pandemia-brasil-chega-a-250-mil-mortes-e-vive-pior-fase-da-doenca,70003626855. Acesso em: 28 mar. 2021.

Da leitura do título e do subtítulo da matéria, o leitor pode **inferir** que:

a. os especialistas criticam a rigidez das medidas para conter a propagação.
b. os especialistas alertam sobre a gravidade do descontrole da propagação.
c. o jornal põe em dúvida os dados do consórcio de veículos de comunicação.
d. o jornal critica a volta de medidas que anteriormente foram ineficazes.

2. Leia com atenção o título e o primeiro parágrafo de uma notícia publicada no jornal Metro.

Grafite volta a colorir muro que morador pintou de cinza no Beco do Batman, em São Paulo

O grafite voltou a colorir o único muro cinza do Beco do Batman, ponto turístico mais conhecido da Vila Madalena, na zona oeste de São Paulo. Depois de resolver apagar, no dia 11 deste mês, os desenhos que fizeram sua casa, na rua Gonçalo Afonso, se tornar uma das atrações

do espaço, o aposentado João Batista da Silva, de 70 anos, liberou Binho Ribeiro, um dos artistas que haviam grafitado a parede há cerca de 20 anos, a criar uma nova obra, que já está praticamente pronta.

QUINALIA, Eliane. Metro. Disponível em: www.metroworldnews.com.br/foco/2017/04/29/grafite-volta-colorir-muro-cinza-beco-batman-em-sao-paulo.html. Acesso em: fev. 2023.

O título dessa notícia foi também publicado na primeira página do jornal, como chamada. Ao lê-lo, o leitor deve **inferir** que o texto:

a. avalie negativamente os famosos grafites do Beco do Batman.

b. aprove a destruição do grafite pelo morador, proprietário do muro.

c. reprove a grafitagem em muros de propriedades privadas.

d. veja com simpatia a renovação do grafite sobre o muro pintado de cinza.

Questão reflexiva - Após ampla discussão e trabalho com o jornal em sala, vamos refletir se o jornal é um material de leitura acessível e voltado para estudantes, se existem diversas matérias e assuntos abordados de interesse que fazem parte do cotidiano deles. É importante pensar também, se apesar de cada vez mais termos acesso às mídias digitais e termos o jornaleiro como um profissional quase extinto, ainda incentivamos que os estudantes façam suas buscas por notícias em jornais de papel, impressos.

AULA 03

Aula 3: O ponto de vista sobre o fato

Ficha da aula 3
Duração: cerca de 45 minutos **Local:** em sala de aula ou no laboratório de informática **Organização dos alunos:** em círculo e em grupos. **Recursos e/ou material necessário:** caderno, lápis e borracha; manchetes de notícias sobre o mesmo assunto, mas de diferentes veículos de comunicação e uma entrevista sobre um assunto de interesse geral. **Sugestões de manchetes sobre o mesmo tema em diferentes veículos de comunicação:** 1. Havaí aprova lei que proíbe protetores solares a fim de proteger corais. Viagem. UOL. Disponível em: <https://viagem.uol.com.br/noticias/2018/05/05/havai-aprova-lei-que-proibe-protetores-solares-a-fim-deproteger-corais.htm>. Acesso em: 01 abr. 2023. 2. Havaí proíbe protetores solares que fazem mal ao meio ambiente. Jornal Joca. Disponível em:<https://jornaljoca.com.br/portal/havai-proibe-protetores-solares-que-fazem-mal-ao-meio-ambiente/>. Acesso em: 01 abr. 2023. 3. Havaí aprova lei que proíbe protetores solares (por uma boa causa). Revista Exame. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/havai-aprova-lei-que-proibe-protetores-solares-por-uma-boa-causa/>. Acesso em: 01 abr. 2023. 4. Nadar com protetor solar pode prejudicar vida marinha, afirma estudo. Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/MeioAmbiente/noticia/2018/08/nadar-com-protetor-solar-podeprejudicar-vida-marinha-afirma-estudo.html>. Acesso em:01 abr. 2023.. 5. Protetores solares colocam corais do Havaí em risco. Opinião & Notícia. Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/vida/meio-ambiente/protetores-solares-colocam-em-risco-corais-do-havai/>. Acesso em: 01 abr. 2023. Sugestão de entrevista: ‘Ambiente marciano é mais habitável do que aparentava ser no passado”. Ciência. Estadão. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,ambiente-marciano-e-mais-habitavel-do-que-aparentava-ser-nopassado, 70002415586>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Habilidades trabalhadas na aula	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias e procedimentos de leitura	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedêlas) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
Estratégias de	EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando

leitura	procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes

Noções básicas

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Estas são algumas noções básicas que você deve trabalhar nesta aula:

A notícia deve apresentar:

- **Título:** síntese da informação mais importante.
- **Subtítulo:** uma ou duas linhas que complementem o título. O **intertítulo** (pequena frase entre parágrafos) é opcional.
- **Lide:** parágrafo inicial, com as informações principais (respondendo às perguntas: o quê? quem? onde? quando?).
- **Corpo do texto:** parágrafos que apresentem detalhes sobre o fato. Podem ser explicações sobre como ou por que o fato aconteceu; antecedentes ou consequências; depoimentos de testemunhas ou personagens; etc.

A estrutura da maioria das notícias é a da **pirâmide invertida**, ou seja, elas se iniciam com informações gerais (lide) e depois apresentam as mais específicas, mais detalhadas.

Observação: será retomado na próxima aula.

Notícia e Objetividade.

É muito comum, para valorizar seu trabalho, que os meios de comunicação argumentarem que dão um tratamento objetivo e imparcial à informação. No entanto, não é necessário aprofundar muito para se descobrir os limites e mesmo a impossibilidade dessa objetividade.

Em primeiro lugar, normalmente, a seleção dos assuntos noticiados constitui, em si mesma, um ato opinativo muito forte, no sentido de, por exemplo, algumas coisas serão divulgadas e outras não. Além disso, a valorização de determinadas informações, em detrimento de outras, acontece também através da forma de apresentação, como, por exemplo, textos mais ou menos extensos, com maior ou menor destaque, abordados durante vários dias ou apenas uma vez, e assim em diante.

Em segundo lugar, deve-se destacar que no plano individual a neutralidade é quase impossível, pois suporia a ausência de sentimentos e opiniões do jornalista sobre os fatos que relata. Mesmo quando tenta ser objetivo, o pensamento e as emoções do redator se manifestam nas entrelinhas. Vejamos um exemplo: ao escolher, para relatar um crime, entre os adjetivos passional ou hediondo, o jornalista passa imagens diferentes do mesmo fato. Ao ler "passional", alguns leitores poderão ter uma visão compreensiva do crime, como reflexo das fraquezas humanas; "hediondo" soa como uma condenação moral do autor do crime.

Em suma, a notícia não é o fato, mas um relato sobre o mesmo, onde interpretações mais ou menos sutis se infiltram. E dentre todos os fatos que podem ser noticiados, os meios de comunicação escolhem só alguns para nos mostrar.

Atividade em grupo: O ponto de vista sobre o fato

1. Primeiro, escolham, dentre as manchetes apresentadas em aula, a matéria que mais chamou a atenção do grupo.

Para realizar a escolha da manchete:

• selecionem os títulos/subtítulos que considerarem mais interessantes;

• em seguida, leiam os primeiros parágrafos das matérias cujos títulos foram selecionados.

Realizada a escolha, leiam a matéria completa e preencham o quadro com as informações a seguir:

<table>
<tr><td rowspan="2">A</td><td colspan="2">1ª.manchete (título):
----------</td></tr>
<tr><td colspan="2">Assunto:
----------</td></tr>
<tr><td></td><td>Releia e</td><td>a. O quê (assunto, fato).</td></tr>
</table>

B	esquematize o texto, destacando resumidamente as seguintes informações.	b. Quem (pessoas e/ou entidades envolvidas). c. Quando. d. Onde. e. Como. f. Por quê (causas), para quê (finalidades).

Questão reflexiva – Após desenvolver as leituras obrigatórias desta aula e completar o quadro sobre a estrutura do jornal, faça uma reflexão sobre se essa organização facilita ou dificulta a percepção do leitor quanto ao ponto de vista do jornal sobre o fato.

Comece o trabalho de reflexão crítica com a apresentação e o reconhecimento da estrutura de um jornal, chamando atenção para a relevância das manchetes, títulos, subtítulos, as seções em que ele é dividido, nos assuntos, na interpretação das linguagens não verbais, retratadas nas imagens, que podem ser fotos, ilustrações, charges, gráficos, tabelas.

anotações

AULA 04

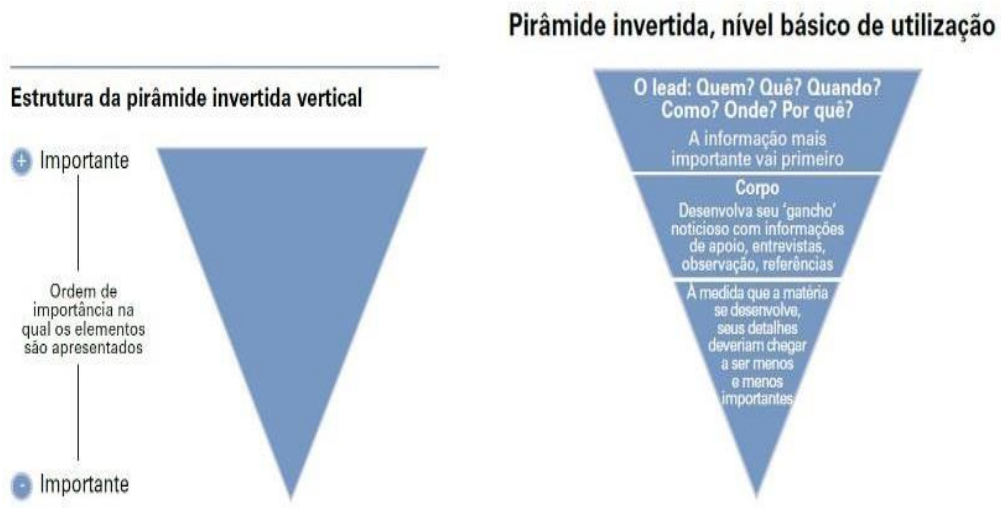
Aula 4: Estrtutura e linguagem da notícia

Estratégias e orientações didáticas -
Professor(a) aplicador(a): □ Recolha os jornais trazidos pelos alunos e apresente aos demais colegas, questionando-os sua composição e formatação. □ Proponha a leitura de uma notícia, individualmente. □ Explane sobre noticiários em telejornais, problematizando questões. □ Busque e disponibilize alguns jornais impressos, audíveis e noticiários de televisão. □ Reserve um momento de revisão sobre a composição do jornal. □ Fale sobre a especificidade da NOTÍCIA, a sua estrutura e composição, os assuntos retratados, entre outros. □ Explique e exemplifique os formatos dos jornais: tabloide, digital, televisivo, convencional, papiro, outros. □ Explique e exemplifique os tipos de papeis nos jornais impressos: cartolina, sulfite, kraft, almaço e demais formatações de outros veículos. □ Preveja um tempo para indagações. □ Apresente um banner, se possível, sobre a estrutura e formatação do jornal e conclua.

Habilidades trabalhadas na aula	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	**EF69LP44) Inferir** a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Como se escreve uma Notícia?

Para responder a pergunta do título deste tópico, é fundamental que se entenda a chamada pirâmide invertida. Esta estrutura composicional jornalística ilustra a técnica tradicional de redação de notícias, que começa pelas informações mais importantes e segue com os complementos. É uma ordem muito distinta da novela ou do conto, onde o autor geralmente guarda o mais importante para o final.



Fonte: https://www.theplayoffs.com.br/manual-de-redacao-piramide-invertida/

Na pirâmide invertida, o primeiro parágrafo é chamado de LIDE (versão aportuguesada do inglês *lead*, que significa liderar, conduzir). O lide tem como função introduzir o leitor no texto e prender sua atenção.

Há dois tipos básicos de Lide (Manual de Redação da Folha de São Paulo):

- o noticioso, responde as questões principais em torno de um fato (o quê, quem, quando, como, onde, por quê);

- o não-factual, que lança mão de outros recursos para chamar a atenção do leitor.

O LIDE NOTICIOSO responde, de maneira concisa, às seguintes perguntas (não necessariamente todas, e não necessariamente nessa ordem, isso dependerá do jornalista e do assunto).

□ O quê? □ Quem? □ Quando? □ Como? □ Onde? □ Por quê?

Para o outro tipo de LIDE (não-factual) não existem fórmulas nem "dicas" para ajudar a memória, pois utiliza recursos de tipo literário. Requer discernimento e bom texto.

Alunos,

Vamos revisar um pouco sobre o que aprendemos a respeito do jornal? Que tal analisarmos os jornais trazidos?

 Como este jornal impresso é composto?

 Que partes mais chamam sua atenção?

 Para quem são estas notícias?

 A Que tipo de público destina-se este jornal?

Vocês puderam observar algumas notícias. Este momento é para as preparações das leituras individuais, ou seja, vocês lerão uma notícia.

Agora, vocês poderão observar alguns tipos de jornais: impressos, audíveis, e televisivos.

 O que é necessário para a realização de um noticiário televisivo?

 O noticiário da televisão é exposto da mesma forma que no rádio?

 Quais os assuntos que mais são retratados nos noticiários televisivos?

 Por que estes tipos de assuntos são expostos com tanta frequência?

 Quem são os jornalistas televisivos regionais de que vocês já ouviram falar?

 Vamos elencar alguns nomes importantes dos jornais da televisão.

 Será que jornalistas erram ao repassarem uma notícia ao vivo?

 Quem já ouviu falar sobre Lilian Witte Fibe? Quem é ela?

Agora, com tudo que analisamos sobre jornais, vamos concluir sobre o jornal impresso:

 Quando um texto é notícia?

 Em que pessoa é redigida a notícia?

 Há diferenças nos tipos de noticias?

 Quais os suportes em que encontramos a notícia?

 Há algumas notícias que não conseguimos ler na íntegra pela internet. Por que isso ocorre?

Questão reflexiva - Considerando as leituras disponibilizadas durante a aula, bem como o que você aprendeu em aulas anteriores, agora vamos concluir e diferenciar a estrutura e composição da notícia? E a do jornal?

Faça as anotações dessa reflexão crítica no espaço seguinte:

anotações

Conclusão da sequência didática

Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual dos alunos.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos reconheçam a centralidade da notícia nos veículos de comunicação. Em um segundo momento, que eles percebam a impossibilidade de um relato totalmente imparcial dos fatos em notícias.

Os alunos também podem fazer uma autoavaliação, respondendo a questões como:

- Sei quais são os principais gêneros jornalísticos?
- Sei por que a notícia ocupa papel central nos veículos de comunicação?
- Reconheço que não há relato absolutamente imparcial, mesmo em notícias?

Ouça as avaliações e ressalte a importância de ter uma atitude de análise e crítica na leitura de textos noticiosos.

anotações

2ª. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR: Língua portuguesa – prática de leitura

Preparação

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Esta segunda SD tem como foco o enfrentamento do fenômeno das fake news, ao pensar em aplicá-la, você deverá tomar muito cuidado com certos aspectos que já se tornaram tormentosos na relação dos alunos com este tema. Para evitar certos problemas, caso queira ampliar esta SD é necessário que o programa de leituras seja um (per) curso, evitando a sequência aleatória, decidida apenas pela oportunidade e qualidade dos textos e dos temas.

Nesse caso, a progressão em espiral possibilita a retomada das experiências, acompanhando o crescimento dos alunos e efetivando a formação de repertório de leitura na sistematização da aprendizagem. Também é preciso lembrar que a própria BNCC preconiza esse tipo de progressão, uma vez que a maior parte das habilidades recebe a numeração 69 (exemplo: EF69LP01), indicando que elas devem ser trabalhadas, repetida e progressivamente, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental. Espera-se desse modo que os alunos-leitores, por meio da recorrência em níveis cada vez mais complexos, familiarizem-se com as estruturas consolidadas nos gêneros textuais.

Relevância para a aprendizagem

Esta sequência didática propõe atividades que levem os alunos a entender o que são as *fake news* e suas consequências, reconhecendo e refletindo sobre as causas e os efeitos de sua disseminação e a desinformação resultante delas, bem como a perceber a importância de consultar fontes confiáveis para verificar a veracidade dos fatos.

Esta sequência didática colabora com as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BNCC, p. 185), que visam, respectivamente, a "Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais" e "Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes

linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais".

Objetivos de aprendizagem

- Compreender o que são as fake news.
- Refletir sobre as consequências da divulgação das fake news.
- Desenvolver estratégias de verificação e checagem de informação.

Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; **Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital;** **Relação entre textos**	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

Desenvolvimento da sequência didática

AULA 01

Aula 1: O que são fake News

Ficha da aula 1
Duração: cerca de 45 minutos **Local:** sala de aula **Organização dos alunos:** em semicírculo no início e no final da aula; em duplas ou trios para a leitura dos textos. **Recursos e/ou materiais necessários:** caneta, lápis, borracha, caderno e textos sobre fake news. **Sugestões de texto:** 1. **“Fake News: o que são”**. Disponível em: <www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/556723-FAKE-NEWS-O-QUESAO-BLOCO-1.html>. Acesso em: 01 dez. 2022. 2. **“Fake news: por que se espalham e como evitar?”.** Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2018/03/14/interna_tecnologia,944119/fake-news-por-quese- espalham-e-como-evitar.shtml>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Noções básicas

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Estas são algumas noções básicas que você devetrabalhar nesta aula:

O que é a *fake news*?

Traduzindo para o português, *fake news* é notícia falsa. O termo é usado para se referir a um fenômeno massivo de notícias falsas na internet. Notícias falsas são uma forma de imprensa marrom que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal

impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais.Este tipo de notícia é escrito e publicado com a intenção de enganar, a fim de se obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção. Estas notícias, muitas vezes, empregam manchetes atraentes ou inteiramente fabricadas para aumentar o número de leitores, compartilhamento e taxas de clique na Internet.

As notícias falsas também prejudicam a cobertura profissional da imprensa e torna mais difícil para os jornalistas cobrir notícias significativas. A quantidade de sites com Fake News anonimamente hospedados e a falta de editores conhecidos vêm crescendo, porque isso torna difícil processar os autores por calúnia. A relevância dessas notícias aumentou em uma realidade política "pós-verdade". Em resposta, os pesquisadores têm estudado o desenvolvimento de uma "vacina" psicológica para ajudar as pessoas a detectar falsas informações. As informações falsas são impulsionadas de duas formas: seja pelo valor financeiro, seja pelo teor político ou ideológico. A primeira corresponde as compensações financeiras dos usuários, a outra corresponde ao campo das representações sociais, e mais precisamente,as representações políticas dos usuários. Nós acreditamos naquilo que condiz com nossas convicções. Dessa forma, baseados na emoção, compartilhamos “fake news”, pois esses boatos coincidem com nossas opiniões políticas, religiosas etc.

Atividades de leitura

Fonte: google imagens

Alunos,

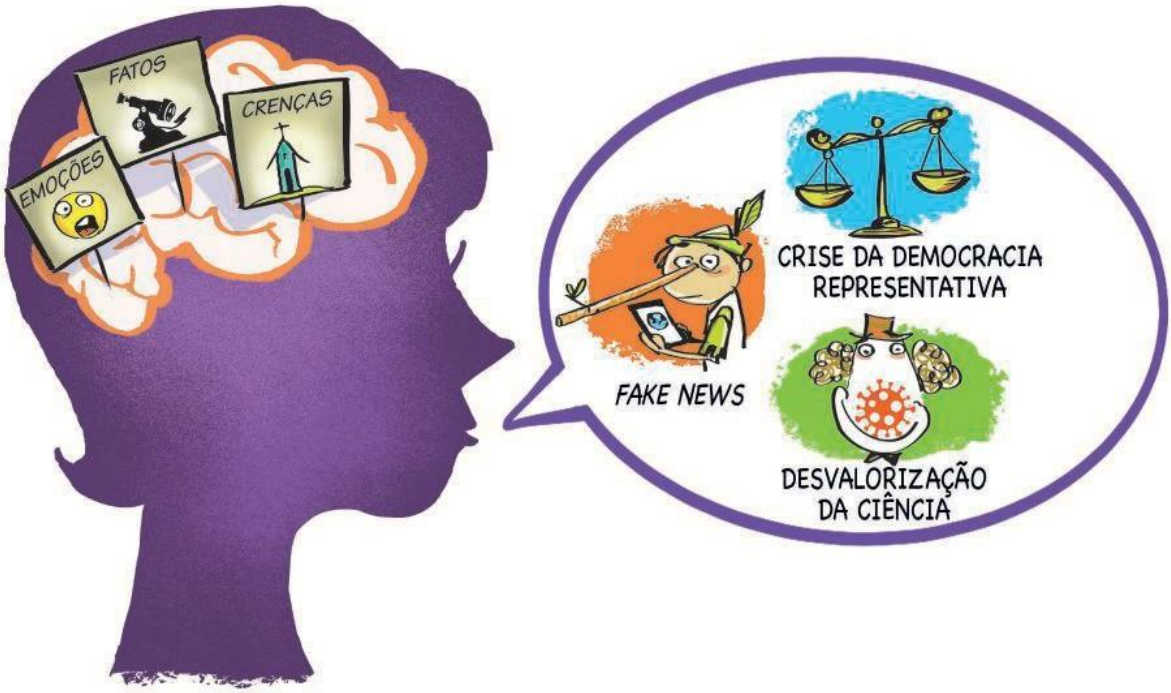
Agora, vocês vão ler com muita atenção a seguinte tirinha:

Questão reflexiva – Após desenvolver as leituras obrigatórias desta aula sobre a definição de *fake news*, faça uma reflexão sobre as necessidades e dificuldades de se enfrentar esse fenômeno. Faça esta reflexão em forma de texto livre, abordando o que você acha que poderia ser feito, as deficiências e as consequências desse enfrentamento.

anotações

AULA 02

Aula 2: A linguagem no universo digital: pós-verdade e fake news



Ficha da aula 2
Duração: cerca de 45 minutos **Local:** sala de aula **Organização dos alunos:** em semicírculo no início e no final da aula; em duplas ou trios para a leitura dos textos. **Recursos e/ou materiais necessários:** caneta, lápis, borracha, caderno e textos sobre fake news.

Objetivos de aprendizagem

. Objetivo 1: relacionar fatos, versões e opiniões aos conceitos de pós-verdade e fake news.

. Objetivo 2: analisar as implicações sociais e políticas da desinformação.

Noções básicas

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Estas são algumas noções básicas que você deve trabalhar nesta aula:

Pós-verdade: disposição pública em que as pessoas estão mais inclinadas a julgar a validade de afirmações de acordo com as emoções ou com suas crenças.

Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021.

Atividades de leitura

Alunos,

Agora, vocês vão ler com muita atenção o seguinte texto:

Texto I

[...] As fake news não são notícias manipuladas ou tendenciosas, mas sim mentiras, e este ponto é crucial ao tratarmos da questão linguístico-discursiva do objeto. São informações falsas impulsionadas de duas formas: seja pelo valor financeiro, seja pelo teor político ou ideológico. A primeira corresponde às compensações financeiras dos usuários. Quanto mais compartilhamentos uma postagem no Facebook ou um tuíte tiver, mais receita isto gera ao usuário. Portanto, isto impulsionou a criação destas notícias falsas dentro do ambiental virtual. A outra corresponde ao campo das representações sociais, e mais precisamente, às representações políticas dos usuários. [...]

Se tomá-las na história, temos a independência cubana como fruto de uma notícia falsa. Segundo Garcia (2018), o jornal New Yorker, encabeçado pelo magnata William Randolph

Hearst, viu no conflito entre Cuba e Espanha uma oportunidade para ilustrar o jornal. Entretanto, na cobertura do conflito, uma notícia falsa culpou a Espanha de ter feito um ataque a um barco com uma mina submarina, o que fez com que os EUA entrassem na disputa. O jornal inventara uma guerra entre Estados Unidos e Espanha que culminou com a independência de Cuba.

Outros fatos semelhantes ocorreram no Brasil. [...] O bebê-diabo foi uma notícia veiculada pelo jornal Notícias Populares (NP), jornal diário conhecido por manchetes tendenciosas, com base no nascimento de um bebê com deformações na testa. A história falsa repercutiu durante meses no imaginário popular paulista. [...] Mas o caso mais alarmante foi a Escola Base de 1994. Os proprietários de uma escola particular de São Paulo, capital, foram acusados de abusar sexualmente de quatro alunos. Após grande repercussão, o inquérito foi arquivado por falta de provas e os proprietários da escola processaram os jornais. Portanto, não é nova a disseminação de notícias falsas.

MACHIAVELI, Gabriel Reis Moraes. **Fake news: uma investigação discursiva.** Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 338-355, 2019.

Releia o texto, concentrando-se nas partes mais importantes e grifando aquilo que achar mais interessante. Compare as partes que você achou mais importante, observando a relevância e importância de cada uma.

Pergunta: Segundo o Texto I, o que, de fato, define uma fake news? O artigo afirma haver dois grandes motivos que impulsionam a criação de notícias falsas. Quais são eles e como se caracterizam?

Resposta: De acordo com o texto, as fake news não são pequenas distorções da realidade, mas são, de fato, informações inverídicas, falsas. Segundo o artigo, elas são impulsionadas tanto pelo lucro financeiro que as notícias possam gerar – àqueles que as divulgam e aos órgãos associados aos divulgadores – quanto pelo desejo de transmitir uma ideologia, levando o público a se tornar simpatizante de uma determinada causa, implicando mobilizações políticas e sociais.

Agora, vocês vão ler mais um texto, com muita atenção. Leia silenciosamente e não marque nada nessa primeira leitura:

Texto II

[...] De acordo com o dicionário de Oxford, que escolheu “post-truth” (em inglês) como a palavra internacional do ano de 2016, o termo descreve circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais. [...]

Em outras palavras, nós acreditamos naquilo que condiz com nossas convicções. Dessa forma, baseados na emoção (e deixando de lado a razão), compartilhamos “fake news”, pois esses boatos coincidem com nossas opiniões políticas, religiosas etc. A verdade não é mais tão importante. A sua verdade, ou “pós-verdade”, sobrepõe-se à realidade e os fatos são manipulados ao bel-prazer de cada um.

[...] Quando esbarrei no termo “pós-verdade” pela primeira vez, no mesmo instante veio à minha mente uma obra muito conhecida: 1984, de George Orwell. [...] O romance distópico descreve um mundo surreal onde um governo totalitário, liderado pelo Grande Irmão (“Big Brother”, em inglês), controla uma sociedade aterrorizada pela guerra – o livro foi publicado em 1948 e reflete o medo manifesto de uma terceira guerra mundial na época.

Resumo esquemático das ideias principais do texto

Interpretada por muitos como uma profecia escatológica, a obra (uma leitura pesada que deixa o leitor perturbado) mostra como o governo pode manipular a verdade (papel do Ministério da Verdade), inclusive o passado, e monitorar tudo e todos por meio das “teletelas” (ferramentas de controle eletrônico que funcionam como aparelhos de TV e câmeras de vigilância ao mesmo tempo), da Polícia do Pensamento (crianças denunciam os pais com “pensamentos inadequados” e são tratadas como heróis pelo Estado), do “duplipensar” (manipulação das suas próprias ideias) e dos “minutos de ódio” (que lembram muito os tuítes e “posts” carregados de ira nas redes sociais de hoje). A própria linguagem é distorcida para criar um clima de torpor e confusão – a Nova fala. Essa dissimulação está expressa no lema do (único) Partido: “Guerra é paz. Liberdade é escravidão. Ignorância é força”. Não surpreende a notícia de que as vendas do livro dispararam

em todo o mundo com as revelações de Edward Snowden sobre a espionagem em massa nos Estados Unidos, em 2013, e a eleição de Donald Trump, em 2016.

"Fake news", "pós-verdade" e o paradoxo da desinformação. Disponível em: www.olhardireto.com.br/artigos/exibir.asp?id=9371&artigo=fake-news-pos-verdade-e-oparadoxo-da-desinformacao. Acesso em: 27 jul. 2020

Releia o texto, grifando aquilo que achar mais interessante e tente fazer um resumo esquemático ao lado dos parágrafos indicando a progressão das ideais principais.

Pergunta: Após a leitura do Texto II, explique a relação entre fake news e "pós-verdade".

Resposta: Diferentemente das fake news, a pós-verdade não se importa com a veracidade do fato, mas com as implicações que ele pode ter na sociedade, orientando-se pela conveniência da visão de mundo dos indivíduos. Por isso, as fake news podem ser uma ferramenta para a manutenção de poder e estabelecimento de pós-verdades.

Teste: questões objetivas

1. **Leia com atenção** o texto a seguir, destacando as partes mais importantes. Perceba as relações lógicas entre elas e como elas afetam diretamente sua reflexão crítica sobre o conteúdo do próprio texto.

As redes sociais terão papel relevante no sentido de direcionar os temas em debate nas eleições, mas ainda é incerto se as plataformas digitais terão impacto a ponto de mudar o jogo eleitoral no Brasil. O risco de manipulação com notícias não factuais é um ponto importante, ainda mais em um país tão plugado em plataformas digitais, disseram Mirella Sampaio e Felipe Tâmega, economistas da Itaú Asset Management, em entrevista no escritório Bloomberg, na última quinta-feira.

Estudo elaborado pela equipe de Tâmega e Mirella mostrou que 57% do eleitorado brasileiro tem acesso à internet e não apenas os jovens. Com isso, o desafio das fake news é muito grande, tanto para os candidatos quanto para o próprio Tribunal Superior Eleitoral. “E os eleitores não sabem onde buscar para saber se notícias são verdadeiras ou falsas”, segundo Mirella.

“Brasileiro gosta de notícias, interage mais, compartilha com amigos. A impressão que nos dá, principalmente colocando WhatsApp na análise, é que o potencial para notícias falsas ou verdadeiras ecoarem mais fora das câmaras de ressonância parece maior no caso do Brasil”, disse Tâmega.

O brasileiro está exposto a mais notícias e mais interações, mas, normalmente, com pessoas que pensam igual a eles, as chamadas câmaras de ressonância, disse Mirella. Para as eleições de outubro, será importante monitorar o quanto das informações vai vazar das chamadas câmaras de ressonância, onde estão determinados grupos polarizados, para influenciar o chamado eleitor do meio, o que está no centro do espectro político e segue muito indeciso em meio a um quadro fragmentado de candidatos.

Economistas constataram ainda que pessoas extremistas têm mais interesse em política, considerando vários estudos analisados. Um dos estudos observados pelos economistas mostrou que as contas automatizadas motivam até 20% de debates em apoio a político no Twitter.

Disponível em: https://tecnologia.uol.com.br. 12.04.2018. Adaptado.

Palavras-chave do texto

Releia o texto destacando as **palavras-chave de cada parágrafo**. Em seguida responda o que se pede: As informações do texto permitem **inferir** que:

a) o jogo político no Brasil tende a mudar na eleição de 2018, considerando-se que o perfil do usuário na internet é prioritariamente de jovens, os quais usam os recursos das redes sociais

com o intuito de discutir temas sociais relevantes.

b) a polarização nas câmaras de ressonância é importante porque os grupos que elas influenciam serão capazes de atrair os eleitores indecisos por meio de notícias factuais e poderão, dessa forma, mudar o cenário eleitoral do país.

c) o brasileiro prefere promover suas discussões nas redes sociais valendo-se das câmaras de ressonância, as quais não só garantem o atendimento às expectativas do grupo, como o resguardam das notícias que não podem ser comprovadas.

d) o impacto das informações falsas ou verdadeiras é difícil de ser mensurado, considerando-se que o brasileiro discute política principalmente pelo WhatsApp, suporte mais propenso à formação das chamadas câmaras de ressonância.

e) a ampliação do acesso do brasileiro às redes sociais está impulsionando a criação de uma nova forma de discussão política, questão que requer atenção no uso desses recursos, sobretudo pela facilidade na disseminação de notícias não factuais.

2. Ainda sobre o texto lido, um título coerente com as informações apresentadas no texto pode ser identificado na seguinte assertiva:

a) Brasileiro ainda é tímido para discutir eleição nas redes sociais, mas adora fake news.

b) Brasileiro interage nas redes sociais, mas ainda não consegue identificar fake news.

c) Brasileiro promove a discussão eleitoral nas redes sociais, ignorando fake news.

d) Brasileiro deixa de discutir eleição nas redes sociais porque desconhece fake news.

e) Brasileiro espera mudar o jogo político com as redes sociais, usando as fake news.

Questão reflexiva – Após desenvolver as leituras obrigatórias desta aula sobre a linguagem no universo digital, especificamente na era da pós-verdade e de enfrentamento das *fake news*, faça uma reflexão sobre as necessidades e limitações para se enfrentar esse fenômeno.

AULA 03

Aula 3: A checagem de fatos

Ficha da aula 2
Duração: cerca de 90 minutos **Local:** sala de aula ou sala de informática **Organização dos alunos:** em semicírculo e depois em duplas ou trios. **Recursos e/ou materiais necessários:** caneta, lápis, borracha, caderno, jornais e revistas atuais; computadores com acesso à internet e projetor. 1. Textos com fatos verificados por agências de checagem para leitura de manchetes: "Vacinação contra febre amarela é para todos? Dose fracionada funciona?". Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/01/16/vacinacao-febre-amarela/>. "#Verificamos: vacina contra gripe não causa 'surto mortal' nos EUA". Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/05/15/verificamos-surto-gripe-vacina/>. "Senso crítico é arma para combater 'fake news'". Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/focas/politicoem-construcao/materia/senso-critico-e-arma-para-combater-fake-news>. Acesso em: 01 dez. 2022. 2. Texto de fake news: "Asteroide gigante pode atingir a Terra em 2880 e dizimar a humanidade". Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2014/08/Asteroide-gigante-pode-atingir-a-Terra-em-2880-e-dizimar-humanidade-4576220.html>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Atividades de leitura

Alunos,

Agora, vocês vão ler com muita atenção o seguinte texto:

Texto: O valor da verdade na era do fake news

O jornalismo, não como empresa, mas como instituição, precisa criar um escudo para se proteger dessas práticas obscuras

Já dizia o filósofo e escritor italiano Umberto Eco: “O drama da internet é que ela promoveu o idiota da aldeia a portador da verdade”. Segundo ele, os “idiotas da aldeia” tinham o direito à palavra em um bar após uma taça de vinho, mas sem prejudicar a coletividade. Com o advento das redes sociais, no entanto, hoje eles “têm o mesmo direito à palavra de um Prêmio Nobel”. A teoria de Eco é comprovada por um levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Acesso à Informação da USP, na semana que antecedeu a votação do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, em abril de 2016.

Palavras-chave de cada parágrafo:

A diligência, que investigou mais de 8 mil reportagens publicadas em jornais, revistas, sites e blogs no período, concluiu que três das cinco notícias mais compartilhadas no Facebook eram falsas. Juntos, os textos tiveram mais de 200 mil compartilhamentos, o que nos leva a crer que mais de 1 milhão de pessoas tenham sido impactadas por notícias falsas em menos de uma semana.

A má notícia (e essa não é falsa) é que a onda de inverdades não se restringiu ao processo de impeachment de Dilma Rousseff – ela está presente em nosso dia a dia e hoje influencia discussões nas mais diferentes áreas, da política ao esporte, passando pela economia e pela cobertura ambiental. Vivemos a era do fake news, na qual blogs com interesses escusos deturparam o princípio básico do jornalismo, que é a imparcialidade, para manipular a opinião pública de acordo com os interesses de determinados grupos. Nos últimos anos, essa se tornou uma atividade altamente lucrativa – talvez até mais rentável que o jornalismo de verdade. Prova disso é que atualmente existe uma verdadeira indústria que movimenta bilhões de dólares por ano através dos fake facts.

Mas nem só de blogs sujos vive o fake news. Em um momento de debates polarizados, de “nós contra eles”, muitos profissionais da área têm misturado jornalismo com ativismo, levando a desinformação até mesmo aos veículos que gozam de credibilidade junto ao seu público. O que pouca gente se dá conta é que notícias falsas ou coberturas jornalísticas tendenciosas podem afetar não somente a política, como também pessoas e empresas, destruindo a reputação e gerando prejuízos bilionários às corporações.

O jornalismo, não como empresa, mas como instituição, precisa criar um escudo para se proteger dessas práticas obscuras e não ser predado pelo fake news. É cada vez mais necessário zelar pela história, pelos valores e pelos princípios dos veículos tradicionais – e sobretudo pela credibilidade conquistada por eles ao longo de décadas. Muitos desses meios de comunicação contam atualmente com checadores profissionais de informações, uma arma eficiente na busca pela diferenciação. Outros apostam em parcerias com empresas especializadas em checagem de notícias, um negócio novo, mas que se tornou altamente relevante nos dias de hoje. Até mesmo companhias como Facebook, Google e Twitter – que não produzem conteúdo, apenas os distribuem entre seus usuários – vêm investindo fortemente em ferramentas de checagem, buscando aumentar a credibilidade de seus serviços.

Mas a busca pela verdade, é preciso dizer, não é uma tarefa exclusiva dos veículos de comunicação. Do lado do leitor, também é preciso cuidado para interpretar as notícias, avaliar a credibilidade de quem as veicula e, principalmente, não colaborar para a difusão de conteúdos falsos, uma tarefa que acaba dificultada pelo cunho ideológico dos principais virais. A luta contra o fake news precisa ser encarada como uma via de mão dupla. Se por um lado é preciso criar uma relação de confiança com o leitor, esse, por sua vez, precisa valorizar as fontes confiáveis. Em tempos de pós-verdade, somente o bom jornalismo pode fazer a diferença para a sociedade. Essa é a informação que vale.

Resumo esquemático:

NASSAR, Paulo. O valor da verdade na era do fake news. 26/02/2018.
Disponível em: http://noticias.botucatu.com.br/2018/02/26/opiniao-o-valorda

1. Releia o texto destacando as palavras-chave de cada parágrafo e tente fazer um resumo esquemático com as ideias principais.

2. Sobre o texto "O valor da verdade na era do fake news" e as expressões que o compõem, é incorreto **inferir**:

a) Aldeia, além de ser uma povoação habitada apenas por índios, uma maloca ou aldeamento, também pode ser uma povoação de pequenas proporções, menor do que a vila; uma povoação rural ou povoado. Assim, quando se refere ao "idiota da aldeia" (linha 2), Umberto Eco, de forma apropriada, faz referência a um indivíduo que vive num local de dimensões não globais.
b) A polarização é a modificação de raios luminosos, os quais, depois de refletidos ou refratados, não podem mais refletir-se ou refratar-se em certas direções. Desse modo, ao referir "um momento de debates polarizados" (linhas 34-35), o autor faz menção a um momento em que há debates que se refletem em diferentes áreas e posturas, o que se mostra coerente com a ideia desenvolvida.
c) Ativismo é uma atitude moral cujas raízes têm maior relação com a vida e com a ação do que com os princípios teóricos. Além disso, é a propaganda ativa do serviço de uma doutrina ou ideologia. Assim, ao afirmar que "muitos profissionais da área têm misturado jornalismo com ativismo" (linhas 36-37), o autor sugere que esses profissionais estão valendo-se da posição que ocupam para dar visibilidade a questões relacionadas às suas convicções ideológicas, não necessariamente convergentes com o caráter imparcial que deveria ser inerente ao jornalismo.
d) Predar significa destruir ou atacar com violência, apanhando ou matando uma presa. Predado, portanto, é aquele ou aquilo que é caçado ou destruído. Desse modo, quando afirma que o jornalismo "precisa criar um escudo para se proteger dessas práticas obscuras e não ser predado pelo fake news" (linhas 45-46), o autor reconhece que, caso não adote uma postura de proteção, o jornalismo será caçado pelo fake news.
e) Checar significa verificar, confrontar, comparar. Desse modo, em "Muitos desses meios de comunicação contam atualmente com checadores profissionais de informações" (linhas 50-51), o autor utilizou o termo checadores com propriedade vocabular, pois, a partir de um processo

de derivação sufixal, acrescentou à palavra primitiva checar o sufixo dor(es), o que resultou na formação de um novo substantivo, que se mostrou apropriado ao contexto.

Agora, vocês vão ler uma charge que aborda a discussão sobre *fake news*.

Fonte: Disponível em: https://marceloauler.com.br/eleicoes-2018-terreno-fertil-para-ospiratas-da-informacao/fakenews-charge-do-duke-dukechargista-com-br/. Acesso em: 29 jul. 2023.

Pergunta: Qual é a crítica que a charge faz aos veículos de imprensa no que se refere ao fenômeno das *fake news*? Aponte elementos linguísticos que comprovem sua leitura.

Resposta: A charge denuncia a participação da imprensa no processo de disseminação e de criação de notícias falsas e a hipocrisia em relação à sua responsabilidade nisso. “Finja” e “sempre” são termos que indicam essa dissimulação.

Questão reflexiva – Após desenvolver as leituras obrigatórias desta aula sobre a checagem de fatos no universo digital, especificamente na era da pós-verdade e de enfrentamento das *fake news*, faça uma reflexão sobre as necessidades e limitações para se enfrentar esse fenômeno.

AULA 04

Aula 4: Como combater as *fake news*?

Ficha da aula 3
Duração: cerca de 90 minutos **Local:** sala de aula ou sala de informática **Organização dos alunos:** em semicírculo e depois em duplas ou trios. **Recursos e/ou materiais necessários:** caneta, lápis, borracha, caderno; computadores com acesso à internet.

Noções básicas

Prezado(a) professor(a) aplicador(a),

Estas são algumas noções básicas que você devetrabalhar nesta aula:

Existem atualmente vários *sites* de checagem de informações, comandados por jornalistas profissionais, com o objetivo de ajudar as pessoas a identificar notícias falsas. Um deles, o *Vaza, Falsiane*!, chega mesmo a oferecer cursos sobre o tema. Há até um *quiz* que avalia seu conhecimento sobre *fake news*. Vale a pena dar uma olhada para se preparar melhor para a discussão da próxima aula.

Como combater as fake news?

Entre as principais dicas dos especialistas para ajudar a combater *fake news* estão as seguintes:

- Verificar se as mensagens que você recebe nas redes sociais são verdadeiras. Nesse aspecto, os especialistas apontam que, antes de repassar as mensagens que você recebe nas redes sociais para outras pessoas, é importante verificar se elas são verdadeiras.
- Não compartilhar os conteúdos caso você tenha dúvida se eles são verdadeiros. Além de usar o exagero, as mensagens também costumam não ter informações específicas, como datas e locais. Outros truques utilizados pelos criadores de fake news são: copiar a aparência de sites e jornais tradicionais e manipular imagens e vídeos.
- Encaminhar a mensagem falsa para grupos de verificação de fatos, como o "Fato ou Fake". Além de ficar atento a essas características, os especialistas ainda destacam que uma forma prática e fácil de verificar se as mensagens são verdadeiras é consultar os sites de verificação de fatos, como o já indicado "Fato ou Fake".
- Denunciar as mensagens falsas em sites e plataformas de redes sociais. Denunciar as mensagens falsas através das ferramentas disponibilizadas pelas redes sociais e pelos sites, porque dessa forma torna mais difícil sua divulgação.

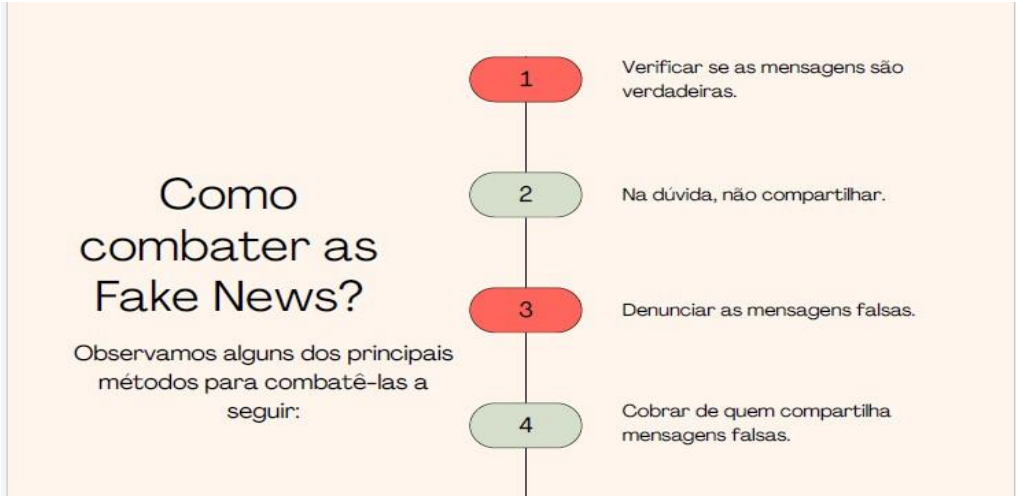
Ainda nessa perspectiva de combate as *fake news*, outras dicas para não cair em mensagens falsas são apresentadas a seguir:

- **Procurar informações e opiniões contrárias às nossas:** Tenha contato com informações que são aparentemente incompatíveis, pois isso vai lhe dar uma opinião mais sensata e equilibrada.
- **Reler as informações:** Vamos ler isso de novo. Será que isso é verdade? Isso que está escrito é factível? Será que, de fato, esse candidato ou essa pessoa falaria isso?
- **Checar as informações em várias fontes:** Cruzar informações, buscar a origem e ter certeza. Faça uma leitura lateral. Abra uma aba do lado e pesquise. Será que algum jornal falou isso?.
- **Jogar um trecho da mensagem em um buscador:** também é fundamental que se veja aquele trecho já aparece em outras fontes. Já é quase uma verdade absoluta que a maioria das pessoas que acredita em *fake news* não confia nos jornalistas, mas a mídia é diversa.
- **Manter-se informado:** não é de hoje que estar por dentro dos acontecimentos e manter-se bem informado ajuda a desconfiar e a não cair em informações falsas.

Seguindo essas dicas será possível amenizar o impacto que as *Fake News* realizam na sociedade, já que pessoas mais informadas se tornam menos influenciáveis.

Agora, vocês vão aprender a combater as fake news. Leia os textos seguintes com muita atenção:

Texto I:



Texto II:

Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021

Texto III: Combater desinformação é mais difícil que lutar contra ignorância

[...] Como explicar a aparente robustez de convicções sobre temas altamente complexos a respeito dos quais a informação de que as pessoas dispõem é precária? Pesquisadores norte-americanos levaram adiante um experimento, publicado na prestigiosa Psychological Science, que dá importantes pistas sobre esse imenso paradoxo das sociedades contemporâneas.

Eles escolheram temas de políticas públicas e pediram, com base em uma amostra representativa, que as pessoas dissessem que grau de compreensão sobre tais temas elas julgavam ter. Em seguida, pediram que as pessoas explicassem o mecanismo a partir do qual a política que elas imaginavam conhecer bem funcionava.

A incapacidade de explicar o mecanismo fazia com que, num segundo momento, a opinião das pessoas sobre o tema se tornasse mais moderada do que era inicialmente, quando afirmavam compreender a política pública em questão. Os autores do estudo batizaram o fenômeno como a "ilusão da profundidade explanatória". Diante do convite a explicar como a política funcionava, a pessoa dava-se conta de que sabia algo sobre o tema, mas que não o compreendia, o que tinha como consequência uma alteração de sua crença.

Tendo em vista a rigidez crescente das posturas políticas no mundo atual, é um resultado importante para a ciência e para a democracia.

Mas o experimento não parou aí. Num segundo momento, em vez de pedir às pessoas que descrevessem como a política pública em questão funcionava (ou seja, por exemplo, o mecanismo que fazia com que a vacina contra varíola provocasse autismo nas crianças, uma crença absurda, mas amplamente divulgada nos EUA), agora os pesquisadores

Resumo esquemático

perguntavam aos entrevistados as razões pelas quais eles apoiavam ou repudiavam tal ou qual política (vacinar ou não vacinar, por exemplo). Estas razões referiam-se a uma regra, a um valor, uma opinião.

O resultado é que as pessoas, ao enumerar essas razões, mantinham suas posições originais e continuavam achando que entendiam muito da política pública em questão. A conclusão é que, na maior parte das vezes, e sobretudo quando o que está em jogo são opções e posições políticas, nosso conhecimento e os fatos que espontaneamente mobilizamos para justificá-lo é altamente seletivo. E essa seleção responde, como se pode supor, à inclinação política e aos valores das pessoas.

Combater a desinformação é mais difícil que lutar contra a ignorância. No último caso, argumentos, fatos e dados têm razoável grau de eficiência. Mas a desinformação e as teorias conspiratórias que lhe são tantas vezes subjacentes formam uma visão de mundo, constituem um fenômeno político-cultural contra o qual são necessários métodos e técnicas ainda em elaboração por parte da psicologia e das ciências da comunicação. A simples apresentação de evidências é pouco persuasiva, embora, claro, imprescindível.

Palavras-chave do texto:

* Professor Sênior do Instituto e Energia da USP e autor de Amazônia: por uma economia do conhecimento da natureza (Ed. Elefante/Outras Palavras). Twitter: @abramovay.

ABRAMOVAY, R. Opinião: combater desinformação é mais difícil que lutar contra ignorância. Disponível em: https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/12/opiniao-desinformacao-e-mais-perigosoqueignorancia.htm?cmpid=copiaecolahttps://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/12/opiniao-desinformacao-e-mais-perigoso-que-ignorancia.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

Pergunta: Considerando a leitura do texto e das informações e seu repertório, quais seriam as melhores estratégias para conter o processo de divulgação de *fake news* e a desinformação?

anotações

Questão reflexiva - Discutimos com os colegas de sala diversas orientações sobre a leitura de mensagens e textos na *internet*, desde a qualidade do texto produzido até a importância da fonte confiável, que se compromete em divulgar a verdade de certos acontecimentos. No entanto, na internet, as formas de controle da veracidade ainda não são tão rigorosas, aproveitamos e trazemos para a nossa roda a discussão das chamadas "*fake news*", que são as perigosas notícias mentirosas e sensacionalistas que surgem com frequência no meio digital. Reflita sobre como formar o cidadão do século XXI, auxiliando-o a desvendar e enfrentar todos esses problemas que ocorrem no seu dia a dia. Faça suas anotações levando em em consideração tudo que foi discutido ao longo das aulas.

Conclusão da sequência didática

Conclusão: Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual dos alunos.

De forma geral, espera-se que os alunos compreendam o que são fake news, como elas se disseminam e por que devemos combatê-las. Ao tomar consciência do serviço de desinformação proporcionado por elas, eles provavelmente serão mais críticos no momento de compartilhar informações, verificando se são verdadeiras ou não antes de disseminá-las.

Eles também podem fazer uma autoavaliação respondendo a questões como:

- Sei o que é uma fake news?
- Consigo identificar uma notícia falsa?
- Reconheço as consequências da divulgação de um conteúdo falso?

anotações

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Elaboração de sequências didáticas: Ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa.** In DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). Material Didático: Elaboração e Avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 73- 85. Anglo : Ensino mŽdio : Formação geral básica : 1» sŽrie : L'ngua portuguesa : Caderno 3 : Caderno do professor / Henrique Santos Braga...[et al]. -Đ 1. ed. -- S‹o Paulo : SOMOS Sistemas de Ensino, 2021.

BANDURA, A. (1996). **Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy.** In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.).Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the Nova millennium (pp. 96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12ª..ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do Coronavírus: Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas.** 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental: linguagens e língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível: <htpp://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_ 110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. O modelo de aprendizagemautorregulada de Barry Zimmerman. In:_____. **Aprendizagem autorregulada: comopromovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 19-38.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, A. (1978). **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition.** In R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology (Vol. 1, p. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Sequências textuais.** Em: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

COSCARELLI, C. V. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. maio, 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>. Acessado em: 03 fev. 2023.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI.** Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 - 22

DELL´ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DOLZ, J. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Interação no Youtube , Língua Portuguesa IV, Unespar Letras campus deCampo Mourão, 2020. Disponível:<https://youtu.be/nDHKrNopgiE >. Acesso em: 03 nov. 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al.**Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR; M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FLAVELLl, J. (1987). **Speculations about the nature and development of metacognition.** In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), Metacognition, motivation, and understanding (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

FLAVELL, J., & WELLMAN, H. (1977). **Metamemory**. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), Perspective on the development of memory and cognition (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - Em Três Artigos Que Se Completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUZA, A. F.. **O conceito de leitura da Prova Brasil.** 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GARCEZ, L. H. C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social. ***Fake News:* como as plataformas enfretam a desinformação.** Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

JUNIOR, G. dos S. P. WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons. In. **A web 2.0 e os softwares sociais: outros espaços tempos multireferênciais de formação na iniciação à docência.** Salvador: EDUFBA, 2017.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** São Paulo: Pontes Editores. 4. ed.1996.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologiacientífica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LIBERALLI, F. MAGALHÃES, M.C. MEANEY, M.C.; CANUTO, M. SANTOS, J.A.A. projeto DIGIT-M-ED BRASIL: uma proposta de desencapsulação daaprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A.**Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A.;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

PALOMANES, R.; MARTELOTTA, M. E. Linguística cognitiva. In: MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

PALOMANES, R. A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas** / organizadora Roza Maria Palomanes Ribeiro. Campos dos Goytacazes,RJ: Multicultural, 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica.**16 (1), p.109-116, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de dez. 2022.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** 2002. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

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

ROJO, R. MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**.16 (1), p.109-116, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. TH. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999

SILVEIRA, M. I.; M. OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva.** Maceió: EDUFAL, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed Editora, 6. Ed.1998.