

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALESSANDRA ROSA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE *FAKE NEWS*: INVESTIGAÇÃO  
DOS DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA

2020

ALESSANDRA ROSA DE OLIVEIRA

LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE *FAKE NEWS*: INVESTIGAÇÃO DOS  
DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA  
INGLESAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e  
Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como  
requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos  
Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística  
Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 Oliveira, Alessandra Rosa de, 1984-  
2020 LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE FAKE NEWS [recurso eletrônico] : INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA / Alessandra Rosa de Oliveira. - 2020.

Orientador: WILLIAM MINEO TAGATA.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.777>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. TAGATA, WILLIAM MINEO,1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - [www.ileel.ufu.br/ppgel](http://www.ileel.ufu.br/ppgel) - [secppgel@ileel.ufu.br](mailto:secppgel@ileel.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de outubro de dois mil e vinte	Hora de início: 09:00		Hora de encerramento: 11h30	
Matrícula do Discente:	11822ELI001				
Nome do Discente:	Alessandra Rosa de Oliveira				
Título do Trabalho:	Letramento Crítico em tempos de fake news: investigação dos desafios e percepções em uma prática pedagógica de Língua Inglesa				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos Letramentos, multiletramentos e letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores Fabrício Tetsuya Parreira Ono; Fernanda Costa Ribas e William Mineo Tagata, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

---



Documento assinado eletronicamente por **Fabrício Tetsuya Parreira Ono, Usuário Externo**, em 29/10/2020, às 22:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/10/2020, às 22:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/11/2020, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2355392** e o código CRC **476F84BF**.

---

**Referência:** Processo nº 23117.064994/2020-32

SEI nº 2355392

“A gente olha ao redor, quando vê educação, vê problemas. E a gente tem todas as razões para não fazer nada. Mas isso não pode ser pretexto para a gente deixar de fazer alguma coisa.”

Paulo Freire

ALESSANDRA ROSA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE *FAKE NEWS*: INVESTIGAÇÃO DOS  
DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA  
INGLES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 29 de outubro de 2020.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. William Mineo Tagata

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Costa Ribas (UFU)

---

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador William Mineo Tagata pelo suporte, dedicação e por tantas leituras e discussões que contribuíram em minha formação crítica, parte dele seguirá comigo.

Ao Peter, por seu apoio e por sempre me desafiar a dilatar as minhas capacidades.

Às minhas amigas queridas Franciely e Simone e à minha irmã-amiga Sandra por me ajudarem em minha jornada que foi mais leve por causa delas.

Aos meus pais Sebastião e Aparecida por estarem sempre ao meu lado me acolhendo e incentivando.

Aos meus irmãos em especial minha irmã Claudete por ter dedicado tempo de vida para me incentivar a ler quando eu era criança. Esse prazer pela leitura constitui muito de quem eu sou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

A Deus pela dádiva da vida e por todas as oportunidades a mim concedidas.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar em que medida uma proposta didática para ensino de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico (MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2011; STREET, 2014) contribuiu para desenvolver uma leitura crítica das *fake news* em uma escola pública no município de Uberlândia, Minas Gerais. A atual proliferação das *fake news* e sua interferência na tomada de decisões que afetam milhares de pessoas(D'ANCONA, 2018; DAVIES, 2016; DUNKER, 2017; JONES, 2019; TIBURI; 2017) justificam a importância, no ensino de línguas, de uma leitura crítica entendida como *critique*(MONTE MÓR, 2013), de modo a favorecer o acesso dos alunos a uma diversidade de pontos de vista no processo de formação de opinião, em um mundo complexo, plural e heterogêneo. Além de teorias sobre letramento crítico, outro apporte teórico para as reflexões sobre *fake news* e criticidade foram as discussões filosóficas sobre verdade e mentira(ARENDE, 2014; BAUMAN, 1998; DELEUZE, 1976; NIETZSCHE, 2008). A pesquisa se deu em uma escola de ensino fundamental com alunos do 9º ano em duas turmas das quais sou professora de inglês. A metodologia eleita foi o paradigma qualitativo-interpretativista justamente por proporcionar uma reflexão crítica sobre a investigação e as influências do pesquisador no ambiente pesquisado e nos resultados (de GRANDE, 2011). Foram aplicados questionários inicial e final, realizadas entrevistas semiestruturadas, e elaboradas notas de campo ao longo de seis semanas em que uma sequência didática com foco em *fake news* foi aplicada. Concluo, ao final da pesquisa, que foi relevante abordar o assunto das *fake news* em sala de aula, no sentido de ter contribuído para a construção da criticidade dos alunos. Resta saber, o entanto, se o trabalho desenvolvido foi suficiente para promover mudanças significativas na forma como os alunos leem notícias, que parece refletir um modelo autônomo de letramento, em direção a um modelo ideológico(STREET, 2014).

Palavras-chave: Letramento crítico; *fake news*; ensino e aprendizado de língua inglesa.

## ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the extent to which a didactic proposal for teaching English in a critical literacy perspective (MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2011; STREET, 2014) contributed to develop a critical reading of fake news in a public school in Uberlandia City, State of Minas Gerais. The current proliferation of fake news and its interference in decision-making that affects thousands of people (D'ANCONA, 2018; DAVIES, 2016; DUNKER, 2017; JONES, 2019; TIBURI; 2017) justify the importance, in language teaching, critical reading understood as "*critique*" (MONTE MÓR, 2013), in order to benefit students' access to a diversity of points of view in the process of forming opinions, in a complex, plural and heterogeneous world. In addition to theories on critical literacy, another theoretical contribution to the reflections on fake news and criticality were the philosophical discussions about truth and lies (ARENKT, 2014; BAUMAN, 1998; DELEUZE, 1976; NIETZSCHE, 2008). The research study took place in an elementary school with 9th grade students in two classes which I am the English teacher. The chosen methodology was the qualitative-interpretative paradigm precisely because it provides a critical reflection on the research and the influences of the researcher in the researched environment and in the results (de GRANDE, 2011). Initial and final questionnaires, semi-structured interviews, and field notes were applied over the six weeks in which the didactic sequence was applied. I conclude, at the end of the work, that it was relevant to address the fake news subject in the classroom, in the sense of having contributed to the construction of the students' criticality. It remains to be seen, however, whether the work developed over six weeks was sufficient to promote significant changes in the way students read news, which seems to reflect an autonomous literacy model, towards an ideological model (STREET, 2014).

**Keywords:** Critical literacy; Fake News; English language teaching and learning.

## Sumário

Introdução.....	9
1. Fundamentação Teórica.....	11
1.1 Letramento Crítico e Linguística Aplicada .....	11
1.2 Letramento Crítico e ensino de línguas .....	13
1.3 Pós-verdade e fake news .....	22
1.4 Sobre verdade e mentira .....	31
2. Metodologia.....	40
2.1 Os procedimentos .....	41
2.2 O paradigma qualitativo- interpretativista.....	42
2.3 A observação participante .....	43
2.4 Entrevistas semiestruturadas.....	44
2.5 Ética em pesquisa qualitativa .....	45
2.6 O local da pesquisa.....	47
3. Análise e discussão de dados.....	49
3.1 O Questionário Inicial .....	50
3.2 A primeira atividade da sequência didática .....	58
3.3 A segunda atividade da sequência didática .....	62
3.4 A terceira atividade da sequência didática.....	67
3.5 A quarta e última atividade da sequência didática.....	72
3.6 O questionário final .....	77
3.7 As entrevistas.....	83
4. Considerações finais.....	88
5. Referências .....	95
6. Apêndices .....	97
7. Anexos.....	122

## Introdução

Nesse trabalho me propus a investigar uma prática pedagógica em Língua Inglesa em torno das *fake news*, em uma perspectiva de letramento crítico. A proposta me pareceu bastante interessante pela atualidade do tema e, claro, me deixou intrigada: seria possível aliar letramento crítico (MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2011; STREET, 1984;) ao ensino de língua estrangeira para ajudar os alunos a questionarem o que leem na *Internet* ou fora dela?

O tema me pareceu relevante, mas está longe de ser recente. É relevante porque o termo *fake news* apareceu recentemente na mídia, em meio a notícias relacionadas à política e ao sentimento de que políticos mentem e pelo visto sempre mentiram. Entre tantas mentiras, algumas são alarmantes e podem influenciar o futuro de nações inteiras. O tema é relevante também dado o momento histórico em que vivemos, em que as informações circulam livremente na *Internet*, sem muita preocupação com veracidade, cabendo, então, ao leitor distinguir o que é fato do que não é.

Mas será que os leitores, mais especificamente meus alunos dos anos finais do ensino fundamental, têm levado em consideração que na *Internet* circulam verdades e mentiras, fatos e opiniões? Que os algoritmos influenciam qual informação chega até eles? Temos presenciado nas mídias um apelo aos sentimentos e às convicções que relacionam o que se lê com as opiniões preconcebidas do leitor (D'ANCONA, 2018; DAVIES, 2016; DUNKER, 2017; JONES, 2019; TIBURI; 2017). Não sem motivo essa tem sido chamada de era da “pós-verdade”, em que os apelos à emoção, às crenças e à ideologia possuem mais influência em delinear a opinião pública do que os fatos em si.

Diante dessa realidade, o que professores poderiam fazer em sala de aula para proporcionar aos leitores uma postura de questionamento a fim de minimizar as consequências de uma leitura desprovida de senso crítico? A resposta mais próxima que obtive foi: trabalhar com o letramento crítico em sala de aula.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho partiram de questões que se tornaram meus objetivos de pesquisa, tais como em que medida o ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico poderia contribuir para combater as *fake news*; se uma pessoa criticamente letrada, no sentido de “*critique*” (MONTE MÓR, 2013), seria capaz de discernir notícias verdadeiras de falsas; e se a escola, da forma com que ela se configura hoje no Brasil, seria um ambiente propício para o desenvolvimento da criticidade nos alunos. Na tentativa de promover discussões que pudessem contribuir com a formação crítica de meus alunos, passei a selecionar materiais didáticos para uma de minhas turmas de língua inglesa do 9º ano em uma escola pública, que abordassem a questão das *fake news* em uma perspectiva de letramento crítico.

Para responder às questões acima, me propus a: (i) identificar percepções dos alunos quanto ao fenômeno das *fake news*; (ii) selecionar atividades sobre o tema *fake news*, com vistas a desenvolver o letramento crítico dos alunos; (iii) analisar as percepções dos alunos acerca da proposta pedagógica implementada; (iv) problematizar em que medida a proposta contribuiu para o desenvolvimento de criticidade dos alunos.

Considero oportuno utilizar como metodologia o paradigma qualitativo-interpretativista, devido à possibilidade de reflexões críticas a respeito da minha própria investigação, que esse paradigma proporciona. Tais reflexões compõem esta dissertação e fizeram com que meus horizontes, enquanto professora, se expandissem. Terminei este trabalho com uma visão diferente da minha prática pedagógica: tive a oportunidade de me colocar ainda mais no lugar do meu aluno e fiz um exercício, que pretendo continuar fazendo, de olhar para a sala de aula não como professora, mas como pesquisadora em busca de respostas, além de procurar perceber o embate entre os modelos autônomo e ideológico de letramento em minha prática.

No primeiro capítulo da dissertação, apresento a fundamentação teórica e nela discuto alguns encaminhamentos do termo crítico dentro da Linguística Aplicada, argumento sobre letramento crítico e localizo o conceito de *fake news* na era da pós-verdade e trago ainda algumas discussões filosóficas sobre verdade e mentira. No capítulo seguinte, trago da metodologia, informando os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e o

local da pesquisa. O capítulo 3 é destinado à análise e discussão dos dados e o quarto e último capítulo é dedicado às minhas considerações finais.

## **1. Fundamentação Teórica**

Neste capítulo, discorro sobre o termo “crítico” dentro da Linguística Aplicada, em especial sobre a proposta de Pennycook (2010) de uma Linguística Aplicada Crítica que considere as desigualdades sociais e promova projetos para mudar essas circunstâncias. Em consonância com uma Linguística Aplicada Crítica, discuto o conceito de letramento crítico em uma perspectiva ideológica e forte (SOARES, 2017; STREET, 2014), visando à construção de uma criticidade que considere as formas de leitura em meio digital (MATTOS, 2011), a partir de questionamentos do porquê se interpreta de uma forma e não de outra.

Além disso, faço uma discussão das *fake news* dentro de um contexto de pós-verdade (D’ANCONA, 2018), e de suas possíveis consequências e implicações para a sociedade. Recorro a filósofos como Arendt (2014), Bauman (1998), Deleuze (1976) e Nietzsche (2008), discorrendo brevemente sobre suas concepções de verdade e mentira. Trago esses conceitos para analisar se e de que forma o trabalho com *fake news* em minhas aulas de inglês, ministradas em uma perspectiva de letramento crítico, poderia contribuir para que meus alunos lidassem criticamente com elas.

### **1.1 Letramento Crítico e Linguística Aplicada**

Gostaria de iniciar situando o letramento crítico dentro da Linguística Aplicada (LA). Para tanto, tomei por base alguns escritos de Alastair Pennycook. Considerei pertinentes as discussões propostas pelo autor sobre possíveis direções para o letramento crítico dentro da LA. Nos anos 90, incomodado com a pouca preocupação da LA com questões como desigualdade em relação à linguagem, o autor partiu em direção a uma Linguística

Aplicada mais crítica. Já naquela época, Pennycook se preocupava em desenvolver uma LA que levasse em conta as manifestações das desigualdades sociais no mundo, a fim de assumir projetos morais e políticos para mudar essas circunstâncias, além de evitar operar com as formas de investigação intelectual que não levassem em consideração questões sociais, políticas ou históricas (PENNYCOOK, 1990). O autor já sugeria que lingüistas considerassem visões alternativas de linguagem e aprendizagem ao invés de preconizar suas próprias visões como novas e melhores. Essa já era uma forma de buscar a Linguística Aplicada como um projeto crítico.

Na década seguinte, Pennycook (2010) tentou mapear diferentes vertentes da LA segundo o trabalho crítico realizado por cada uma. Trabalhos que vão da análise crítica do discurso ao letramento crítico, da pedagogia crítica à análise crítica do discurso em sala de aula. Entre essas vertentes, consta o campo de estudos do Letramento Crítico que Pennycook descreve da seguinte forma:

O letramento crítico marca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos com o envolvimento com as possibilidades que as tecnologias de escrita que outros modos de inscrição oferecem para mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política. (LUKE; FREEBODY, 1997, p.1)<sup>1</sup>

Na ótica do presente trabalho, um letramento crítico aliado aos interesses educacionais poderia se tornar uma forma de combater as *fake news* e um ensino que prime pelo desenvolvimento da criticidade poderia promover mudanças sociais como as sugeridas por Pennycook.

---

<sup>1</sup>“ Critical literacy marks out a coalition of educational interests committed to engaging with the possibilities that the technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement.”

## 1.2 Letramento Crítico e ensino de línguas

Para o presente trabalho, tomarei como base as definições de Street (2014) para letramento, que levam em consideração o letramento como prática social, além de focar na natureza social de leitura e escrita e no caráter multifacetado das práticas letradas. O autor aborda o tema em uma perspectiva etnográfica, relacionando-o à educação.

A natureza social do letramento enfatizada pelo autor surge para se contrapor ao que ele chamou de perspectiva “autônoma”. Do ponto de vista autônomo, o letramento prima pela orientação para habilidades, adotando uma visão etnocêntrica e hierárquica que privilegia uma forma específica de letramento em detrimento de muitas variedades que existem pelo mundo.

Em contraste com esse modelo autônomo está a perspectiva do letramento ideológico. Nele, Street (2014) propõe um reconhecimento do fato de que as práticas de leitura e escrita estariam sempre, segundo ele, atravessadas por significados culturais e relações de poder. Por outro lado, esses significados não importam no modelo autônomo, unicamente preocupado com a questão do ensino da decodificação de sinais escritos. A implementação desse modelo de letramento teria como resultado imediato, de acordo com Street (2014), uma suposta ampliação de oportunidade de emprego, mobilidade social e uma mudança na vida das pessoas; “suposta” porque existe, segundo o autor, um “excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento” (2014, p. 43).

O modelo autônomo pressupõe, segundo Street (2014), uma direção apenas e nela o letramento poderia ser definido e associado ao “progresso”, à “civilização” e à “liberdade individual”. Todas essas características são classicamente atreladas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e ao conceito de avanço econômico.

Já o modelo “ideológico”, em contrapartida, implica prudência com grandes generalizações, como por exemplo, afirmar que um único programa de letramento poderia ser implementado em diferentes contextos, trazendo benefícios iguais a todos. Street

(2014) afirma que o modelo ideológico do letramento acaba por se concentrar em práticas sociais de leitura e escrita em contextos culturais específicos. Esse modelo se atenta para as questões sociais envolvidas no processo de construção de significado.

O modelo ideológico é o que mais se aproxima da proposta de letramento crítico, no entendimento dos autores em que me baseio. Isso porque poderia desencadear reflexões a respeito do meio social no qual o indivíduo está inserido. No entanto, no contexto do presente trabalho, tive a impressão de que na escola em que realizei a pesquisa o ensino desenvolvido tendia a um modelo autônomo do letramento. Essa impressão se baseia na forma com que foram conduzidos os trabalhos feitos pelos alunos ao longo do ano letivo. Falarei mais sobre isso na discussão de dados.

Na tentativa de conceituar o termo letramento, Soares (2017) traz uma definição em duas dimensões: uma individual e uma social. A dimensão individual seria a capacidade de codificar e decodificar a tecnologia da leitura e escrita, além de organizar ideias e expressar o pensamento.

A dimensão social do letramento se dá enquanto prática social, ou seja, o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita. Soares (2017) toma essa distinção como primeiro passo para a formulação de uma definição adequada, mas ressalta que é preciso considerar a complexidade e a natureza heterogênea de cada dimensão.

Quanto à dimensão social, Soares (2017) distingue uma versão “fraca” e uma versão “forte”. A versão “fraca” do letramento, entendida de uma perspectiva liberal, defende a necessidade de um indivíduo utilizar suas habilidades de forma prática e utilitarista para que *funcione* socialmente de forma adequada. Uma limitação dessa versão “fraca”, segundo a autora, consiste no fato de que habilitar o indivíduo para funcionar socialmente sem questionamentos, sem que lhe seja conferido o poder de transformar seu contexto, não é suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por esse motivo, Soares (2017) defende a necessidade de conceber uma versão “forte” de letramento, que é a que mais se assemelha ao letramento crítico:

Letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2017, p. 75).

Devido a esse desdobramento, a autora argumenta que, de forma alguma, o letramento poderia ser tomado como um instrumento neutro a ser utilizado socialmente. O letramento, nesse sentido, seria o desenvolvimento de um conjunto de práticas sociais que, envolvendo leitura e escrita, seria capaz de reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder em dado contexto.

Outro ponto relevante nessa discussão é levantado mais adiante pela autora (2017, p. 75-76) ao dizer que o letramento depende de como leitura e escrita são concebidas e praticadas no contexto social do indivíduo em questão, levando em consideração *o quê, como, quando e porque* ler e escrever naquele contexto.

Assim como concepções e práticas de letramento, está também atrelado ao contexto a percepção de uma versão “fraca” ou “forte” de letramento. Segundo Soares (2017), em contextos em que as relações entre letramento e sociedade são consideradas benéficas e desejáveis e, consequentemente, há mais justiça social, a versão forte é mais aceita. Em contrapartida, em contextos em que a natureza da estrutura das práticas sociais é questionável, prevalece a versão fraca, a fim de condicionar os indivíduos a aceitar as condições vigentes.

A conclusão da autora é que os conceitos e definições de letramento irão variar de acordo com as necessidades específicas de cada contexto, segundo o momento histórico e estágio de desenvolvimento (SOARES, 2017). É possível ponderar que uma definição ou conceito de letramento aplicável a todos os contextos é impraticável, levando em consideração a dimensão das práticas sociais e considerando que cada contexto comunicativo tem suas especificidades.

No contexto histórico atual, o ambiente digital tão constante na vida moderna tem provocado uma mudança na concepção de texto, conforme Mattos (2011). Até pouco tempo atrás, leitura significava decodificar um texto escrito em papel, em uma única direção, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Com a utilização da Internet,

essa concepção de leitura precisa ser revista. Com os diversos elementos presentes em uma página da *web*, como textos, fotografias, imagens, gráficos, clipes de vídeo e som, além de *hiperlinks* em locais estratégicos para capturar a atenção do leitor, podemos dizer que a organização do texto em páginas da *Internet* é diferente dos textos tradicionais.

Essa nova configuração da forma de leitura no ambiente digital, segundo Mattos (2011), não provoca apenas mudanças na concepção de texto, como também desafia a questão da autoria. Um texto escrito por determinado autor possui começo, meio e fim, não podendo ser lido em outra ordem. Seu autor, assunto principal e objetivos são facilmente identificáveis. Já na leitura em ambiente digital, de acordo com Mattos, o leitor tem a opção de escolher seu percurso de leitura. Esse percurso pode ser configurado em uma página da *Internet*, ou levar a outras páginas conectadas por *links*. Ao final do percurso, o leitor terá construído um texto seu, resultado de suas escolhas, que pode ser diferente dos textos contidos nas páginas selecionadas por ele. Dessa forma, Mattos afirma que o leitor torna-se coautor do texto final, pois ele o “construiu”.

A influência das tecnologias digitais na comunicação, e seus desafios para o ensino tradicional de leitura e a escrita são objeto de reflexão de Souza (2011a). O autor traz a discussão para o contexto globalizado de complexidade e heterogeneidade do século XXI, em que precisamos agir em sala de aula de forma diferente de como agíamos no passado. Segundo o autor (2011), em meio a essa complexidade, é preciso que haja interpretação a todo o tempo, a partir do diálogo, que o professor deve conduzir em sala de aula. No momento em que o professor assume a responsabilidade pelo diálogo, ele assume um papel ético para o qual não há garantias, salvo a garantia de ser educador com o compromisso de ajudar os alunos a aprender. “Ensinar não é garantir uma aprendizagem igual àquilo que foi ensinado. Ou seja, a aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado” (SOUZA, 2011, p. 283).

Em um mundo globalizado, complexo, plural, heterogêneo, conforme diz Souza (2011), o professor de inglês no século XXI deve ser um profissional aberto a novas formas de aprender e ensinar. No mundo atual, a maneira com que se formula conhecimento é muito mais rápida e dinâmica, o que, no entanto, pode gerar riscos sociais que precisam ser

considerados, e para lidar com isso precisamos compreender os fenômenos e entender essa complexidade do mundo das informações de maneira crítica.

A partir da ideia de letramento enquanto prática social, podemos entender letramento crítico (SOUZA, 2011a) como um modo de percepção da realidade a que o sujeito (tanto o professor quanto o aluno) é capaz de chegar quando discute os mais variados assuntos entendendo que o mundo é complexo, interligado e completamente heterogêneo. Essa heterogeneidade resulta do fato de pertencermos ao mesmo tempo a diversas comunidades discursivas e sociais, por sua vez constituídas por grupos múltiplos, por isso, heterogêneos.

Essas comunidades, conforme Souza (2011b), podem ser de classe social, gênero, faixa etária, origem geográfica, profissão e assim por diante. Enquanto membro, ao mesmo tempo, de várias comunidades, cada pessoa compartilha com cada uma delas sua maneira de pensar, agir, falar, se comunicar, ou seja, de se relacionar com o mundo. “Resultado: todos nós somos vários. E é isso que precisamos compreender: a complexidade desse mundo de hoje não está lá fora, está aqui dentro de cada um de nós” (SOUZA, 2011b). Visto a complexidade do mundo seria de suma importância que as pessoas tivessem o máximo de contato com pontos de vista diferentes, essa visão mais ampla poderia contribuir com o combate às *fake news*.

O autor sugere que abandonemos a ideia de que “eu sou eu”, quando na verdade “eu sou vários”, porque pertencemos, simultaneamente, a diversas comunidades. A proposta é que, ao levarmos em conta essa complexidade, seria possível melhor compreender as comunidades a que pertencemos e como essas produzem novas formas de saber, e então, entender mais de nós mesmos, e como essa relação com as comunidades se reflete no processo de ensino-aprendizagem. É importante pensar em uma educação voltada para a diversidade ontológica e epistemológica do mundo, educar para a diferença.

O ensino de línguas, segundo Souza (2011b), não deve se pautar em um conceito de escrita como um código abstrato e descontextualizado. Essa sugestão é inspirada na ideia de *palavra mundo* de Freire (2013), que enfatiza, entre outras coisas, a necessidade do estudo da linguagem em contexto. Para Freire, o mundo está contido em determinadas palavras de uma comunidade, da mesma forma que cada comunidade edifica seu mundo

por meio das palavras que usa. Por isso, segundo Freire, não é possível conceber linguagem sem considerar seu uso por determinadas comunidades. Por sermos múltiplos, o valor atribuído aos sentidos, e até mesmo os sentidos não são os mesmos. Um texto escrito por Dostoievski e lido por um russo terá sentidos/interpretações diferentes das de um brasileiro, porque os contextos de leitura são muito diferentes.

De acordo com Souza (2011b), na forma de ensino tradicional, os alunos são preparados para um mundo homogêneo, em que todos são iguais e é preciso eliminar o diferente. Em contraposição e como alternativa à pedagogia crítica<sup>2</sup>, Souza defende o letramento crítico:

É a redefinição do processo de conscientização crítica. Primeiro ponto: o enfoque sobre condições de leitura. Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto (SOUZA, 2011b, p. 293).

Percebemos aqui a mudança de foco do texto da pedagogia crítica em seu contexto de produção para o foco em seu contexto de produção do letramento crítico, que valoriza a interpretação e o contexto do leitor. Segundo o autor, é preciso convidar o aluno a pensar, a refletir criticamente sobre o senso comum e sua leitura “ingênua”, nos termos de Paulo Freire, estimulando-o a questionar o que é “natural” para ele, fazê-lo perceber que esse “natural” pode estar carregado de preconceitos em relação ao outro, possibilitando-lhe refletir e ressignificar seu saber ingênuo.

Essa ressignificação, segundo Souza (2011b), pode levar o aluno a perceber que esse saber ingênuo não se origina de si, mas da coletividade. Pode levá-lo a compreender como ilusão a percepção de que somos indivíduos com nossas próprias opiniões, quando, na verdade, elas são provenientes das comunidades de que fazemos parte. Nesse sentido, entender a nós mesmos é compreender a sociedade em que vivemos e as diversas

---

<sup>2</sup>Para a pedagogia crítica, ser crítico significava “perceber a verdade por trás da ilusão” (SOUZA, 2011 p.290). Haveria sempre uma forma “correta” de se ler um texto. Algumas perguntas direcionavam esse tipo de leitura: “Para quem esse texto foi escrito?” “O que o texto afirma?”; “Como o texto tenta convencer o leitor?”; “Quais afirmações não são fundamentais?”; “Quais são os dispositivos usados para capturar a atenção do leitor?”; “Quais palavras ou ideias são usadas para criar uma impressão particular sobre o assunto?”; “O que o texto mostra a nós sobre o seu contexto de produção?”.

comunidades e discursos a que nos filiamos, ressignificando as “verdades” em que acreditamos e assumindo nossa responsabilidade enquanto produtores de sentidos. Ao ressignificar as “verdades” o aluno poderia fazer uma leitura menos inocente das *fake news*. O processo de escuta como forma de perceber o outro é bastante valorizado por Souza, para quem:

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Porque acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (SOUZA, 2011b, p. 296)

Ser crítico, do ponto de vista do letramento crítico, é ter em mente a noção de que todo conhecimento e toda ação são localizados. Nessa perspectiva, o processo de construir significados tem a ver não com o texto em si, mas com a relação entre os contextos de leitura e de produção do texto.

Outros autores se dedicaram a analisar a ideia de criticidade nos estudos sobre letramento. Monte Mór (2013) trata de dois aspectos ligados à criticidade: um associa desenvolvimento crítico e escolaridade, em que a crítica estaria associada a um alto nível de escolaridade – ou *criticism*, segundo Carraher (1999 *apud* MONTE MÓR 2013). Outro seria a capacidade de percepção crítica que cidadãos têm a respeito da sociedade em que convivem. Tal acepção não estaria, necessariamente, relacionada aos níveis de escolarização. É essa acepção – que Carraher (1999 *apud* MONTE MÓR 2013) identifica como *critique* – privilegiada pela autora ao discorrer sobre letramento crítico.

Uma visão de crítica é proposta por Faraco e Tezza (2001, p.239 *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 36). Para esses autores, ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência”. Tal visão, conforme Monte Mór (2013), se aproxima da noção de crítica defendida por ela, não restrita ao conhecimento de especialistas, endossado por áreas específicas do conhecimento. Assim sendo, é possível reconhecer uma pessoa crítica mesmo que essa não tenha ascendido a um determinado nível de escolaridade.

Para a autora, uma formação educacional que privilegie o exercício da *critique* para construir uma cidadania crítica é indispensável, a partir de práticas de letramento que estimulem o exercício hermenêutico de (re)construção de sentidos baseado na ideia de linguagem como uma construção discursiva de uma comunidade, socialmente atravessada por ideologias (MUSPRAT;LUKE;FREEBODY, 1997, *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, a linguagem possui natureza política em função das relações de poder nela presentes e por elas construída. Dessa forma, todo discurso, independentemente da modalidade e do contexto em que se encontra, é permeado por ideologias. O que o letramento crítico propõe é que ler e escrever são atividades sociais, relacionadas a um contexto social, cultural e histórico específicos, que coexistem com outras maneiras de produzir sentidos e de compreender o “nós” e os “outros”, para além dos valores canônicos difundidos anteriormente.

Luke e Freebody (1997, p. 213 *apud* MONTE MÓR 2013, p. 39) reiteram a não existência de textos neutros ao considerarmos que toda linguagem refrata o mundo e que os sentidos são construídos socialmente. Sendo assim, as práticas de letramento são, em suma, uma ação social. Esse entendimento de leitura enquanto uma ação social e não neutra pode contribuir para uma interpretação mais criteriosa de notícias falsas. Os autores afirmam, ainda, que devido à impossibilidade de visões únicas, já que essas representam as diversas perspectivas daqueles com quem se aprende a ler e a comunicar-se, não haveria uma única leitura adequada ou uma única interpretação aceita sobre um texto. Ao ler uma notícia, um sujeito crítico, nessa perspectiva, poderia pensar em como essa notícia afeta a sua realidade e o valor daquela informação no contexto social em que está inserido.

Jordão parece concordar com a afirmação de Souza (2011b), de que somos vários dentro de nós mesmos devido às comunidades a que nos filiamos e, ao mesmo tempo, estamos interconectados com outras comunidades, a todo o momento evocando os valores embutidos nos discursos que nos permeiam. No entanto, segundo Jordão (2007), a sociedade atribui valores específicos a determinados conhecimentos por meio de suas

perspectivas e instituições. Sendo assim, certos conhecimentos e verdades são legitimados em detrimento de outros.

Partindo da perspectiva de que cada sociedade atribui valores que lhe são caros conforme a cultura, podemos pensar que a verdade e a realidade serão também uma construção. Jordão (2007) coloca a questão nos seguintes termos:

Somos seres discursivos, sempre ideologicamente marcados, sempre localizados e os entendimentos que construímos, sejamos nós cientistas ou ‘gente simples do povo’, são sempre tingidos por ideologias, por perspectivas relacionadas a quem somos, onde estamos e para onde queremos e nos achamos capazes de ir (JORDÃO, 2007, p.22).

Sendo a verdade e a realidade uma construção social necessariamente permeada por ideologias, seria importante desenvolver um ensino que considerasse o papel de ideologias (sejam elas quais forem) na construção de sentido, levando o autor à reflexão crítica das ideologias que permeiam as notícias (falsas ou não) que lê, assim como as ideologias que perpassam sua subjetividade.

Em consonância com Luke e Freebody (1997 *apud* MONTE MÓR, 2013), para quem, como vimos, não há textos neutros e toda linguagem refrata o mundo, Jordão afirma que os sujeitos constroem sentidos e são construídos por eles em suas práticas sociais. A experiência que uma pessoa possui a respeito da realidade foi construída cultural e socialmente. Por isso, a verdade não é algo fixo, posto, intrínseco às coisas, mas resultado de interpretações construídas a partir da realidade, conforme discute a autora. O questionamento sobre a verdade enquanto produto de interpretações socialmente aceitas é especialmente relevante em tempos de notícias falsas (*fake news*), de que trataremos na próxima seção.

### 1.3 Pós-verdade e fake news

Acreditando que ler criticamente é, dentre outras coisas, considerar uma diversidade de pontos de vista antes de formar uma opinião, falarei de algo que tem afligido as sociedades contemporâneas: as chamadas *fake news*, as quais são um fenômeno característico de uma era considerada por alguns como a era da pós-verdade. O dicionário *Oxford* declarou o termo “pós-verdade” a palavra do ano de 2016, definindo-a como um conjunto de “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal<sup>3</sup>”.

Levar para a sala de aula o tema das *fake news* na abordagem do letramento crítico na tentativa de contribuir com a formação de indivíduos menos ingênuos é, a meu ver, uma forma de exercer uma Linguística Aplicada Crítica na acepção de Pennycook (2010), entendida como um conjunto de projetos morais e políticos que visam mudar as circunstâncias atuais por meio de uma investigação social, política e histórica. Essa investigação, segundo Pennycook, deve levar em consideração o papel expressivo da sala de aula de línguas nas grandes transformações na sociedade. É nesse sentido que a proposta do presente trabalho se desenvolveu na tentativa de propor discussões sobre um tema de tamanha relevância social quanto *fake news* e pós-verdade em aulas de Língua Inglesa.

D’Ancona (2018) argumenta que a pós-verdade não seria o mesmo que mentira, já que os políticos mentem desde o começo dos tempos. Segundo o autor, seu diferencial seria a resposta do público a essas mentiras, pois a indignação teria dado lugar à indiferença e, por fim, à conveniência. De acordo com o autor, a mentira caminha lado a lado com a política desde a organização dos homens primitivos em tribos, em que já eram usados

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em 7 de outubro de 2019.

artifícios para enganar pessoas nas primeiras sociedades, sobretudo na forma de lidar com forasteiros.

D’Ancona (2018) tece seu argumento citando diversos governantes americanos e suas formas peculiares de lidar com a “verdade”. O autor menciona a cerimônia de posse do atual presidente dos Estados Unidos, à qual teriam comparecido menos pessoas que na cerimônia de posse de seu antecessor Obama. Após a informação vir à tona, o novo secretário de imprensa da Casa Branca, Sean Spicer, convocou uma coletiva especial e argumentou que havia mais pessoas na posse de Trump e que o novo piso branco que revestia o *National Mall* é que causou o efeito de destacar áreas onde as pessoas não estavam. Além disso, ele tentou corroborar sua afirmação por meio de fotos. Quando questionada por um jornalista da *NBC*, a assessora do presidente, Kellyanne Conway, argumentou que Sean Spicer não havia dito uma mentira, apenas apresentado fatos alternativos. D’Ancona (2018) argumenta que, de um lado, o jornalista da *NBC* poderia considerar a afirmação de Spicer como uma mentira, mas de outro lado, na perspectiva de Conway, essa seria apenas uma falta de compreensão das novas regras do debate político. Outra forma de desviar o foco do público são os discursos proferidos por Donald Trump quando o mesmo começou a acusar seus críticos da mídia de espalhar “notícias falsas”. D’Ancona (2018) menciona que, em um caso clássico do que psicólogos chamam de espelhamento, Trump, irritado com denúncias do *BuzzFeed* e da *CNN* de que o governo russo poderia chantageá-lo, não quis responder a uma pergunta de um jornalista durante uma entrevista coletiva. “Não tem nada a ver com você”, disse Trump para Jim Acosta, correspondente da *CNN* na Casa Branca. “Sua organização é terrível”. Acosta chegou a pedir que o presidente lhe desse outra oportunidade, contudo Trump disse: “Não vou lhe dar uma matéria. A *CNN* é notícia falsa”(p. 57).<sup>4</sup>

Saindo um pouco do universo da política e entrando no campo dos *reality shows*, D’Ancona (2018) menciona como esse tipo de programa segue a lógica da pós-verdade. Nos *reality shows*, “a intensidade do drama, em vez da exatidão, é o que importa. Para os telespectadores, a realidade e o entretenimento se tornaram coextensivos” (p. 57). Ou seja,

---

<sup>4</sup>“Not you. Your organization is terrible.” “I’m not going to give you a question. You are fake news.”<https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/11/trump-attacks-cnn-buzzfeed-at-press-conference>

o ponto não é estabelecer a verdade por meio de um processo de avaliação racional; pelo contrário, cada pessoa escolheria sua própria realidade, tal qual escolhe sua comida em um restaurante, da mesma forma como escolhe a sua própria mentira. Entendo que a sociedade é muito mais complexa do que a escolha em um cardápio, envolvendo outros fatores que precisam ser avaliados para a formação da opinião. As consequências desse tipo de abordagem podem ser catastróficas.

Há uma ponderação relevante de D'Ancona quando compara o uso de *fake news* a um videogame, e sua capacidade de transformar negativamente o modo como se faz política:

Se a tecnologia digital é o hardware, a pós-verdade provou ser um software poderoso. Ela reduz o discurso político a um videogame, em que o jogo interminável, em múltiplos níveis, é o único ponto de exercício. Quando Trump twittou que a “mídia NOTÍCIA FALSA” era a “inimiga do povo”, ele não estava apenas se apropriando do léxico da autocracia. Ele estava recomendando que os cidadãos norte-americanos se comportassem como jogadores, pegassem seus consoles e mirassem nos vilões que carregavam caderninhos de anotações. É tudo uma questão de escolha de times, intensidade de sentimentos e escalada dos insultos. É a política do puro espetáculo (D'ANCONA, 2018, p. 58-9).

Em outras palavras, Trump se valeu de sua popularidade entre seus eleitores para convencer seus interlocutores de que o seu ponto de vista é que seria o válido, em detrimento da veracidade de seus argumentos.

Segundo D'Ancona (2018), os responsáveis pelos diversos *sites* de checagem de informações que foram surgindo nos últimos tempos protestam contra alegações dessa natureza, não há dúvidas disso. Mas a questão é que, até o momento, não demonstraram ser uma força suficiente de resistência contra um volume alto de *fake news* nas mídias sociais. Se alguém com uma conta no *Twitter* tem o poder de reivindicar ser uma fonte de notícia, é difícil discernir entre fato e mentira. Como atesta D'Ancona (2018, p.59) “Todos e ninguém são ‘especialistas’.” O autor elenca algumas perguntas que todos devemos fazer:

“Quem pode monitorar um espaço ilimitado? Onde estão os selos de qualidade, os “cães de guarda”, as forças editoriais suficientes para essa tarefa?” A questão é que com a migração do consumo de notícias da mídia impressa e da televisão

para o éter *on-line*, essa não seria mais uma questão acadêmica. (D'ANCONA, 2018, p.60).

Tais questionamentos são respondidos por D'Ancona (2018) ao final do livro, quando o autor defende caber aos leitores se tornarem editores, filtrando, checando e avaliando aquilo que leem. Esse posicionamento vem ao encontro do propósito deste trabalho acadêmico, que é justamente investigar como cada leitor pode fazer sua própria curadoria das informações a que tem acesso, a partir do letramento crítico.

Outro autor que se dedicou a investigar a popularização das *fake news* na contemporaneidade foi Dunker (2017). Segundo o autor e psicanalista, foi necessária uma longa caminhada filosófica e cultural para que a humanidade entendesse o que seriam o sujeito e o Real, e para que chegássemos ao momento presente em que a verdade é apenas mais um participante de um jogo, desprovida de privilégios. Não bastasse essa longa jornada, estamos, conforme Davies (2016), no meio da transição de uma sociedade de fatos para uma sociedade de dados, em que abunda a confusão a respeito do conhecimento exato de números na vida pública, mostrando que o senso de verdade vem sendo abandonado.

Dunker (2017) traz um exemplo de *fake news* em tempos de pós-verdade. Segundo o autor, em 2011, “a verdade das armas químicas que justificaram o ataque ao Iraque mostrou-se uma ficção” (p.11). Ou seja, uma “verdade” teria sido criada e disseminada para que as ações seguintes pudessem ser justificadas. A suposta “guerra ao terror” seria uma justificativa bastante plausível para o discurso a favor do estreitamento da segurança, usado para convencer a população mundial.

Entramos aqui no âmbito das relações intersubjetivas do discurso e da lógica do reconhecimento. Conforme aponta Dunker (2017), a característica principal da pós-verdade é que ela requisita uma recusa do outro ou, ao menos, uma cultura da indiferença, e no momento em que uma pessoa se vê ameaçada porta-se com ódio e violência. Segundo o autor, é cada vez mais difícil escutar o outro, assumir sua perspectiva, refletir, repositionar-se e fazer convergir diferenças – atitudes, como já vimos, valorizadas em uma perspectiva de letramento crítico.

Essa dificuldade de reposicionamento de opinião e de ponderamento das diferenças é o reflexo da falta de criticidade que também caracteriza a era de pós-verdade. Dunker (2017) nos lembra de que, desde sempre, falar se ouvindo, colocando-se de fato no que estamos dizendo e escutar os efeitos do que se diz, ponderando as consequências para que essas não caiam no esquecimento em meio a tantos ditos, é de fato uma experiência rara. Mas quando isso acontece, a ligação que existe entre o eu e o outro se modifica: ele (o outro) não será mais indiferente, ou muito menos meramente um meio para que alcancemos nossa demanda funcional, ou seja, para que simplesmente funcionemos socialmente, sem questionamentos ou reflexão.

Outra questão levantada por Dunker (2017) é a de que antigamente, quando uma pessoa tinha uma “crença bizarra”, sentia-se acuada e acabava por desenvolver formas de se conter. Hoje em dia, essa pessoa encontra “parceiros” para tudo na *Internet*, para o pior inclusive. Segundo o autor, “na multidão fica-se mais valente, e parece que o Maracanã está aplaudindo, quando na verdade trata-se de meia dúzia de simpatizantes” (DUNKER, 2017, p. 35).

O autor sugere que uma atitude estética, humorada e flexível colabora com um cenário em que é mais importante quem está falando, com seu carisma, do que argumentos e provas de qualquer autoridade anônima. O sucesso dessa dimensão da pós-verdade, segundo Dunker, depende da administração calculada do esquecimento, a confiança na última palavra dada e o consenso do momento, são esses os itens que importam.

Tiburi (2017) alega que o termo “pós-verdade” pertence ao espectro da verdade. A autora coloca em questão o fim da verdade como um valor maior: se não é o seu fim, ao menos põe em risco a sua utilidade. A autora conjectura que em tempos de pós-verdade, valoriza-se uma verdade útil, consumível e consumida, ou seja, a verdade como mercadoria: “Nesse mercado o que menos importa é a verdade ou qualquer coisa que tenha a ideia de uma busca pelo impossível, pelo intangível e pelo mais além. Importam as ideias e conceitos a funcionar como próteses cognitivas” (TIBURI, 2017, p. 99).

A ideia explorada por Tiburi de que a verdade circula como uma “mercadoria” é também expressa, de certa forma, por Davies (2016), quando o autor identifica a transição da sociedade dos fatos, na qual a ideia de verdade é cara, para a sociedade dos dados, em que

a promessa é de que seria possível “medir” o sentimento das pessoas. Ao analisar os algoritmos de uma rede social seria possível obter atualizações, praticamente em tempo real, sobre como determinado político é percebido. Essa seria a chamada “análise de sentimento”, cujos resultados são perfeitamente vendáveis.

Em situações de embate entre o que é dito pela imprensa e pelo que é dito por um presidente, seria necessário, portanto, checar a veracidade das informações e a intenção dos enunciadores de ambos os lados. No caso da discussão entre Donald Trump e o jornalista da *CNN*, os interlocutores poderiam questionar o presidente ao invés de simplesmente aceitar seus argumentos. Ao mesmo tempo, o leitor precisaria se engajar em um processo de “ler-se lendo” (SOUZA, 2011b, p.296), entendendo que a leitura não é transparente e questionar sempre porque lê e interpreta de uma forma e não de outra. Jones (2017) argumenta que estudos atuais em Linguística Aplicada e em Língua Inglesa podem nos ajudar a compreender o porquê de pessoas estarem inclinadas a acreditar no que parece absurdo nas informações lidas *on-line*. Tais estudos podem nos ajudar também a reconhecer mentiras, detectando as estratégias usadas por quem está tentando nos enganar.

Assim como D’Ancona, Jones (2017) também afirma que propaganda e *fake news*, definitivamente, não são um fenômeno novo. A disseminação de informações equivocadas é utilizada há anos e depende cada vez mais da Internet para acontecer. Um exemplo citado pelo autor é a propaganda de que o Brexit renderia 350 milhões de libras, canalizados para o Serviço Nacional de Saúde da Inglaterra. Essa informação foi divulgada na lataria de ônibus urbanos e não na *internet*. Segundo Jones, o que distingue asfakenews da desinformação encontrada na *internet* é que a forma com que a informação é orquestrada nas mídias digitais pode afetar tanto o quanto como estamos lendo.

Estudiosos de leitura, afirma Jones (2017), têm concluído que quando as pessoas leem *on-line* estão mais suscetíveis a distrações, o que acaba fazendo com que gastem menos tempo em uma página específica. O autor argumenta que isso pode fazer com que sejamos menos críticos lendo *on-line* porque estamos menos inclinados a seguir o argumento até a sua conclusão.

Segundo Jones (2017), a leitura *on-line* faz com que escolhamos textos curtos, tais como *tweets* e atualizações de *status*, ao invés de textos que apresentem razões e evidências para comprovar uma tese. A leitura *on-line*, segundo o autor, começa, na maioria das vezes, pela leitura da manchete da notícia e, em seguida, o leitor rola a página do *feed* de notícias sem ter lido a notícia toda. Geralmente, o leitor não lê a notícia inteira, mas é guiado por manchetes em seu *feed*, que costumam conter afirmações difíceis de checar sem informações mais detalhadas, afirma Jones.

Segundo o autor (2017), uma notícia em um jornal é lida completamente diferente de quando lemos em uma mídia social, pois, na mídia social, a notícia foi selecionada por um amigo ou conhecido, que, provavelmente terão opiniões similares às do leitor. Por esse motivo, o leitor, de certa forma, não está lendo sozinho, mas acompanhado por vozes *on-line* que endossam o que é lido. É claro que esse fenômeno pode acontecer em leituras fora da *Internet*, no entanto, é no ambiente virtual que essa forma de leitura se consolida.

Nesse ponto, entra a questão do algoritmo usado por *sites* como *Facebook* e *Google*. Segundo Jones (2017), esses algoritmos selecionam as atualizações que irão aparecer no topo do *feed* de notícias, de acordo com os resultados baseados no comportamento passado do leitor, no tipo de postagens mais curtidas e no tipo de conteúdo acessado anteriormente.

Sendo assim, de acordo com Jones (2017), o que se lê *on-line* é frequentemente reforçado por opiniões com as quais o leitor já teve contato prévio, ao invés de apresentar o leitor a informações que possam mudar tais opiniões. Esse é um fenômeno que Eli Pariser (2011, *apud* JONES, 2017) chamou de “*the filter bubble*”, e significa que a informação que temos na *Internet* é filtrada com base em nossas crenças pré-existentes.

De acordo com Pariser (2011 *apud* JONES, 2017), essa “*bolha*” em que vivemos se relaciona diretamente com a questão das *fake news*, na medida em que a informação a que temos acesso apenas confirma a opinião existente sobre determinado assunto. O autor argumenta que psicolinguistas têm mostrado como a forma de compreendermos o que ouvimos e lemos pode ser afetada pela forma como ouvimos e lemos a princípio. É o que eles chamam de “*priming*”.

Já os sociolinguistas discutem, segundo Jones (2017), o modo como uma pessoa pertencente a um grupo específico pode desenvolver não apenas uma maneira específica de usar a linguagem, como também formas específicas de interpretar o que escuta ou lê; esse posicionamento possui semelhanças aos “ler-se lendo”, proposto por Souza (2011b). No momento da interação verbal, reforçam-se essas “normas de comunicação”. Ao ler uma notícia falsa em uma rede social, a pessoa estará mais propensa a compartilhá-la com aqueles mesmos amigos de sua “bolha”, o que acaba por reforçar as opiniões pré-existentes naquele grupo.

Ainda segundo o autor (2017), estudos em Linguística Aplicada mostram que não se trata apenas de acreditar no que seus amigos de redes sociais acreditam. Normalmente, a rede inclui colegas de sala, parentes e colegas de trabalho, que podem expressar opiniões completamente diferentes. Sargeant e Tagg (2014 *apud* JONES, 2017) argumentam que o que prevalece em mídias sociais é a regra da boa convivência, pois as pessoas, em geral, querem evitar conflitos, e para isso adotam posturas mais amigáveis. Por esse motivo, as pessoas nas mídias sociais estão mais propensas a repostar informações que acreditam serem verdadeiras, ao invés de discutir com quem postou algo que considera falso.

Jones (2017) chama atenção para o fato de que sempre há pistas na linguagem das manchetes de *fake news*. Segundo o autor, as *fake news* pertencem a um gênero específico chamado *clickbait* (caça-cliques). As manchetes de *clickbaits* geralmente possuem um propósito em comum: fazer com que o leitor clique na manchete para que os criadores daquele conteúdo possam ganhar com publicidade. Jones afirma que a escolha lexical e gramatical nesse tipo de manchete possui características específicas, como a presença de palavras escolhidas como gatilho emocional para os leitores, tais como “épico”, “maravilhoso”, “incrível”, “inacreditável” e “chocante”. Por exemplo: “Papa Francisco choca o mundo ao endossar a candidatura de Donald Trump em comunicado”.<sup>5</sup>

Por fim, Jones (2017) nos lembra de que muitas vezes as *fake news* não pretendem serem reais. Segundo o autor, muitas vezes o propósito das notícias falsas é causar uma confusão, ou enfraquecer a fé das pessoas em todas as notícias. Isso acontece porque, uma

---

<sup>5</sup>“Pope Francis Shocks World, Endorses Donald Trump for President, Releases Statement. ”

vez que estamos vivendo em um ambiente de mídia social em que muitas notícias são falsas, seria mais fácil para políticos e outros interessados desmentirem notícias que não sejam favoráveis a eles.

As *fake news*, de acordo com D'Ancona (2018) sempre existiram, e provavelmente, não deixarão de existir tão cedo. Valorizar os canais de notícias sérios que averiguam as informações poderia ser uma saída plausível. Temos visto que redes sociais com o *Facebook* têm desenvolvido forma de evitar que notícias falsas sejam propagadas.<sup>6</sup> Governos têm desenvolvido projetos de combate às *fake news*. O projeto de lei nº2630, de 2020 visa estabelecer normas relacionadas à transparência de redes sociais e de serviços de mensagens privadas, sobretudo no que diz respeito à responsabilidade do fornecedor de dados com o objetivo de combater a desinformação e pelo aumento da transparência na *internet*. A PL foi aprovada pelo plenário e até o momento da escrita deste texto está destinada à câmara dos deputados. Desde que iniciei minha pesquisa para esta dissertação até esse momento muita discussão já foi feita a respeito do tema. Ainda não temos encaminhamentos eficazes no Brasil, a meu ver. Espero que no futuro tenhamos superado essa questão.

Minha proposta de uma possível alternativa para combate (ainda que minimamente) ao problema seria aliar o trabalho com *fake news* em aulas de inglês com letramento crítico. Para me ajudar nessa reflexão, fui buscar na filosofia as definições de verdade e mentira(ARENKT, 2014; BAUMAN, 1998;NIETZSCHE, 2008). Minha incursão na filosofia mudou a forma com que eu gostaria que meus alunos encarassem verdade/*fake news*, e a forma como imaginava o trabalho com elas em aulas de inglês. Se no início da pesquisa eu gostaria que meus alunos tivessem subsídios críticos para não acreditar em notícias falsas, essas leituras me fizeram pensar que mais do que não acreditar, eu gostaria que meus alunos e eu mesma questionássemos os conceitos de verdade e mentira.

---

<sup>6</sup>LYONS, T. Hard Questions: What's Facebook's Strategy for Stopping False News? Califórnia, 23/05/2018. *Facebook*. Disponível em: <https://about.fb.com/news/2018/05/hard-questions-false-news/> Acesso em 27/08/2020.

#### **1.4 Sobre verdade e mentira**

Para Bauman (1998), a palavra verdade representa uma determinada atitude que adotamos e que desejamos que os outros adotem de acordo com nossa forma de pensar; é como endossamos, por meio do elogio, crenças aceitas. O autor menciona o “expediente da verdade”, que consiste em garantir, por meio da autoridade, que determinadas crenças sejam aprovadas e que outros pontos de vista sejam rejeitados por serem alternativos ou contrários sobre o assunto.

A certificação da verdade se daria, então, por meio da autoridade. Isso porque Bauman (1998, p. 143) afirma que “a noção de verdade pertence à retórica do poder”. Além disso, não haveria sentido para a verdade senão no campo da oposição. Segundo o autor, sempre que a veracidade de uma dada crença é assegurada significa que a aceitação dessa crença foi contestada ou é contestável. O autor afirma, ainda, que a concorrência entre veracidade e falsidade de uma crença é concomitante com o debate acerca do direito de falar com autoridade de alguns enquanto outros devem obedecer. Ou seja, a verdade envolve jogos e relações de poder, papéis sociais, e não fatos. Sendo assim, a discussão se encontra entre o estabelecimento ou reafirmação de superioridade e inferioridade, dominação e submissão entre aqueles que são detentores das crenças.

A teoria da verdade, segundo Bauman (1998), seria a tentativa de estabelecimento da superioridade sistemática, e, por isso, constante e segura de determinadas crenças, sob a alegação de que se chegou à dada verdade por meio de procedimento confiável realizado por pessoas com as quais se pode confiar. O autor afirma, ainda, que toda teoria da verdade segue o modelo de Platão, uma vez que seria a teoria de como alguns poucos, os escolhidos, aqueles que possuíam poder, conseguiram sair da caverna e vislumbrar as coisas como elas são e, acima de tudo, uma teoria sobre por que todos os demais não conseguiram (ou não conseguem) fazer o mesmo sem ajuda e por que têm a tendência de permanecer na caverna.

À filosofia, eleita supremo censor, coube eleger a metafísica a única ciência que admite acabamento, nas palavras de Bauman (1998), para que assim fosse elevada ao *status* de verdade. Já o senso comum se contrapõe à filosofia e, segundo o autor: “[...] estão fadados a falar a partir de duas essências separadas e contraditórias, em linguagens incompreensíveis e impenetráveis uma para a outra, quase nunca se encontrando em conversa, e raramente sequer se acenando ao passar” (BAUMAN, 1998, p. 146).

O autor coloca, então, um embate entre filosofia e senso comum. Segundo Bauman (1998) na intenção de se afastar do senso comum, a razão filosófica parece estar deixando de prescrever sobre o modo correto de separar a verdade da inverdade para legislar sobre o modo correto de traduzir entre línguas diferentes, cada qual gerando e sustentando “suas próprias verdades”. Dessa forma, com o passar do tempo, o que os filósofos perceberam, segundo Bauman, foi a incapacidade de escapar de nossas crenças e línguas e na possibilidade de “falar sobre” em vez de “atingir a verdade”.

Ou seja, para o autor, a nossa construção de verdade depende do local de onde viemos, de nossa língua, de nossas crenças e, portanto, pessoas de lugares diferentes entenderiam esse conceito de verdade de forma diferente. Dada a diversidade de conceitos de verdade, Bauman propõe, em uma leitura de Umberto Eco que afirma que o motivo pelo qual lemos histórias ficcionais é porque elas nos oferecem a impressão de habitarmos mundos em que a noção de verdade é inabalável (ECO, 1994, *apud* BAUMAN, 1998).

É preciso tomar decisões difíceis para distinguir o que é verdadeiro do que é falso, segundo Bauman (1998), no mundo real. Não haveria garantias a respeito da confiança que se investiria em algumas comunidades em detrimento de outras. Já no romance, podemos localizar uma forma na assimétrica e desigual quantidade de experiências terrenas. E quanto mais incertezas no mundo real, mais elevado o valor de certeza na ficção, de acordo com o autor.

Ampliarei essa conversa com autores agora para o campo da filosofia política. Hannah Arendt (2014) traz à discussão uma das vertentes possíveis no que diz respeito à verdade e à política, digo uma das vertentes porque a própria autora é que faz essa colocação

quando afirma que tal discussão é limitada e não abarca a totalidade da existência do homem no mundo (ARENDT, 2014) e é por esse caráter de impossibilidade de ter um retrato real e total das relações humanas no mundo é que fico aqui com as considerações da autora. A explicação de Arendt para o ditado proverbial acima seria que:

Se entendemos a ação política em termos de categoria de meios-e-fins, podemos até chegar à conclusão paradoxal apenas na aparência, de que mentir pode muito bem servir ao estabelecimento ou salvaguardar das condições para a busca da verdade — como há muito salientou Hobbes, cuja implacável lógica nunca deixa de levar a argumentação até os extremos em que o absurdo se torna óbvio. E as mentiras, visto serem amiúde utilizadas como substitutos de meios mais violentos, podem ser consideradas como instrumento relativamente inofensivo no arsenal da ação política (ARENDT, 2014, p.284).

O que Hobbes salientou em *Leviatã*, conforme explica Arendt (2014), seria que o contador de histórias, com a finalidade de ajudar em uma empreitada que fosse muito necessária para sua paz interior resolve escrever o que acredita “ser falsa filosofia”. Hobbes teria suspeitado que Aristóteles poderia ter feito o mesmo por medo de ter o mesmo destino de Sócrates. No campo da política, a autora argumenta que pária na mentira o germe da violência, isso porque a mentira organizada tende a levar à destruição o que ela (a mentira) decidiu negar (ARENDT, 2014).

Hannah Arendt (2014) discorre também sobre a verdade racional e a verdade fatual. A verdade racional não seria dada nem revelada, mas produzida pela mente humana como referência às verdades matemáticas, científicas e filosóficas. Essas verdades diferem da verdade fatual, que seria embasada por fatos e eventos. Segundo Arendt, trata-se de entidades bastante frágeis e inerentes à mente humana, e, uma vez perdidos não haveria esforço racional que os trouxesse de volta.

A verdade fatual, segundo a autora, estaria sempre relacionada a outras pessoas por se referir a eventos e circunstâncias nas quais há mais de um envolvido, estabelecida por testemunhas e dependente de comprovação, além de ser política por natureza, segundo Arendt (2014). Por mais que as verdades fatuais sejam as mais importantes na política, o embate entre verdade e política foi revelado pela primeira vez com respeito à verdade racional. O contrário dessa verdade, segundo a autora, seria mera opinião. É a opinião, e

não a verdade, que pertence à classe dos pré-requisitos necessários a todo poder, segundo a autora.

De acordo com Arendt (2014), a verdade estaria para o “raciocínio lógico” enquanto a opinião estaria para a “eloquência vigorosa”. O primeiro estaria fundado em princípios de verdade, já o segundo em opiniões, em paixões e interesses dos homens, que são diferentes e voláteis. Já na filosofia pré-moderna postulou-se que o homem não estaria à altura de verdade e que todas as suas verdades não passariam de meras opiniões.

Faço aqui uma aproximação da forma com que a verdade é tratada – verdade fatual ou opinião – com a questão das *fake news*. Opiniões e paixões estão no cerne do que se chamou era da pós-verdade. Outra ponderação interessante feita pela autora e que vem ao encontro do que estou discutindo aqui em relação à *fake news* seria a questão de que o deslocamento da verdade racional para a opinião provoca uma mudança do homem no singular para homens no plural. Na transferência do “raciocínio sólido” para a “força da opinião” é preciso que o contador de história se paute no número de indivíduos que compartilhem das mesmas opiniões.

Segundo a autora, quando a verdade filosófica adentra a praça pública, sua natureza é alterada e se torna opinião. Já a verdade fatual possui em seu bojo fatos e opiniões e esses, segundo Arendt, não são contrários entre si, mas pertencem ao mesmo domínio:

Fatos informam opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e paixões, podem diferir amplamente e ainda serem legítimas no que respeita à sua verdade fatual. A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados. Em outras palavras, a verdade fatual informa o pensamento político, exatamente como a verdade racional informa a especulação filosófica (ARENDT, 2014, p. 296).

Gostaria aqui de lembrar o caráter frágil da verdade fatual mencionado pela autora: os fatos não existem sem a interpretação, mas a autora argumenta que ainda que o contador de histórias realize sua narração a partir de sua própria perspectiva, ele não teria o direito de tocar na matéria fatual. Ou seja, ainda que se crie uma história de que a Bélgica invadiu a Alemanha, não é possível apagar da memória o fato de que, na noite de 4 de agosto de 1914, tropas alemãs cruzaram a fronteira da Bélgica. Os fatos ocorridos naquela

noite, ainda que passem pela interpretação e pela perspectiva dos que os presenciaram, permanecem imutáveis para aqueles que os aceitam.

Quando Hannah Arendt (2014) diz que o pensamento político é representativo e que a formação da opinião deve considerar diferentes pontos de vista de um dado tema, essa afirmação se aproxima do que Souza (2011b) discute acerca de heterogeneidade. Segundo Souza, somos constituídos por diversas comunidades e ao compreender essa complexidade seríamos capazes de refletir como produzimos novas formas de saber e como essa relação nos afeta:

Cada comunidade é formada por grupos múltiplos, ou seja, heterogêneos: todos nós pertencemos ao mesmo tempo a várias comunidades. Há uma comunidade de classe social, de gênero, de faixa etária, de origem geográfica, de profissão, etc. Ao mesmo tempo em que você é aquela pessoa cujo nome está registrado em seu R.G, que diz que você é uma pessoa singular, você ao mesmo tempo é membro dessas várias comunidades, e cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar (SOUZA, 2011b, p. 284).

A formação do pensamento político representativo não seria uma questão de empatia, nem de concordar com a maioria, mas, segundo Arendt, tem a ver com a identidade de cada um e com quais posições não concorda. Quanto mais pontos de vista eu tiver presente em minha compreensão de um problema, quanto mais capaz de traçar o pensamento como se eu estivesse em outro lugar, maior será minha capacidade de pensar representativamente e mais oportunas serão minhas conclusões finais. A esse conceito a autora chama de “mentalidade alargada” (ARENDT, 2014, p. 299), que é muito próximo ao conceito de letramento crítico. Ter uma “mentalidade alargada” seria, portanto, de suma importância para que a pessoa não acreditasse em *fake news*.

Quando lidamos com a questão da pós-verdade para além do que seja mentira ou verdade, temos nesse bojo, conforme avaliou D’Ancona (2018), o campo das crenças pessoais, da ideologia. Trata-se, segundo o autor, de uma situação em que “as circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal” (2018, p.20). Por outro lado, acredito que uma pessoa letrada

criticamente conseguiria manter certo distanciamento das emoções para a formação de opinião.

A autora afirma que nenhuma opinião, nem a verdade fatual são autoevidentes. Em matéria de opinião, o pensamento humano é verdadeiramente discursivo e desliza de uma parte a outra com todo tipo de concepção conflitante até emergir de alguma particularidade ou generalização imparcial. Arendt propõe que a verdade racional ilumina o entendimento humano, enquanto a verdade fatual informa opiniões, embora ambas as verdades nunca sejam obscuras, tampouco transparentes; possuem uma opacidade característica.

A verdade fatual não é mais autoevidente que a opinião, segundo a autora. E talvez essa seja uma das razões pelas quais os que apoiam opiniões levarem ao descrédito a verdade fatual, considerando-a apenas mais uma opinião. Isso acontece porque, segundo Arendt, a evidência fatual é determinada por confirmações oculares, que podem ser por vezes não autênticas, ou por registros documentais passíveis de falsificação. Essa seria mais uma prova da fragilidade da verdade fatual.

O contrário da verdade fatual não seria, conforme afirma Arendt (2014), o erro, tampouco a ilusão ou ainda a opinião, mas sim a falsidade deliberada, a mentira (ou a mentira mascarada em forma de *fake news*). Apagar a linha divisória entre verdade fatual e opinião seria, segundo a autora, uma das formas que a mentira pode assumir, e agir. Nesse sentido, o mentiroso seria sim um homem de ação, enquanto o que diz a verdade fatual ou racional não; um homem de ação que mente por almejar que as coisas sejam diferentes do que são, por querer transformar o mundo. Talvez esteja aqui uma breve explicação do porquê as notícias falsas sejam mais compartilhadas do que aquelas de conteúdo verdadeiro.

Tudo o que acontece na esfera do humano poderia ter sido de outro modo, e, por esse motivo, as possibilidades da mentira são ilimitadas, segundo Arendt (2014). No entanto, por mais que os fatos sejam frágeis e inflexíveis, combina-se a eles, estranhamente uma grande elasticidade. Portanto, segundo a autora, em sua inflexibilidade, os fatos são

superiores ao poder, uma vez que o poder é passageiro e, por isso, pouco digno de confiança. Já os fatos não.

Outro filósofo que dedicou boa parte de suas reflexões ao conceito de verdade foi Nietzsche. Segundo ele, a verdade

seria um exército móvel de metáforas, antropomorfismos, numa palavra, a soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2008, p. 36).

Ou seja, a verdade para o filósofo seria uma metáfora da qual nos esquecemos de que assim ela o é. Nós a criariam e nos esqueceríam de que nós a criamos. Iludiríamo-nos com ela e, em nossa ilusão, atribuiríam a ela valores absolutos que só serviriam aos nossos próprios interesses.

O filósofo assume que o impulso para a formação de metáfora é fundamental ao homem. Não se pode desistir dele nem por um momento, pois, uma vez renunciado a esse impulso se estaria abrindo mão do próprio homem. Sendo assim, o entendimento de Nietzsche (2008) sobre verdade e mentira é que, antes de serem verdades, as palavras seriam metáforas moldadas à forma do homem; metáforas das quais nos esquecemos de que assim o são.

O apreço que as pessoas têm pela verdade não seria, segundo o filósofo, pela verdade em si, mas pelas consequências que ela traz. De forma semelhante, a pouca afeição pela mentira se daria, não por ela em si, mas por suas consequências. Nesse âmbito, pensar em pós-verdade à luz do que seja verdade e mentira, conforme o filósofo alemão, seria pensar que os apelos à emoção, crenças e ideologias visando moldar a opinião pública seriam a camada superficial desse tecido. Antes de entender o que seriam nossas ideologias e crenças e como elas estão sendo usados para nos “manipular” precisaríamos fazer um autorreflexão sobre nossas próprias verdades. Lembrarmo-nos, amiúde, de que as palavras são metáforas talvez possa constituir parte do processo do pensamento crítico.

Em *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (2018) faz uma discussão sobre a natureza da verdade que me parece pertinente à minha investigação sobre *fake news* e criticidade. Nesse livro, Deleuze afirma que, para Nietzsche, “não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a efetuação de um sentido ou a realização de um valor”(2018, p.134). Sendo assim, o que pensamos e acreditamos ser verdade depende do valor e do sentido desse pensamento.

Os termos “valor” e “sentido” não devem ser entendidos em seu sentido linguístico, mas enquanto relacionados à ação de forças. De acordo com Deleuze (2018), o mundo para Nietzsche é a coexistência de variadas forças que conferem o sentido às ações e ao pensamento. Essas forças podem ser ativas ou reativas. As forças ativas seriam capazes de criar e desencadear mudanças. Já as forças reativas agiriam para a manutenção do que está posto.

Como as duas forças estão em constante interação, o sentido seria sempre complexo, plural ou múltiplo, porém mais relacionado à qualidade da força predominante. Por outro lado, o valor seria o devir da força, que pode ser afirmativo ou negativo. Relacionando o conceito de forças com minha pesquisa, acredito que uma proposta de ensino, segundo o letramento crítico, poderia fazer prevalecer as forças ativas e afirmativas, na medida em que levariam o aluno a considerar ideias e pontos de vista novos, diferentes das que ele pensa.

Deleuze(2018) salienta que a verdade precisa ser interpretada e avaliada de acordo com as forças que determinam o pensamento. O filósofo afirma, nessa leitura de Nietzsche, que a função da filosofia é denunciar a baixeza do pensamento sob todas as formas e, além disso, fazer do pensamento algo agressivo, ativo e afirmativo, em que as forças ativas prevaleçam. Para que isso aconteça, as forças ativas precisam exercer uma violência sobre ele, lançando-o em um “devir-ativo”. Já a consciência seria, para Nietzsche, segundo Deleuze (2018), a região do eu afetada pelo mundo exterior, além de ser um sintoma de uma transformação intensa do funcionamento das forças. A consciência é também definida, segundo Nietzsche, de acordo com os valores, ou seja, de acordo com a direção da força. A consciência, de acordo com Deleuze (2018) essa leitura que Deleuze faz de Nietzsche, é reativa, no entanto, a atividade das forças é inconsciente.

Se a consciência é reativa, ou seja, voltada à manutenção da memória e do hábito, à regulação fisiológica não estaria nela, a meu ver, a chave para o desenvolvimento da criticidade. Isso porque não seria no nível da consciência que as forças ativas poderiam criar e promover deslocamentos, mas no nível da inconsciência. Sendo a consciência, segundo o autor, essencialmente reativa e, uma vez que a atividade das forças se dá necessariamente no inconsciente, talvez seja possível ponderar que a promoção de deslocamentos de pontos de vista e mudanças de atitudes e ações poderia ser também fomentada no inconsciente. O que estou querendo dizer é que, talvez, a criticidade se dê menos no consciente do que no inconsciente. Portanto, para promover o letramento crítico, não bastaria trabalhar no nível do consciente, mas promover essa “violência” sugerida pelo autor a fim de fazer com que as forças ativas dominem as forças reativas no nível do inconsciente. Volto a dizer que essa é uma leitura preliminar de minha parte. Em trabalhos futuros poderei me debruçar melhor sobre esses conceitos a fim de promover uma discussão mais profunda.

Neste capítulo eu discorri sobre o significado do termo crítico na Linguística Aplicada e sobre letramento crítico, além de ter localizado o conceito de *fake news* na era da pós-verdade. Trouxe ainda algumas discussões filosóficas sobre verdade e mentira. No próximo capítulo, tratarei da metodologia, apresentando os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e o local da pesquisa.

## 2. Metodologia

No presente capítulo, exponho os detalhes metodológicos da pesquisa. Discuto os procedimentos e a escolha do paradigma qualitativo-interpretativista, faço explanações sobre os instrumentos de coleta de dados e trago informações sobre o local da pesquisa.

Nessa investigação de cunho etnográfico, pesquisei a minha própria sala de aula com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com a qual tive contato uma vez por semana nas aulas de inglês durante o ano letivo de 2019. A pesquisa foi realizada em duas turmas com aproximadamente 27 alunos em cada. Os alunos tinham entre 13 e 16 anos e meu contato com eles se iniciou em abril de 2019. O material selecionado para compor a sequência didática faz parte de um compilado de aulas disponibilizado pela BBC<sup>7</sup>. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma sequência didática que foi aplicada por seis semanas. Esse trabalho contribuiu muito para minha formação enquanto pesquisadora e, principalmente, enquanto educadora e eu espero que meus escritos possam contribuir com o trabalho de outros professores que porventura possuam questionamentos semelhantes aos meus.

Convém lembrar meu objetivo geral, que consistia em refletir em que medida uma pessoa criticamente letrada é capaz de discernir notícias verdadeiras de notícias falsas. Entre os objetivos específicos:

- (a) identificar percepções dos alunos quanto ao fenômeno das *fake news*;
- (b) selecionar atividades sobre o tema *fake news*, com vistas a desenvolver o letramento crítico dos alunos;
- (c) analisar as percepções dos alunos acerca da proposta pedagógica implementada;
- (d) problematizar em que medida a proposta contribuiu para o desenvolvimento de criticidade dos alunos.

---

<sup>7</sup> <https://www.bbc.co.uk/academy/en/articles/art20180307163518942>

## 2.1 Os procedimentos

Esta pesquisa etnográfica utilizou o paradigma qualitativo-interpretativista. A coleta de dados se deu por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com alunos, questionários e notas de campo. A pesquisa se deu da seguinte forma. Informei aos gestores da escola (direção, vice-direção e supervisão) os objetivos da pesquisa e a forma de coleta de dados, uma vez que a escola seria a instituição coparticipante. Em seguida, submeti o projeto ao Comitê de Ética. Assim que o Comitê de Ética<sup>8</sup> aprovou minha pesquisa, expliquei aos responsáveis dos alunos, em reunião bimestral, como seria a pesquisa e solicitei a autorização dos mesmos. Informei aos alunos como se daria o processo de pesquisa e após assentimento iniciei a pesquisa. Para a coleta dos dados, utilizei questionários antes e depois da aplicação da sequência didática. Utilizei a observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2003), uma vez que já estou inserida no grupo pesquisado. Ao final do processo, realizei as entrevistas semiestruturadas com os alunos. Convém ressaltar que os alunos que não se sentiram à vontade para responder aos questionários ou participar das entrevistas puderam deixar de fazê-lo, sem qualquer tipo de retaliação ou perda de conteúdo.

O questionário inicial e final foi aplicado durante as aulas de inglês antes e depois da sequência didática e os alunos levaram em média 20 minutos para responde-lo. As entrevistas foram feitas logo após o período escolar, depois da aplicação da sequência didática com os alunos que puderam participar e não duraram mais que 10 minutos. Além disso, a coleta das entrevistas foi feita em mais de um dia para não atrapalhar a rotina dos alunos.

---

<sup>8</sup>Número do Parecer do CEP:4. 267. 457

## 2.2 O paradigma qualitativo- interpretativista

Pesquisas em Linguística Aplicada em um paradigma qualitativo-interpretativista acabam se beneficiando com a reflexão crítica acerca da própria investigação, sobre os métodos adotados, as influências que o pesquisador exerce no ambiente de pesquisa e ainda sobre os resultados utilizados e divulgados. Essas são conclusões de Grande (2011) em sua discussão sobre o pesquisador interpretativo. Essa reflexão crítica é bastante pertinente em uma pesquisa envolvendo o letramento crítico.

A possibilidade de reflexão crítica motivou a escolha do paradigma qualitativo-interpretativista para o desenvolvimento da metodologia do presente trabalho. E também pela preocupação que a Linguística Aplicada tem com questões sociais e com os usos reais da linguagem. Tal escolha deriva da compreensão a respeito do que é fazer pesquisa e como os objetivos de pesquisa se relacionam com os pressupostos teóricos.

Minha opção por tecer aproximações entre o paradigma qualitativo-interpretativista, etnografia e letramento crítico se deu por causa de meu entendimento de que uma pessoa letrada vai além do pensamento ingênuo, do senso comum, conforme Souza (2011b), para quem uma vez que o sujeito comprehende a origem de seus próprios saberes ele seria, segundo o autor, capaz de aceitar a responsabilidade que sobre ele recai por suas leituras e interpretações. Essa seria a dimensão ética do letramento, expressa na seguinte formulação de Freire: “ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito de produção do conhecimento que lhe é ensinado” (SOUZA, 2011b, p.295 *apud* FREIRE, 2005, p. 152)

A proposta da pesquisa foi trabalhar com *fake news* em aulas de inglês ministradas para alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma perspectiva de letramento crítico. Como professora regente das turmas, adotei o método etnográfico. Segundo Chizzotti (1991 *apud* de GRANDE, 2011), a etnografia é caracterizada pela promoção do convívio direto do pesquisador com os pesquisados em seu cotidiano, isto é, em ambientes naturais, a fim de compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções e os significados atribuídos às práticas.

Além do mais, quando concebemos as práticas de letramento como sociais, localizadas e que envolvem, de alguma forma, o uso da linguagem, de acordo com de Grande (2011), entendemos a relevância do olhar etnográfico para a pesquisa. Isso porque a etnografia aliada ao letramento favorece maneiras particulares de se fazer pesquisa, ao priorizar a análise de níveis detalhados de práticas sociais.

Ao adotar uma perspectiva antropológica de investigação, pesquisas no campo dos Estudos de Letramento costumam recorrer a uma porção de métodos de geração de dados de base etnográfica, conforme afirma de Grande (2011), dentre eles a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, os diários de campo e os questionários. Esses foram os instrumentos escolhidos para a presente pesquisa e estão no apêndice desse trabalho.

### **2.3 A observação participante**

Mason (2002) concebe a observação participante como um método de geração de dados que leva o pesquisador a adentra rum quadro ou cena de pesquisa, e, diligentemente, observar as dimensões, as interações, as relações, as ações e eventos do cenário observado. Nessa metodologia, parte-se da hipótese de que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser concebido por meio da observação, participação ou ainda pela vivência dos acontecimentos da vida real. Isso se dá porque, em tese, situações que envolvem interações revelam dados e possibilitam que o pesquisador seja não apenas um observador, mas também um experienciador, um participante e ainda um intérprete dos dados gerados, podendo proporcionar um lugar de “conhecedor” das particularidades da situação.

De acordo com de Grande (2011), a observação participante seria um encontro de vozes e caberia ao pesquisador orquestrar sua própria voz em consonância com as vozes dos participantes. Ainda segundo autora, uma das fontes de dados é o diário de campo, instrumento que proporciona ao pesquisador reviver as situações se posicionando criticamente sobre sua própria prática, e ainda serviria de contraponto com os demais

dados gerados. Na presente pesquisa, o diário de campo foi de suma importância nas reflexões e, principalmente, na minha autocrítica em relação à aplicação da sequência didática.

## **2.4 Entrevistas semiestruturadas**

Ao debater métodos etnográficos na investigação do discurso em sala de aula, Erickson (2001 *apud* de GRANDE,2011) afirma que o significado do comportamento das pessoas pode ser evidente na observação, todavia, é preciso questioná-lo por meio de entrevistas formais ou informais para confirmar ou descartar tais sentidos. As entrevistas podem fornecer, segundo de Grande (2011), indícios do ponto de vista dos participantes e também dos eventos que o pesquisador pode, por ventura, não observar. Em entrevistas semiestruturadas, há certo planejamento e, apesar disso, é possível que a entrevista se desenvolva a partir de um esquema inicial que não é aplicado de maneira estrita, o que permite ao pesquisador fazer reajustes se necessário.

Segundo a autora(2011), é possível ao pesquisador testar hipóteses através de um roteiro estruturado com questões discursivas direcionadas aos participantes da pesquisa. A entrevista pode ser interpretada como uma prática social localizada em que em certo espaço-tempo os indivíduos envolvidos na relação estabelecida podem refletir sobre suas experiências. Além disso, de acordo com de Grande, a entrevista é um acontecimento comunicativo em que os interlocutores (pesquisadores inclusive) concebem comunitariamente uma versão do mundo.

A atenção na entrevista é voltada para os processos intersubjetivos e, assim, vai se arquitetando uma versão pública de mundo. De acordo com a autora, o importante aqui são os procedimentos de ajuste e de negociação entre os interlocutores. Dessa forma, não é possível, nessa abordagem, estabelecer os conteúdos objetivamente e o discurso não é estável nem estático. Em pesquisa etnográfica, o papel de observador do pesquisador é indissociável do de “participante”, o que envolve uma dimensão ética.

## 2.5 Ética em pesquisa qualitativa

Nessa discussão ética é importante esclarecer que a presente abordagem é situada. Segundo de Grande (2011), é preciso buscar compreender os significados fabricados situadamente e só então analisar e construir o que de Grande (2011) chamou de “descrições iluminadoras da realidade” a respeito dos usos cotidianos da linguagem.

Ter uma conduta ética em pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica envolve considerar efeitos e consequências possíveis na trajetória do pesquisador e nos faz questionar constantemente a quem e de que maneira a pesquisa pode atingir/beneficiar/prejudicar, afirma de Grande (2011). Tendo isso em mente, é necessário um empenho frequente para levar em conta as circunstâncias da geração de dados e suas variações, especialmente quando selecionamos e interpretamos esses dados, uma vez que, segundo a Linguística Aplicada, essa conduta pode reproduzir representações negativas sobre o grupo pesquisado.

Para salvaguardar essa perspectiva ética, a autora aconselha que a pesquisa deva ser conduzida levando em consideração as especificidades do contexto político-social da prática pesquisada. Isso é ainda mais importante se considerarmos que o conhecimento não é um produto passivo do mundo empírico, e sim um constituinte ativo na construção do mundo natural e social (HUGHES, 1983, p. 107 *apud* de GRANDE, 2011, p. 20).

Ainda nessa reflexão sobre ética de pesquisas em LA, Celani afirma que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110 *apud* de GRANDE, 2011, p. 21). As relações de poder entre pesquisador e pesquisados são intransponíveis, segundo de Grande, já que o pesquisador é quem toma as decisões tanto do ponto de vista epistemológico, quanto no que diz respeito à divulgação dos resultados. Ser ético, segundo a autora, é também pensar sobre como a pesquisa pode ser produtiva aos pesquisados, levando em consideração suas próprias agendas e não somente a do pesquisador.

Esse foi um ponto bastante revisitado por mim durante meu planejamento e aplicação da pesquisa. Por isso, busquei uma abordagem que pudesse interessar aos alunos sempre considerando e tentando contrastar minha postura de professora regente da turma e a de pesquisadora. Esse cuidado também foi sendo tomado durante a discussão dos dados em que tentei, através da minha escrita, considerar a perspectiva dos alunos sobre o tema.

Outra questão abordada pela autora que interessa para a LA é a reflexão ética do filósofo francês Emmanuel Lévinas sobre reflexões críticas. Para o filósofo, segundo de Grande (2011, p. 22), “a nossa relação com o outro consiste em querer compreendê-lo, mas tal relação excede a compreensão, pois não é possível separar o outro como objeto de observação e como interlocutor”. Não considerar os participantes da pesquisa como objetos a serem observados é uma postura que está relacionada com a ética na pesquisa em LA, já que as vozes dos participantes também entram na pesquisa, além da relação deles com o pesquisador que também integra os dados, segundo a autora.

Além disso, uma postura ética implica em um retorno para os participantes, ou no caso da atual pesquisa, um retorno para a escola pesquisada, ou mesmo para outras escolas que poderão ter acesso a este trabalho e suas reflexões sobre ensino de Língua Inglesa, letramento crítico *fake news*, assim como à sequência didática e os instrumentos de coleta de dados utilizados aqui. Essa divulgação poderia despertar em outros educadores o desejo por desenvolver pesquisa em suas salas de aula visando, em alguma medida, promover mudanças, seja nos próprios educadores como, quem sabe, no ensino de forma geral.

Quando o pesquisador em LA percebe o mundo social como sendo composto pelos vários significados que o homem edifica sobre ele (por meio da linguagem nas relações e interações), segundo de Grande (2011), ele encontra no paradigma qualitativo-interpretativista uma opção privilegiada para desenvolver sua pesquisa. Isso se dá porque há uma configuração característica e temporária que implica em ações orientadas por um plano que precede ações orientadas e paulatinamente reorientadas em função das soluções, dos interesses e empecilhos da trajetória. Desse aspecto vem interesse pelas

metodologias de base interpretativista, que não ofuscam a participação do pesquisador na construção das explicações inerentes à pesquisa.

Outro benefício do paradigma qualitativo-interpretativista nas pesquisas em LA, segundo de Grande, é o benefício da reflexão crítica sobre a própria investigação, sobre os métodos escolhidos e as influências do pesquisador em seu contexto de pesquisa, e ainda sobre os resultados divulgados. Conforme a autora, o pesquisador não é neutro e muito menos o fazer ciência é algo destituído de fatores sociais, de crenças e de formas de compreender o mundo. Nas palavras de de Grande “É preciso, como pesquisadores em LA assumir nosso compromisso com os sujeitos participantes de nossas pesquisas, além de refletir sobre os resultados já que nem a ciência nem a linguagem são neutros e descomprometidos” (2011, p. 25).

## **2.6 O local da pesquisa**

Uma educação pautada na possibilidade de promover a ação. Essa sempre foi uma questão muito cara para mim enquanto educadora. Hoje, após tantas reflexões que vieram com o mestrado, o valor que atribuo à ação, de uma educação como possibilidade de mudanças (tanto no campo das ideias, quanto no campo social) se tornou ainda mais efetivo. A tríade escola-família-sociedade, as relações que se estabelecem entre esses precisam, no meu entender, ser coesas e complementares.

Quando penso em promover o pensamento crítico de meus alunos, atrelada a essa questão está a possibilidade de mudança social. A escolha dessa escola para aplicar minha pesquisa se deu por dois fatores importantes; primeiro, a idade dos alunos. No ano de 2019, lecionei para 6ºs e 9ºs anos. Como professora contratada, não posso escolher as turmas e nesse ano eu teria que colher os dados para minha dissertação. Diante disso, decidi escolher a escola em que trabalharia com os 9ºs anos por conta da idade dos alunos. Outro motivo, que a princípio eu não sabia, mas que mais tarde contribuiu com a minha decisão foi a história de luta dessa escola.

A escola está situada em um bairro pobre da periferia de Uberlândia. Muitas famílias atendidas são carentes. Lembro-me que no inverno havia agasalhos arrecadados durante anos anteriores para que fossem doados aos alunos que não tinham como se proteger do frio. A orientação que nós professores recebemos naquele momento foi para ficarmos atentos na sala a algum aluno sem agasalho para encaminhá-lo para a supervisão, que providenciaria um que servisse. Lembro-me de uma história contada na sala dos professores de uma criança que cursava os anos iniciais e que teria dito para a professora que estava com muito calor. O que ela queria dizer é que estava com muito frio, mas ainda não sabia usar a palavra que descrevia aquela sensação. Algumas crianças daquela escola sofriam com o frio no inverno. Posso imaginar outras privações com as quais convivem.

Entendo que essa é a marginalização à qual Souza (2011a) se refere, resultado da escassez de recursos imposta a milhares de famílias. A iniciativa de promover letramento crítico entre esses alunos significaria, a meu ver, desenvolver a agência desses alunos para uma possível mudança social, contribuindo para que, uma vez conscientes de seu papel na sociedade, os alunos passassem a agir para uma mudança no *status quo*. Seria muita pretensão ou ingenuidade minha querer corrigir as injustiças sociais por meio de uma sequência didática aplicada ao longo de seis semanas.

### 3. Análise e discussão de dados

Neste capítulo, pretendo discutir os dados que obtive por meio dos questionários inicial e final e entrevistas semiestruturadas e os registros da minha observação participante durante a aplicação da sequência didática. Inicio a análise com as respostas dos alunos ao questionário inicial. Em seguida, para deixar o leitor a par de como transcorreram as aulas, decidi fazer meu relato na ordem cronológica da aplicação da sequência didática (que se encontra no apêndice D). Assim sendo, meu relato inclui minhas notas de campo, que expressam a visão que tive no decorrer do processo. Irei cruzar os dados dos demais instrumentos de coleta, que são questionários inicial e final e entrevistas semiestruturadas, tentando responder às minhas perguntas de pesquisa: As aulas de inglês baseadas no letramento crítico levaram os alunos a uma leitura mais crítica das *fake news*? Em que medida as atividades foram bem sucedidas ou não e como os alunos receberam a proposta pedagógica?

Antes de perguntar para os alunos se eles gostariam de participar de minha pesquisa, reservei uma aula no início do processo para perguntar o que eles sabiam sobre pesquisa científica, mestrado e doutorado. Como eu tinha a intenção de aplicar a pesquisa no quarto bimestre decidi ter essa conversa no terceiro. Para minha surpresa, muitos alunos não tinham ideia do que ou de como poderia ser a vida acadêmica após o terceiro ano do ensino médio.

Diante disso, resolvi colocá-los em semicírculo na sala para conversarmos sobre a vida escolar, e o que seria preciso para cursar uma faculdade. Devo lembrar que esses eram alunos do 9º ano. Percebi, de maneira geral, que só conseguiam enxergar a carreira estudantil até o ensino médio. As dúvidas eram das mais diversas e depois que eu expliquei sobre as possibilidades para se ingressar em uma carreira acadêmica, houve muitas perguntas sobre profissões específicas que os estudantes gostariam de seguir.

Passado esse momento, expliquei que, além de professora, sou também pesquisadora em busca de meu título de mestrado. Após uma breve explanação sobre a importância da pesquisa científica para a sociedade, perguntei se eles gostariam de participar da

minha pesquisa. Acho importante que o leitor esteja a par desse momento porque isso pode ajudá-lo a entender o perfil dos meus alunos. Imagino que se meus alunos nunca refletiram sobre oportunidades acadêmicas futuras, é provável que não tenham tido acesso a discussões importantes na sociedade em que vivemos. Entendo também que discutir temas variados pode trazer uma diversidade de pontos de vista e fazer com que os alunos percebam a heterogeneidade do mundo e, assim, terem a oportunidade de conviver com interpretações conflitantes (SOUZA, 2011b), algo tão importante na constituição da criticidade.

### 3.1 O Questionário Inicial

Feito o convite e a formalização da pesquisa junto ao Comitê de Ética, iniciei a coleta de dados. Primeiro, por meio do questionário inicial (Apêndice A), aplicado antes da primeira aula da sequência didática de 12 aulas (duas aulas por semana por 6 semanas) para duas turmas do 9º ano com 27 alunos em cada. O questionário inicial continha 6 perguntas. Discutirei aqui os pontos que considerei mais relevantes para a análise como um todo.

Na primeira questão do questionário inicial, quando perguntados se costumam acreditar em todas as notícias que recebem, 27 dos participantes responderam que sim, mas apenas algumas vezes, não sempre. Nas justificativas das respostas a essa questão apareceram comentários sobre *fake news*, manipulação, verdades parciais e aparência de verdade, como os que se seguem:

*Michel<sup>9</sup>: Por causa de uma onda de fake news por isso não acredito em algumas.*

*Lara: Porque às vezes as notícias não vêm com toda a verdade.*

*Júlia: Pois as pessoas inventam as coisas para ficar famosas ou ganharem visualização.*

---

<sup>9</sup>Todos os nomes dos participantes foram trocados para garantir o anonimato.

Pelas respostas apresentadas por alguns dos alunos, podemos perceber que eles têm noção de que nem todas as notícias são verdadeiras, como é o caso dos alunos Michel e Lara. Quando a participante Júlia escreve sobre a invenção de histórias para ganhar fama e visualização, em alguma medida, há uma reflexão sobre o interesse particular das pessoas no prestígio social, pois esse “ganhar visualização” pode estar atrelado a questões de aprovação, fama, dinheiro, popularidade e poder. A resposta de Julia, assim como a de Michel e Lara, sugere, portanto, que uma parte dos alunos já se posicionava criticamente em relação a *fake news* logo no começo da pesquisa. Isso aparece não apenas na resposta de Lara (“*Porque às vezes as notícias não vêm com toda a verdade*”), mas também na de Fábio (“*Porque não se deve acreditar em tudo*”). As respostas de Fábio e Lara mostram certa atitude crítica por parte deles, que entendo ser o ponto de partida para o desenvolvimento do letramento crítico, através de um questionamento que possa sair da sala de aula e se transformar em ação que ajude na transformação econômica e cultural, conforme as palavras de Souza (2011a) ao mencionar as políticas de educação no Brasil de acordo com Freire:<sup>10</sup>

Em seu trabalho sobre as políticas de educação no Brasil deveriam ser focadas no relacionamento entre linguagem, conhecimento cultural e necessidade social, a fim de incentivar as comunidades marginalizadas a se tornarem letradas, buscarem acesso à educação formal e participarem ativamente na transformação de sua marginalização econômica, linguística e cultural (FREIRE, 1970 *apud* SOUZA 2011a).

Vejo essa questão da relação entre linguagem, sociedade e conhecimento cultural como importante para o letramento crítico. Ele envolve o reconhecimento da existência de outros pontos de vista e o entendimento de que a notícia é um recorte ou parte da verdade, que constrói sentidos de forma interessada e favorece determinadas interpretações. Segundo Souza (2011b), o letramento crítico consiste em não apenas

---

<sup>10</sup>In his work on the politics of education in Brazil, Freire (1970) focused on the relationship between language, cultural knowledge, and social need in order to encourage marginalized communities to become literate, seek access to formal education, and actively participate in transforming their economic, linguistic, and cultural marginalization (SOUZA, 2016).

ler, mas ler se lendo; entender que a leitura não é um processo transparente, e que é preciso estar ciente todo o tempo da forma com que se lê e se constrói o significado.

Ao pensar em atividades que abordassem o tema *fake news* em uma tentativa de leitura crítica por parte dos alunos levei em consideração essa necessidade social de incentivo de comunidades a se tornarem letradas. Compreendo que meu trabalho trouxe contribuições ao desenvolvimento crítico de meus alunos. Despertar-lhes o interesse e fazê-los refletir é para mim resultado positivo dos meus esforços.

Quanto à questão 2 do questionário inicial, sobre quais fontes de notícias costumavam usar, os alunos poderiam escolher mais de uma opção. Para os 53 alunos pesquisados, obtive 42 respostas para redes sociais, 28 para aplicativos de mensagens (como *Whatsapp*), 27 para TV e 7 para jornais e/ou revistas *on-line*. Sendo assim, através dessas respostas, percebo que os estudantes têm acesso às informações prioritariamente por meio das redes sociais. Essa mudança tem acontecido devido à incorporação do mundo digital. Barton (2015) discorre sobre a ideia de que as inovações tecnológicas mudaram cada aspecto da vida em sociedade com o passar dos anos. Segundo o autor, tem ocorrido a domesticação da tecnologia, conceito que capta o processo de integração da tecnologia à vida das pessoas ao mesmo tempo em que os usuários se reapropriam de tecnologias com a finalidade de facilitar suas atividades cotidianas. No caso dos participantes dessa pesquisa televisão, jornais, revistas e rádio possuem um papel secundário no acesso às informações.

A meu ver, o pouco acesso que os alunos nesse contexto de pesquisa têm a jornais e revistas (impressos ou digitais) tem ligação direta com o contexto social a que pertencem. Por serem de famílias de um contexto carente de recursos, o investimento em assinaturas de jornais e revistas ou mesmo aquisição de exemplares avulsos não seria uma prioridade. Por esse motivo, o acesso que os alunos têm à informação se dá por meio das redes sociais e por portais de notícias gratuitos, como G1 e R7, os únicos mencionados nas entrevistas finais. Esse acesso limitado a veículos de notícia pode restringir o acesso a pontos de vista diferentes e dificultar a compreensão por parte do aluno de que o mundo é globalizado, complexo, plural e heterogêneo (SOUZA,

2011b). Essa limitação contribui para que o aluno tenha a ilusão de que o mundo é homogêneo, podendo prejudicar a construção de criticidade.

O problema da leitura *on-line*, conforme afirma Jones (2017), é que, na maioria das vezes, a leitura pode se limitar somente à manchete da notícia e o leitor acaba rolando o *feed* de notícias sem ler a matéria inteira; sem ter como saber o quanto do que está sendo divulgado é verdadeiro, ou se há um mescla de informações legítimas e ilegítimas no texto. Além disso, Jones (2017) afirma também que a informação que é obtida *on-line* (não só, mas também em outros meios) seria reforçada com frequência pelas opiniões com as quais o leitor teve contato anterior. Ou seja, até mesmo essa desconfiança de que há notícia falsa circulando na internet pode ser um resultado das opiniões dos pares e não, necessariamente, uma reflexão própria do aluno. No caso de meu contexto de pesquisa, no entanto, não é possível afirmar em que proporção a percepção dos próprios alunos é influenciada por opiniões de amigos, colegas e familiares.

Quando os alunos foram perguntados, na questão 3, com que frequência costumam verificar a fonte das notícias que recebem, 35 (de 53) responderam que fazem isso algumas vezes, mas não sempre, mas não fica claro se a checagem feita pelo aluno é somente da informação em destaque na manchete ou das informações do texto inteiro.

Quando a pergunta foi “Você se considera uma pessoa crítica?” (questão 4), alguns alunos questionaram o que seria ser crítico, demonstrando falta de familiaridade com o termo. Em resposta a esse questionamento, eu lhes disse que ser crítico seria, dentre outras coisas, considerar diversos pontos de vista antes de formar uma opinião. Quanto às respostas, 52% se consideram mais ou menos críticos, 22% se consideram críticos, 13% não se consideram críticos e 11% não souberam opinar.

Nas respostas discursivas como justificativa a essa questão, percebi que muitos acreditam que criticar seria algo ruim, outros consideram que ser crítico seria ter opinião própria, outros que seria expressar sua opinião verbalmente, e ainda que seria duvidar da opinião do outro.

Seguem algumas respostas discursivas à questão 4 nesse sentido:

*Paula: Na verdade me considero, mas nem sempre falo minhas críticas na maioria das vezes guardo pra mim.*

*Daniel: Por que às vezes sou do contra.*

*Fábio: Mais ou menos, pois não sou muito de criticar.*

*Izabelly: Porque as pessoas falam muito delas.*

*Davi: Às vezes criticamos sem saber.*

Mesmo com minha explicação sobre “ser crítico”, notei que alguns alunos não compreenderam muito bem o conceito como eu tinha explicado, na perspectiva de letramento crítico adotada pelos autores citados neste trabalho. Por esse motivo, retornei ao assunto na última aula da sequência didática, dedicando uma aula somente para essa discussão.

Hoje, após refletir sobre a forma com que conduzi a aplicação do questionário, percebo que a minha resposta ao questionamento do que seria “ser crítico” talvez tenha sido tendenciosa. Ao explicar o que era ser crítico e ter mencionado a palavra opinião pode ser que eu tenha induzido algumas respostas dos alunos. Essa é uma ponderação que levo para a aplicação de pesquisas futuras como pesquisadora em sala de aula e também como professora, agora um pouco mais ciente da necessidade de responder a uma questão sem dar uma resposta imediata simplesmente, mas promovendo a reflexão por parte dos alunos.

Mas ainda assim, houve respostas que se aproximaram dessa visão de criticidade aqui abordada:

*Maria Victória: Porque minha opinião é uma sobre uma coisa e da pessoa é outra, então eu falo o que e eu penso e escuto o que ela pensa então nós temos que chegar a uma conclusão.*

A resposta da aluna participante Maria Victória, por exemplo, mostra uma noção da importância do diálogo para a construção de criticidade, a partir da concepção de que todo conhecimento e toda ação são localizados (SOUZA, 2011b). Sendo assim, há a

necessidade de associar o que um pensa e o que o outro pensa ao lugar onde estou e onde o outro está, para compreender porque pensamos dessa forma e não de outra, o que nos leva a pensar dessa forma e o que leva o outro a pensar diferentemente.

Quando questionados se costumam emitir opinião durante os debates em sala de aula, (questão 5 do questionário inicial), do total de 53 alunos participantes, 34 responderam algumas vezes, 13 responderam nunca e 6 responderam sempre. Nas respostas discursivas, alguns afirmaram ser tímidos, e por isso não emitem sua opinião, outros só o fazem para ganhar algo (pontos na matéria, por exemplo), alguns consideram que participar do debate é importante para aprender mais, outros não participam por medo de dar a resposta errada, outros por acharem que não sabem muita coisa, havendo ainda os que não gostam de emitir sua opinião para a sala toda, mas para um grupo de amigos.

Seguem algumas dessas respostas:

*Fábio: Nunca. Sou muito tímido.*

*Paulo: Algumas vezes. Para ganhar uma coisa.*

*Gustavo: Algumas vezes. Porque nem sempre sei as respostas certas.*

*Maria: Nunca: Não costumo participar dos debates com todos da sala, mas entre os colegas mais próximos sempre conversamos sobre o assunto debatido.*

*Nicoly: Sempre. Eu acho importante porque nossas opiniões são diferentes e a gente tem que aprender a respeitar a dos outros.*

A partir da resposta da aluna participante Nicoly, é possível perceber que ela comprehende a existência de uma diversidade de opiniões, além da necessidade de respeitá-las. Trata-se de um ponto importante para o desenvolvimento do letramento crítico.

Do total de respostas a essa pergunta (se costumam emitir opinião durante os debates em sala de aula), 34 dos alunos alegaram emitir suas opiniões em debates apenas algumas vezes. Avalio se o motivo seria a prevalência da forma com que a escola como um todo reproduz ou valoriza um letramento autônomo (STREET, 2014), que

pode reforçar a crença em “respostas certas” universalmente aceitas, neutras, independentemente dos contextos social e cultural em que professores e alunos se encontram. Os alunos acabam se acostumando a esse tipo de posicionamento e esperando algum tipo de recompensa para sua participação, como relata o participante Paulo. Na perspectiva do modelo autônomo de letramento, que prima pelo desenvolvimento de habilidades universais para que o aluno “funcione” em qualquer contexto, esse sistema de recompensa faria sentido. Uma vez alcançada a habilidade pretendida o aluno seria recompensado. Já em um trabalho que tenda a um modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), uma diversidade de pontos de vista poderia ser considerada, a partir da compreensão de que não há neutralidade e sim uma pluralidade de opiniões, visto que o mundo em que vivemos é heterogêneo.

Ao serem questionados se costumam acolher opiniões contrárias às deles, questão 6, 37 dos participantes responderam algumas vezes, 12 responderam sempre e 4 responderam nunca. Nas respostas discursivas, pude perceber que há os que se calam para não causar confusão, os que consideram que todos têm o direito de opinar, os que consideram estar errados em suas opiniões e por isso acolhem a opinião do outro, e os que consideram que possa haver opiniões diferentes.

Percebo que essas respostas ainda têm muito a ver com um modelo “autônomo” de letramento e considero um desafio tentar formar pessoas críticas em uma sociedade que não acolhe bem pontos de vista diferentes, e que tem uma visão negativa do conflito ou do dissenso. O entendimento do participante Mauro de que é melhor ficar calado para não causar confusão me faz pensar que a diversidade de opiniões talvez não seja tão bem recebida, e que professores e alunos podem ter dificuldade em conviver com essa diversidade. Essa falta de receptividade de pontos de vista diversos na sociedade acaba por prejudicar o letramento crítico dos alunos. E, no meu entendimento, seria necessário muito mais do que uma sequência didática para promover essa mudança de pensamento.

Seguem algumas respostas discursivas:

*Mauro: Porque às vezes eu prefiro ficar calado a causar confusão.*

*Dafni: As pessoas pensam diferentes, temos o direito de opinar, e eu adoraria que as pessoas respeitassem a minha opinião, então respeito às (sic) delas.*

*Afonso: Devemos sempre escutar as opiniões dos outros mesmo que nem sempre nos agrade, nem sempre estamos certos.*

Ainda que haja, por parte de alguns alunos, uma disposição ao acolhimento de opiniões de outras pessoas, outros alunos reconhecem a dificuldade de acolher opiniões muito diferentes, como na resposta a seguir:

*Paulo: É difícil eu escolher opinião de outras pessoas ainda mais que seja contrária.*

Souza (2011b) afirma que a forma tradicional de ensino prepara os alunos para um mundo homogêneo, mas, para uma redefinição do letramento crítico, seria preciso assumir as responsabilidades pela nossa própria interpretação. Trata-se de uma concepção semelhante à visão de *critique* de Monte Mor (2013), segundo a qual ser crítico englobaria a capacidade de atravessar os limites da interpretação em si para outras interpretações e ser capaz de criar “quadros mais complexos de referência” (2013).

Ainda que o ensino promovido em meu local de pesquisa seja mais voltado a um modelo autônomo houve respostas que podem indicar um modelo ideológico de letramento, em que o entendimento do “nós” e os “outros” (MONTE MÓR, 2013) está relacionado a um contexto social, cultural e histórico caracterizado pela diversidade, como nas respostas para a questão 6 (se os alunos costumam acolher opiniões contrárias às deles) a seguir:

*Carla: Sim. Porque opiniões diferentes sempre somam com as nossas.*

*Isis: Porque é bom ouvir uma opinião diferente da sua porque você pode refletir sobre aquela e criar outra opinião.*

*Carolina: Às vezes não costumo acolher, mas quando acolho é porque sinto que a pessoa realmente tem razão ou porque nossas opiniões apesar de diferentes tem algum tipo de ligação.*

Um possível aprofundamento no tema poderia resultar de uma discussão sobre a relação entre discurso e ideologias (MONTE MÓR, 2013) e que ler e escrever em uma perspectiva crítica é levar em consideração o contexto em que estamos inseridos. Na resposta da aluna participante Carolina (“*nossas opiniões apesar de diferentes tem algum tipo de ligação*”), “esse tipo de ligação” sugere que, apesar da diferença de opiniões, pode haver algum tipo de relação possível entre elas. Para um ensino que privilegia a formação crítica dos alunos seria interessante problematizar como as comunidades a que pertencemos influenciam na formação da opinião e como isso nos afeta socialmente, como por exemplo, no surgimento de bolhas sociais em que dificilmente ouvimos os pontos de vista de nossos pares. Essa discussão, infelizmente, não foi realizada durante a sequência didática por falta de tempo. Na próxima subseção passo à discussão da sequência didática que implementei.

### **3.2 A primeira atividade da sequência didática**

Concluída a primeira etapa da pesquisa, que era a aplicação do questionário inicial, parti para a sequência didática. Todas as atividades da sequência didática foram realizadas em grupos de cinco a seis pessoas e permiti que os próprios alunos formassem os grupos. A primeira atividade proposta foi “*Proving your story is real*”. Primeiro, propus que imaginassem como seria ouvir a história de alguém que diz que algo aconteceu, mas que todos ao redor dizem que não foi daquela maneira. Deveriam se perguntar como provar se aquela história é verdadeira ou não. Depois disso, cada grupo criou uma história que deveria ter três fatos, o restante poderia ser invenção. Em seguida, deveriam fazer a tradução da história para o inglês. A proposta era que, ao final, houvesse o compartilhamento das histórias com os outros grupos para que tentassem adivinhar o que teria sido inventado.

Quando escolhi como primeira atividade que os alunos criassem uma história, minha intenção era que eles se envolvessem na atividade. Eu já havia desenvolvido uma

atividade semelhante em sala e percebi que os alunos haviam gostado. Tentei relacionar a atividade com algo que pode acontecer como alguém contando uma história e outras pessoas dizendo que o ocorrido não era bem assim. Na segunda parte da atividade, a proposta era que os alunos adicionassem à história criada três fatos verdadeiros (coloquei a expressão “fato verdadeiro” propositalmente para podermos discutir depois).

Essa foi a forma que encontrei para introduzir o assunto e engajar os alunos. As histórias criadas foram usadas na atividade seguinte.

Compartilho aqui uma entrada das minhas notas de campo sobre essa primeira atividade na turma que estou chamando aqui de turma B:

*Os alunos receberam bem a primeira atividade da sequência didática, demonstram estar motivados a criar suas histórias. A maioria terminou a primeira atividade em tempo (os 50 minutos da aula). Essa turma possui uma maturidade mais condizente, a meu ver, com a idade dos alunos, ou ao menos que se espera. As aulas costumam fluir melhor nessa turma e as discussões costumam ser mais produtivas. Há um grupo em que os alunos não estão se dedicando à atividade e, por causa disso, há duas pessoas nesse grupo que se esforçam mais que os demais. Os dois alunos que estão se esforçando para fazer a atividade são os que sempre o fazem. Da mesma forma que os que não estão se esforçando também possuem esse comportamento recorrente.*

Enquanto nessa turma B os casos que interpretei como de dispersão acontecem pontualmente por parte de poucos alunos, na turma A a situação muda. Segue a entrada do meu relato sobre a mesma aula na turma A.

*Essa turma é bastante imatura. As questões com as quais preciso lidar são: alunos brincando um com o outro ou fazendo coisas como bater na mesa ou abrir guarda-chuvas. No entanto, minha percepção é de que a maioria recebeu bem a primeira atividade, parece motivada. É complicado avaliar o empenho dos alunos. Ao observar os grupos percebo que na maior parte do tempo estão conversando sobre outros assuntos. Estou sempre andando por entre as carteiras e tentando fazer com que voltem o foco para a atividade (eu também fazia isso na outra turma). Mas a questão*

*da dispersão não se aplica a todos os grupos. Há um grupo em que os alunos estão bem dedicados, em que a atividade está sendo feita, estão, aparentemente, gostando de criar a história. Há outro grupo, também de alunos dedicados, mas com um pouco de dificuldade em compreender (tanto o inglês quanto as orientações) apesar das intempéries, o trabalho está fluindo bem na medida do possível. Há dois grupos em que, aparentemente, há uma mescla de brincadeiras (para as quais preciso chamar atenção constantemente) e a feitura da atividade.*

A aula da semana seguinte a essa, em que os alunos dariam continuidade a essa atividade de criação e tradução da história, começou com um empecilho. Amanheceu chovendo, na minha entrada do diário desse dia anotei que em uma sala faltaram 9 alunos e na outra 14. Essa é uma realidade dessa escola, quando chove os alunos faltam. Isso atrapalha a continuidade do trabalho, pois os grupos ficam desfalcados. Como previa em parte essa situação, desde o início da sequência didática orientei que ao final de cada aula todos os materiais das atividades fossem devolvidos a mim.

No entanto, mesmo com a minha orientação em outras aulas da aplicação, alguns grupos deixavam material com colegas que faltavam à aula seguinte. O que aconteceu ao final foi que os alunos que foram à aula naquele dia fizeram o que era possível fazer e o trabalho foi compensado em outros dias. Por esse e por outros motivos, precisei de mais aulas do que as oito que havia planejado. Mas isso já era esperado.

Essa foi uma das aulas em que gostaria que os alunos tivessem acesso à *internet* para facilitar a tradução. Não foi possível realizá-la no laboratório de informática, não havia computadores funcionando em número suficiente para os grupos e nem rede de *wi-fi* para que utilizassem seus próprios celulares. Sendo assim, usei os dicionários físicos em sala porque que esse era o recurso disponível. Durante a atividade, percebi a resistência de alguns alunos quanto ao uso do dicionário físico, mas avaliando algumas respostas do questionário final<sup>11</sup> percebo que os alunos gostaram e aprenderam da forma que a atividade foi desenvolvida.

---

<sup>11</sup> Esclareço que em minha discussão das sequências didáticas, antecipo algumas respostas do questionário final ao qual, no entanto, retorno mais detalhadamente mais adiante.

Segue uma resposta à pergunta do questionário final: “O que você acredita que aprendeu nas aulas de inglês nesse bimestre? Comente”.

*Miguel: Nas atividades usamos bastante dicionário que fez a gente decorar e aprender bastantes palavras novas.*

E à pergunta: “Você considera que as atividades realizadas nas aulas de inglês foram relevantes para o seu dia a dia dentro e fora da escola? Comente”:

A avaliação que faço dessa atividade é bastante positiva. Fiquei inclusive surpresa com algumas respostas no questionário final porque eu imaginei que seria mais produtivo usar um tradutor *on-line* para esse tipo de atividade, no entanto, acredito que o uso do dicionário físico, por mais que seja um pouco mais demorado, contribuiu com a aprendizagem dos alunos.

Ao propor que os alunos criassem suas próprias histórias minha intenção era que o texto partisse dos próprios alunos, com base na realidade com a qual eles estão acostumados. Ao me deparar com as brincadeiras de alguns alunos que não se envolveram totalmente com a proposta, questiono se esse desinteresse dos alunos em relação à língua inglesa não se daria, em parte, por estarem acostumados a um ensino de línguas descontextualizado, que não faz sentido para eles, que não se aproxima de suas realidades. Segundo Souza (2011b), o ensino de línguas não deveria se pautar em um conceito de escrita enquanto um código abstrato e descontextualizado. A meu ver, esse tipo de ensino pode estar relacionado ao desenvolvimento de um letramento funcional (SOARES, 2017), ancorado no pressuposto que o aluno precisa de certas habilidades para que ele “funcione” socialmente, ao conseguir um emprego ou viajar para outro país. Todavia, isso talvez não faça sentido para a realidade desse aluno, o que explicaria em parte seu desinteresse pelas aulas de inglês. Por outro lado, outro questionamento que faço é se minha tentativa de ensino em uma perspectiva de letramento ideológico (STREET, 2014) pode ter contribuído (e se sim em que medida) para uma mudança na concepção de língua e no letramento dos alunos.

### 3.3 A segunda atividade da sequência didática<sup>12</sup>

No segundo módulo da sequência didática, que chamei de “Sharing a story!”, os alunos escreveram um artigo de jornal em português sobre a história que criaram na atividade anterior “Proving your story is real”. Para tanto, eles deveriam seguir uma lista de verificação, em inglês, para checar a suposta veracidade da história. Pedi que fizessem a verificação como se não soubessem que há partes que não são verdadeiras. Para isso, era necessário que seguissem o passo a passo abaixo:

*In your notebook write down the following:*

- a) *What steps do you need to take to find out if it is true or false?*
- b) *Which other people do you need to talk to get more details?*
- c) *What evidence do you need?*
- d) *Where did this story come from?*
- e) *What was the purpose of this story?*
- f) *What would be the impact on you publishing the story without knowing if it is real or not?*
- g) *What are the 3 true facts that you have found amongst the fake ones?*

Na primeira atividade da sequência, “Proving your story is real”, minha intenção era tentar fazer com que os alunos se engajassem na tarefa, usando a imaginação e a criatividade para criar sua história. Já na segunda atividade, “Sharing a story”, havia uma preocupação maior com o aprendizado da língua inglesa: essa foi a forma que encontrei para trabalhar as *question words* e acrescentar palavras ao vocabulário dos alunos.

---

<sup>12</sup>As atividades presentes nessa sequência didática foram adaptações feitas a partir dos planos de aula sobre *fake news* disponíveis no site da BBC. Disponível em <https://www.bbc.co.uk/academy/en/articles/art20180307163518942>

Outro motivo pelo qual escolhi essa atividade foi levar a uma reflexão sobre o que seria possível ser feito para uma verificação inicial se uma notícia é verdadeira ou falsa. Conforme afirma Jones (2017), o que diferencia as *fake news* da desinformação que se encontra na *internet* é a forma com que essa informação é arranjada nas mídias sociais, o que pode afetar tanto o quê quanto como estamos lendo. Outro motivo citado pelo autor é que na *internet* não se lê sozinho, há sempre vozes *on-line* que endossam o que é lido. Isso porque, segundo o autor, os que leem *on-line* são mais suscetíveis a distrações. Pensando nessas questões, propus reflexões na tentativa de um possível distanciamento dessas vozes que endossariam um viés de leitura; questionamentos como: com quem ou onde seria possível buscar por mais detalhes; quais as evidências possíveis de acordo com o material apresentado; qual seria uma possível origem da história; de onde ela veio; qual seria o contexto de criação; qual poderia ser o propósito de uma história como essa; e por fim, esperava que os alunos discutissem qual seria o impacto da publicação de uma história como essa sendo ela verdadeira ou não. Minha expectativa era que os alunos pensassem nessas questões e ampliassem essas reflexões para qualquer notícia ou mesmo história que ouvissem.

Antes do início da atividade, fiz uma pequena revisão das *question words* que já havíamos estudado e ajudei com o vocabulário. Devo mencionar que os alunos precisaram trabalhar com os dicionários em sala. Minha programação inicial era levá-los para o laboratório de informática, no entanto isso não foi possível porque havia um número pequeno de computadores funcionando, menos que um computador por grupo. Além disso, não havia um profissional responsável pelo laboratório de informática. Dessa forma, tudo o que eu precisava saber sobre os computadores (quantos funcionavam, quantos tinham acesso à *internet* e outras questões importantes para a utilização do espaço) eu precisava descobrir por mim mesma, ou buscar por alguém que tivesse essa informação, em geral o diretor, que nem sempre estava disponível.

Como muitos alunos faltaram na aula anterior, muitos grupos ainda estavam com a atividade atrasada, por esse motivo, na medida em que os grupos chegavam eu ia até eles explicar a atividade novamente e tirar as dúvidas. Durante a semana dessa

atividade houve um evento sobre o qual eu gostaria de discutir. Segue a entrada das minhas notas nesse dia:

*As aulas foram marcadas por questões que fogem ao meu controle. Quando entrei na sala percebi a ausência de muitos alunos, os demais me explicaram que esses alunos estavam ajudando as funcionárias da biblioteca. Fui até lá e informei aos alunos e às funcionárias que estávamos desenvolvendo atividades importantes em sala. Alguns alunos voltaram outros não.*

A interpretação que faço desse episódio é o pouco caso que é feito da disciplina inglês. É como se não houvesse problema em perder essas aulas. Tive que chamar a supervisora porque um aluno saiu da sala sem a minha permissão, aproveitei para explicar o que estava acontecendo com os demais alunos que no início da aula estavam ausentes. Perdemos tempo e ainda houve duas alunas que não voltaram para a sala. Em contrapartida, um grupo conseguiu terminar as atividades em 2 aulas ao invés de em 4.

Durante a aplicação da pesquisa e também durante análise dos dados eu levantei algumas hipóteses a respeito de um suposto desinteresse em relação à disciplina de língua inglesa, visível do comportamento de alunos que não se empenharam nas atividades, nem nas discussões, e por vezes atrapalharam o andamento das dinâmicas de sala com conversas paralelas. Trago aqui alguns dados que sugerem, em minha interpretação, certo desinteresse, não apenas pela LI, mas pela escola em si. É preciso reconhecer, no entanto, que a partir dos dados que colhi não há como fazer afirmações categóricas nem tecer hipóteses conclusivas.

Gostaria aqui de mesclar à discussão apresentada a alguns dados colhidos no questionário final. Quando perguntados se as atividades realizadas nas aulas de inglês foram relevantes para o seu dia a dia dentro e fora da escola, obtive respostas como:

*Michel: Não prestei atenção em 90% das aulas então para mim não terá relevância nenhuma.*

*Henrique: Mais ou menos, porque na grande maioria das vezes não prestava atenção nas aulas.*

*Fábio: Esse bimestre eu não fiz quase nada e também não prestei atenção em muita coisa e não aprendi nada ou quase nada neste bimestre e no ano também não aprendi nada ou quase nada.*

Diante disso, gostaria de esboçar uma relação entre a falta de motivação de alguns alunos, o suposto descrédito atribuído à disciplina, e uma possível dificuldade no desenvolvimento de criticidade. Os dados colhidos por mim não constituem subsídio suficiente para relacionar desinteresse e problemas no desenvolvimento de criticidade<sup>13</sup>. O que chamo de ser crítico nesse trabalho seria a percepção de que o mundo é diverso, de que existem pontos de vista diferentes e a reflexão do que penso e como penso reflete o meu lugar de fala.

Estabelecer esse tipo de reflexão seria, segundo Souza (2011b), assumir a responsabilidade pela própria interpretação, entendendo que existem interpretações diferentes e, além disso, entender que toda leitura tem consequências sociais. Essa era a reflexão que eu gostaria de levantar dentro de sala de aula. Pelas respostas que obtive no questionário final, não há como afirmar que os alunos assumiram a responsabilidade pelas próprias interpretações. Porém, acho válido que tenham admitido não terem prestado atenção nas aulas. Talvez eu devesse ter aproveitado os relatos no questionário final como ponto de partida para outras discussões, mesmo sabendo que essa é uma autorreflexão subjetiva, e que cada pessoa tem o seu próprio tempo e maturidade.

Apesar dos casos de desinteresse pelas aulas de inglês, houve um grande número de alunos que se interessaram pelo assunto, participaram das discussões e as

---

<sup>13</sup>Pensando no tema desinteresse, indisciplina e rebeldia, recordo-me do filme “O clube dos cinco” (*The Breakfast Club*) que relata a trajetória de cinco alunos indisciplinados que ao final da narrativa conseguem estabelecer reflexões sobre as suas vidas e a vida em sociedade. A leitura que faço do roteiro é que após observação e análise crítica os personagens conseguem agir de forma diferente do que agiam antes do encontro. A meu ver, conseguiram compreender os que os fazia ter atitudes de rebeldia e aprendem a lidar com seus próprios conflitos e com os conflitos uns dos outros.

enriqueceram com seus posicionamentos. Isso aparece nas respostas dadas por alguns alunos à mesma questão, sobre considerar as atividades realizadas nas aulas de inglês relevantes para o seu dia a dia dentro e fora da escola:

*Clara: Sim, para mim foi importante dialogar sobre assuntos e atividades que foram elaboradas na aula. Além disso, fora da escola dialogar com as pessoas.*

*Mara: Sim, pois eu comecei a navegar em sites em inglês que antes eu não navegava. Comecei a ler o que tinha nos jogos, livros, filmes, etc. Na escola eu comecei a aprender mais junto com a professora, pois a maioria das palavras no livro é em inglês.*

Percebo pelas respostas acima que as aulas ampliaram as possibilidades de acesso na visão de alguns alunos. Essa ampliação pode dar espaço para que esses alunos tenham acesso a mais pontos de vistas com interpretações conflitantes, o que pode contribuir para a constituição de criticidade. Porém, entendo também que a criticidade vai muito além da escola, começando, possivelmente, com a participação das famílias dos alunos e de suas comunidades na formação dos alunos. Em uma das anotações sem meu diário de campo, fiz o seguinte registro:

*O dia da primeira atividade (09/10) amanheceu chuvoso, quando isso acontece muitos alunos faltam à aula. Em uma sala faltaram 9 alunos e na outra 14. No entanto, preciso continuar a atividade.*

O grande número de ausências se deve, em parte, ao fato de que os pais não enviam seus filhos à escola porque está chovendo. Não houve em minha coleta de dados subsídios suficientes para analisar o papel da família na formação crítica dos alunos. Entretanto, entendo que essa formação crítica não se limita à escola, mas acredito ser importante refletir sobre o quanto a escola seria responsável por essa formação, e por iniciar esse tipo de reflexão?

Propor um ensino baseado em letramento crítico precisa, a meu ver, ser uma tarefa diária na vida dos professores que se dispõem a isso. Por mais que eu tenha pensado em cada atividade tentando promover o letramento crítico, ainda assim, senti a necessidade de trazer um componente linguístico específico, que era uma revisão das *question words*. A reflexão que faço é que ainda há muito a ser lido e discutido, ao menos para mim, para que eu consiga conduzir aulas focadas no ensino descontextualizado da gramática, segundo um modelo autônomo de letramento que possivelmente caracteriza boa parte dos materiais didáticos para o ensino de inglês, e que provavelmente ainda influencia minha própria prática docente.

### 3.4 A terceira atividade da sequência didática

Para a próxima atividade “Has the internet turned people toxic?”, disponibilizei um depoimento retirado da *internet* sobre o tópico. Os alunos deveriam refletir sobre questões como a confiabilidade da fonte, se o texto expressa uma opinião ou um fato, e se haveria diferença entre *misinformation, half truth and lie*.

O ponto principal para a escolha dessa atividade foi meu interesse em trabalhar com os alunos as diferenças entre fato e opinião com base em minhas leituras de Arendt (2014). Segundo a filósofa, fatos e opiniões não seriam antagônicos, mas pertencentes ao mesmo domínio.

Fatos informam opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e paixões, podem diferir amplamente e ainda serem legítimas no que respeita à sua verdade fatural. A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação fatural seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados. Em outras palavras, a verdade fatural informa o pensamento político, exatamente como a verdade racional informa a especulação filosófica (p. 295-296).

O que depreendo das palavras de Arendt (2014) é que a formação de opinião passa pela interpretação pessoal dos fatos apresentados e que a menos que não haja questionamento do fato apresentado a opinião é parcial, determinada pelo modo com

que o indivíduo se posiciona socialmente, estando esse posicionamento ligado a interesses e paixões. Esses interesses caracterizam o que D'Ancona (2018) pontua como sendo o cerne da pós-verdade, ou seja, uma situação em que fatos objetivos influenciam menos a opinião pública que crenças pessoais e emoções.

Nesse sentido, quis chamar a atenção dos alunos para questões como a diferença entre fato e opinião. Minha proposta era levá-los a uma compreensão do fato como aquilo que realmente aconteceu, e a opinião como postura transpassada de paixão, crença e emoção individual. Fiz isso utilizando um trecho retirado de um tópico de um fórum na *internet*. Minha proposta era que os alunos extraíssem do trecho o que poderia ser fato e o que poderia ser a opinião do autor.

Considerei as discussões sobre essa atividade bastante produtivas, tanto na minha interação com os grupos quanto na última aula da sequência didática na sala de vídeo<sup>14</sup>. Foram produtivas porque boa parte dos alunos estavam envolvidos na atividade, conversando paralelamente menos que de costume.

Em minha fala inicial para os alunos, explicando como seria o trabalho em grupo, o meu foco estava em chamar a atenção para essa questão do fato x opinião. Considerei importante a pergunta “Para você qual a diferença entre *misinformation, half truth and lie?*”; sempre que os alunos tinham dúvida sobre o vocabulário do comentário no fórum “*Has the internet turned people toxic?*” ou sobre como responder eu aproveitava oportunidade para levá-los à reflexão sobre questões como desinformação, meia verdade e mentira, e quais seriam os limites entre os conceitos. Um dos alunos elogiou esses momentos da aula, ao se posicionar sobre as atividades desenvolvidas em aula sobre *fake news*, no questionário final pergunta 3:O que você achou das atividades desenvolvidas em aula sobre fake news? Comente.

*Cássio: Legal. Ainda mais o texto que nos deixa em dúvida como saber se era verdade ou mentira.*

---

<sup>14</sup>Após a aplicação da sequência didática senti a necessidade de trabalhar mais o que seria ser crítico na perspectiva do letramento crítico. Por isso organizei uma última aula na sala de vídeo, para retomarmos essa discussão. O relato dessa aula será feito ao final do relato da sequência didática.

Gostaria de relatar alguns momentos da discussão sobre “misinformation”, “halftruth” e “lie”, a partir de anotações em meu diário de pesquisa.

Quando tratamos de “*misinformation*” um dos exemplos sugeridos foi se a vacina contra sarampo desenvolveria autismo nas crianças. Durante a discussão, um dos alunos associou esse episódio à desinformação, já que ficou provado não ser verdade, e ainda assim muitas pessoas seguiam acreditando.

Um exemplo de “*halftruth*” foi citado por uma aluna, que disse ter lido que o apresentador Gugu Liberato havia morrido por ter caído do telhado de sua casa. A parte da queda era verdadeira, no entanto, quando a notícia foi publicada, o apresentador ainda estava em coma. Por isso, esse seria um exemplo de meia verdade, segundo a aluna.

E sobre “*lie*” outra aluna mencionou a informação de que o ator Leonardo di Caprio estaria financiando ONGs para incendiar áreas na Amazônia. A aluna disse que teria feito uma pesquisa um pouco mais minuciosa e descoberto que era uma mentira.

O debate sobre *misinformation*, *halftruth* e *lie* possibilitou uma discussão acerca da complexidade em estabelecer algo como verdade, partindo das diferenças entre fato e opinião, mencionadas em um fórum da *internet*. Acredito que essa questão da diferença entre fato e opinião tenha sido um dos pontos altos no trabalho com as *fake news*.

Meu intuito era trazer esse assunto para sala de aula de uma forma que se aproximasse, em alguma medida, da realidade dos alunos e que talvez depois lhes permitissem o contato com opiniões diversas. Conforme afirma D’Ancona (2018), o que tem acontecido nesses tempos de pós-verdade é que, de maneira geral, as pessoas têm escolhido em que acreditar com base em suas crenças e convicções, ao invés de tentar depreender algum tipo de verdade por meio de um processo de avaliação racional. Por isso, tentei mostrar que as crenças e convicções estão relacionadas com seus contextos

sociais de origem, e que crenças, convicções e interpretações provenientes de outros contextos podem ser muito diferentes das nossas.

Na última aula desta sequência, ministrada na sala de informática, retomei essa atividade e a discussão foi, a meu ver, ampliada, conforme sugere um trecho do meu diário de campo:

*Ao serem questionados sobre a atividade 3: Is it reliable? Discutimos mais sobre o tópico “Has the Internet turned people toxic?” uma aluna levantou uma questão de que não seria a internet que seria tóxica e sim as pessoas e ou como as pessoas usam a internet que torna o que é feito na internet um perigo. Ela citou um exemplo de si própria. Disse que se afastou de alguns grupos de discussão na internet e desde então pensa menos em suicídio.*

No trecho em que a aluna diz: “não seria a internet que seria tóxica e sim as pessoas e como as pessoas usam a internet que torna o que é feito na internet um perigo” vejo indícios de criticidade. A aluna percebeu como grupos de discussão na internet podem estimular comportamentos nocivos, e por isso a necessidade de distanciamento crítico em relação ao que circula na rede.

Segue mais um trecho de meu diário de campo:

*Outra aluna argumentou que o que precisa ser repensada é a forma com que as pessoas tomam as discussões na internet. Alguns alunos concordaram que se não houvesse internet não haveria tantos adolescentes suicidas ou que desejam matar colegas, no entanto, houve um consenso também que limitar o acesso à internet aos adolescentes não resolveria o problema. Os alunos finalizaram a discussão dizendo que se as pessoas refletissem sobre o que se passa em suas vidas, seja na internet ou fora dela, poderia ser desenvolvido um senso crítico se também as questões fossem discutidas em grupos de pessoas confiáveis (e pessoalmente) seria melhor para todos.*

Naquele momento perguntei à aluna o que ela queria dizer com “repensar a forma com as pessoas tomam as discussões na internet”. Pelo que pude compreender, a aluna

sugeriu a necessidade de ter cuidado ao compartilhar notícias que parecem duvidosas, e de assumir a responsabilidade pelas publicações. A fala da aluna também parece indicar sinais de criticidade e de agência, ao lembrar a responsabilidade que cada usuário das redes sociais tem pelos *posts* que publica, pelo conteúdo que compartilha, e por suas leituras e interpretações. Essa posição é defendida por Souza (2011b), quando diz: “Você tem de assumir a responsabilidade pela sua leitura, porque a sua leitura tem consequências sociais” (p. 292).

Outro indício de criticidade aparece na sugestão de que “se as pessoas refletissem sobre o que se passa em suas vidas, seja na internet ou fora dela, poderia ser desenvolvido um senso crítico se também as questões fossem discutidas em grupos de pessoas”. A discussão de questões importantes em grupos pode abrir caminho para uma possível saída da “*filter bubble*” citada por Jones (2017). A saída da “bolha”, em meu entendimento, seria possibilitada através do contato com pensamentos diferentes e até divergentes, em um processo que Souza (2011b) chamou de “educação para a diferença”, ou letramento crítico:

Numa perspectiva de letramento crítico, que valoriza a diferença de história, de origem, de lugar de cada intérprete social, teria como serviço ao educando apresentar e falar nessas normas como pontos de chegada, e envolver o participante no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes. Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética (p. 298).

Sendo assim, propor discussões em sala de aula envolvendo opiniões diferentes e até conflitantes é, segundo o autor, parte importante do papel do educador antenado com a dimensão ética do letramento crítico.

A discussão sobre a atividade “Has the internet turned people toxic?” ultrapassou a minha expectativa inicial. Fiquei feliz com a discussão surgida. Acredito que meu papel enquanto educadora que tenta promover o letramento crítico de meus alunos é iniciar debates e promover a troca de ideias e leituras conflitantes como esse. No

entanto, se eu tivesse a oportunidade de aplicar uma atividade parecida, ficaria mais atenta para avaliar se e quando seria apropriado para o grupo tocarem temas sensíveis como o suicídio. Dessa vez o suicídio Foi o tema central, o que pode ter causado desconforto.

Por outro lado, não acredito que devamos deixar de abordar temas porque julgamos que nossos alunos não seriam capazes de acompanhar a discussão. Creio que esse julgamento também não cabe apenas ao professor, e me pergunto como saber se o tema é apropriado para a idade com uma sala de aula tão diversa. Talvez por reconhecer a coexistência de diferentes interpretações e o conflito que pode resultar disso, o letramento crítico (SOUZA, 2011b) pode ajudar não apenas na decisão de quais temas abordar, mas na forma como podemos participar desse debate.

### **3.5 A quarta e última atividade da sequência didática**

Na última atividade da sequência “Different angles, different stories” os alunos receberam uma notícia de jornal (“Dog Bites Man”), e o depoimento de seis personagens envolvidos na história com algumas informações adicionais sobre o ponto de vista e a opinião de cada um. A proposta era usar uma lista de verificação (que consta na sequência didática Apêndice D) para descobrir o máximo de informações sobre a história. Para isso, era preciso questionar se a notícia era real, qual era a fonte da notícia, usar o seu conhecimento para verificar e pesquisar o que não se sabia, verificar se haveria outras fontes relatando a mesma história. Após distinguir real e falso, fato e boato e opinião na história, os alunos escreveram uma manchete de jornal em inglês para a história.

Minha proposta ao trazer uma atividade com diferentes pontos de vista foi levar o aluno a perceber que no mundo também há diferentes perspectivas para um mesmo assunto. Essas diferentes perspectivas podem representar relações de poder, de identidade e de acesso ao conhecimento. Minha intenção era que, ao ampliar a visão

(de um ponto de vista para outros seis) o aluno pudesse compreender que a leitura que cada personagem fez da situação é parcial e que a interpretação de cada um gerou consequências para a situação final assim como acontece no mundo.

Quando propus uma atividade em que o aluno precisasse tomar nota de seis pontos de vista diferentes gostaria que ele refletisse sobre a heterogeneidade característica das relações sociais e de que a “palavra no mundo não é neutra nem natural, mas ela é moldada pela sociedade” (JANKS, 2013 p. 227). Gostaria também que o aluno pensasse que o que era natural para um personagem poderia ser algo carregado de preconceitos contra pessoas diferentes (SOUZA, 2011b). A proposta era que houvesse um deslocamento do saber ingênuo em direção a uma postura mais crítica.

Assim como na atividade anterior, investi tempo indo até os grupos<sup>15</sup> que geralmente solicitavam a minha presença quando iniciavam cada atividade proposta. No momento em que explicava a proposta, aproveitava para fazer algumas perguntas para provocar a reflexão como: “De acordo com as informações adicionais desses personagens, você acha que ele pensava sobre como o assunto pode ter influenciado no depoimento que ele deu para o jornalista?” e “A notícia escrita pelo jornalista relata exatamente o que aconteceu de acordo com as informações que temos?” “O fato de Mr. Jones não gostar de cachorros pode interferir na narrativa dele?”

Segue uma entrada do meu diário nesse dia:

*Em minhas idas até os grupos para auxiliá-los com a última atividade pude conversar com os alunos sobre a importância de se considerar diversos pontos de vista antes de se posicionar sobre algum assunto. Alguns alunos comentaram sobre a parcialidade de cada depoimento de personagem com base nas informações adicionais. Em alguns grupos conversamos sobre como é complexo haver imparcialidade nas notícias e como é importante que o jornalista atenha-se aos fatos.*

De todas as atividades propostas em minha sequência didática essa foi a que menos tive a oportunidade de me aprofundar na discussão durante o trabalho em grupos. Isso

---

<sup>15</sup> Permiti que os próprios alunos decidissem a composição dos grupos.

aconteceu devido aos imprevistos ocorridos durante a realização das atividades, como ausência de uma quantidade considerável de alunos no dia em que choveu, e outras questões que acabaram por atrasar as atividades. Mesmo calculando duas semanas (4 aulas) a mais para a realização da sequência essa atividade acabou tendo que ser feita mais rapidamente para o cumprimento do prazo. Programei para terminar a sequência ao menos uma semana antes das provas finais, levando em consideração os fatos que relato nessa entrada do meu diário:

*Poucos grupos estão cumprindo a atividade em tempo. Há um grupo em que alguns integrantes são resistentes em seguir minhas orientações e apresentam certa rebeldia e essa postura acaba por prejudicar o andamento da atividade. O fato de a atividade ser desenvolvida no 4º e último bimestre têm vantagens e desvantagens. Das vantagens: 1. Os alunos já conhecem minha forma de trabalhar. 2. Já possuem certa bagagem o que contribui para a compreensão como um todo. Das desvantagens: 1. Como é o último bimestre os alunos que já atingiram 60 pontos não estão tão dedicados (visto que muitos não fazem a atividade pela aprendizagem e sim pela nota). Outra desvantagem é que já entraram no “clima de final de ano” e fim de ciclo (ensino fundamental 1) estão preocupados com a formatura e as festas que já estão sendo organizadas pela escola.*

Como percebi que alguns tópicos da discussão não foram abordados ou desenvolvidos por alguns grupos, decidi elaborar uma aula final na sala de projeção. Nessa aula, eu retomei questões que julguei necessárias. Para isso, preparei um material em *Power Point* (Apêndice E) e voltamos a alguns pontos da sequência didática. Segue o meu relato da turma B:

*A discussão girou em torno dos questionamentos: o que é ser crítico? O que é normal? O que é normal para mim seria normal para o outro? Uma aluna, durante uma explanação sobre a percepção sobre o outro (charge do biquíni x burca) disse que não é normal usar burca, questionei: não é normal para quem? E ela respondeu: Para mim!*

Ilustração 1: Bikini VS Burka, Kate Evans Fonte – Google Imagens



Minha proposta era fazer com que meus alunos repensassem o que é “normal” uma vez que isso que ele considera “natural” pode estar carregado de preconceitos. Tentei conduzir o debate em uma perspectiva de letramento crítico e não de pedagogia crítica, conforme a distinção proposta por Souza (2011b), entre a pedagogia crítica e o letramento crítico. De acordo com o autor, no primeiro caso, era preciso ensinar o “certo” e o “errado” de forma a preparar o aluno para um mundo homogêneo. Já o letramento crítico, segundo o autor, propõe uma reflexão sobre as condições ou diferentes contextos de leitura. É preciso deixar de culpar o autor do texto e passar a assumir a responsabilidade pelas nossas leituras, levando em consideração a relação entre leitura e escrita. Nessa aula final da sequência didática, tentei levar meus aprendizes a perceber que aquilo que consideramos “normal”, e os conhecimentos construídos a partir dessa ideia de normalidade, não se originariam neles, mas em uma coletividade. Naquele momento, pudemos refletir, a partir da resposta da aluna (“*para mim!*”), que por mais que pareça original e individual, o conhecimento advém, na verdade, das comunidades das quais fazemos parte. A ideia de estranheza com relação à burca se dá porque essa é a cultura do outro, enquanto a mulher de bolsa, biquíni e óculos escuros é mais comum para nós daquela sala de aula. A proposta de leitura da

palavra e leitura do mundo na perspectiva do letramento crítico é procurar entender que o mundo não é homogêneo, ou se resume a dois lados, mas que estar no mundo é assumir a responsabilidade sobre a interpretação que fazemos dos textos e do mundo; entender que um mesmo texto pode ter interpretações diferentes, que não há uma maneira única de leitura. É preciso assumir essa responsabilidade porque nossas leituras e interpretações podem ter consequências sociais sérias, conforme já sugerido por Souza (2011b).

A afirmação de que “usar burca não é coisa de gente normal para mim” pode, a meu ver, resultar de uma leitura ingênua, fruto do senso comum, que pode e deve ser questionada em uma perspectiva de letramento crítico (SOUZA, 2011b):

Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular o seu saber ingênuo (p. 293).

Não posso afirmar se naquela aula todos os meus alunos, ou ao menos a aluna que disse que usar burca não era normal para ela, se deslocaram desse pensamento ingênuo para um mais crítico. O que posso dizer é que naquela aula eles foram confrontados, e talvez a discussão tenha contribuído para a formação de meus alunos.

Em minha avaliação sobre a atividade “Different angles, different stories” gostaria de ter tido mais tempo para discutirmos a questão dos diferentes pontos de vista. No entanto, a aula complementar que elaborei justamente por ter sentido a necessidade de prolongar essa discussão me deixou bastante satisfeita. Acredito que esse tipo de aula contribui muito para a formação crítica dos alunos, em um ambiente em que os estudantes se sentem seguros em compartilhar seus pensamentos sem serem repreendidos ou censurados.

### 3.6 O questionário final

Após as aulas destinadas à sequência didática foi aplicado o questionário final, com 3 perguntas discursivas. Citarei a seguir as respostas que considerei relevantes por estarem relacionadas a letramento e *fake news* e em seguida as discutirei. A primeira pergunta foi:

“Você considera que as atividades realizadas nas aulas de inglês foram relevantes para o seu dia a dia dentro e fora da escola? Comente”.

Segue a primeira de quatro respostas que gostaria de comentar:

*Maria Paula: Sim, pelo fato de vivenciar, no dia a dia, ocasiões que envolvem notícias e comentários que muitas vezes podem ser mentiras.*

O aluno conseguiu perceber que o que foi desenvolvido em sala de aula é relevante para o contexto em que vive. Em uma das aulas, lembro-me de ter questionado se as notícias a que temos acesso podem estar relacionadas às “bolhas” mencionadas por Jones (2017) em sua discussão sobre “filter bubbles”: conforme o autor, muito do que se lê e ouve é frequentemente reforçado por opiniões com as quais a pessoa já teve contato prévio, através do uso de algoritmos.

Uma das dificuldades para o desenvolvimento do letramento crítico é que quando o acesso é feito por meio digital a notícia foi selecionada por algoritmos que podem refletir pontos de vista compatíveis, dificultando assim o acesso a pontos de vista diferentes, tão caro à constituição de criticidade. Ou seja, ainda que o aluno saiba que notícias e comentários podem conter inverdades, é preciso ter em mente como funcionam os algoritmos para uma possível reflexão de como a manipulação da informação pode interferir na interpretação e na construção do letramento crítico.

Uma educação na perspectiva do letramento crítico precisa levar em consideração que a leitura *on-line* precisa ser mais criteriosa, pois pode ser manipulada por algoritmos que limitam a exposição a diferentes conteúdos ou pontos de vista. Por isso, acredito

ser importante trabalhar com a leitura em ambientes digitais em sala de aula, pois muito da leitura que o aluno faz é *on-line*; Porém, considero igualmente importante abordar esses aspectos de leitura em outros meios, como jornais e revistas impressos, que também apresentam elementos de multimodalidade, como cores, imagens e fontes tipográficas para captar a atenção do leitor.

A segunda resposta que me chamou a atenção foi a seguinte:

*Danilo: Sim, foram aulas interessantes que me fez ser mais responsável e consciente antes de compartilhar algo.*

O que me chamou atenção nessa resposta foi o uso do termo “consciente”. A consciência, segundo a leitura que Deleuze (1976) faz de Nietzsche, é a parte de nossa vida psíquica afetada pelo mundo exterior, além de ser um sintoma da transformação intensa resultante do funcionamento de *forças*. De acordo com Deleuze (1976), existem forças ativas e reativas que atuam no pensamento. As forças ativas seriam capazes de criar e promover mudanças, enquanto as forças reativas seriam responsáveis por manter o *status quo*. Segundo o autor a consciência é reativa.

Isso quer dizer que não basta ter consciência para promover mudanças sociais. Nesse caso, para haver uma transformação que comece com o não compartilhamento de *fake news*, por exemplo, e que engendre um debate de ideias diferentes para o desenvolvimento do letramento crítico, seria necessário muito mais do que consciência. Seria necessário que as forças ativas exercessem maior influência sobre o pensamento. Isso poderia acontecer em um ambiente educacional que valorizasse a diversidade ontológica e epistemológica do mundo, educando para a diferença, ou seja, desenvolvendo nossa sensibilidade para outras formas de existir e de conhecer.

Outra resposta que gostaria de comentar é a de Carlos:

*Carlos: Algumas sim. Tivemos debates me ajudaram a entender e compreender algumas coisas.*

Nessa resposta o aluno percebeu a importância do debate na construção de criticidade. O debate ocupa um papel central em uma versão “forte” do letramento (SOARES, 2017) que, como vimos, relaciona-se ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014). O debate pode promover o compartilhamento de pontos de vista diferentes e a compreensão de que cada posicionamento é localizado, daí a necessidade de refletir sobre porque se pensa de determinadas formas (SOUZA, 2011b). Por isso, ter acesso a variados pontos de vista e interpretações conflitantes é extremamente importante para o letramento crítico, baseado na premissa de que o mundo é plural, complexo e heterogêneo.

A última resposta que gostaria de discutir é a de Maria:

*Maria: Sim, pois para mexer em alguns aplicativos é preciso ler em inglês e também temos alguns textos que às vezes estão em inglês.*

Nessa resposta percebo que as aulas de inglês ampliaram as possibilidades de busca de informação. A aluna menciona a possibilidade de buscar informações em ambiente digital não apenas em português, mas em inglês também. Sobre a presença de tecnologias digitais em nossas vidas, Mattos (2011) afirma que elas têm provocado uma mudança na concepção de leitura do texto. Segundo a autora, ler um texto impresso teria uma única direção: da esquerda para direita e de cima para baixo. Por outro lado, no ambiente digital essa direção única já não é cabível, visto que existem diversos elementos multimodais presentes em locais estratégicos para deter a atenção do leitor, como imagens fotos, gráficos, vídeos, áudios e *hiperlinks*. Segundo Mattos (2011), esse novo formato de leitura em ambiente digital provocaria mudanças na concepção de texto, além de desafiar a questão da autoria. Isso porque o leitor escolheria o percurso de sua própria leitura. Eu questiono aqui até que ponto essa suposta “escolha” é legítima, ou já influenciada pelos algoritmos, por exemplo.

A segunda pergunta do questionário foi: “O que você acredita que aprendeu nas aulas de inglês nesse bimestre? Comente”. Selecionei aqui as respostas relacionadas ao

assunto das *fake news*. É possível perceber pelas respostas que alguns alunos reconhecem ter aprendido o tema trabalhado na sequência didática.

*João: Eu aprendi sobre fake news, dentre outras coisas.*

*Érica: Eu aprendi muitas coisas nesse bimestre, uma das atividade (sic) que eu mais gostei foi a atividade das fake news.*

*Bruno: Algumas formas de observar notícias por partes e identificar uma fake news.*

Pela resposta dada pelo participante Bruno é possível supor que tenha havido um desenvolvimento da crítica no sentido de *critique*(MONTE MÓR, 2013), conforme discutimos anteriormente. Na acepção de Vattimo (1990 *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 34) *critique* remeteria a uma análise social e informada da organização de um pensamento. Para a autora, ser crítico, nessa acepção, se aproxima da perspectiva do letramento crítico, em sua relação da leitura ao contexto social. Ao estabelecer essa relação, é possível que o aluno não tome a leitura como um processo transparente, e passe a “ler-se lendo”, refletindo sobre o porquê deter entendido de uma forma e não de outra (SOUZA, 2011b).

Outras respostas que me chamaram a atenção:

*Daniel: Nada, só a seriedade do assunto fake news.*

*Ana: Compreendi algumas coisas, entendi o significado de algumas coisas, aprendi coisas novas sobre muitos assuntos, só que o que eu mais gostei foi sobre falar assunto a respeito da internet.*

A palavra “seriedade” usada pelo participante Daniel me leva a crer que o aluno talvez tenha compreendido as implicações sociais da propagação das *fake news*. (curiosamente, essa compreensão contrasta com o “nada” que inicia a resposta do aluno). Compreender as possíveis interferências de uma notícia falsa no contexto em que o aluno vive talvez seja um primeiro passo na direção da construção do letramento crítico.

Ao responder “sobre falar assunto a respeito da internet”, Ana expõe o que acredita ter aprendido com as aulas. Os dados do questionário inicial revelaram que os alunos são frequentadores do ambiente virtual, por isso a importância de abordar o assunto em sala de aula, discutindo, por exemplo, como se comportar nesse ambiente. Como vimos, trata-se de um ambiente propício à proliferação de *fake news*, o que justifica a necessidade de problematizar, em sala de aula, o que se entende por verdade ou mentira. É uma questão complexa, mas a meu ver, necessária para o letramento crítico.

Para Bauman (1998), por exemplo, dizer a verdade seria uma atitude que reflete o desejo que o outro adote essa mesma atitude de acordo a nossa maneira de pensar. Dizer a verdade, segundo o filósofo, seria o mesmo que endossar nossas próprias crenças por meio do elogio. Para ele, a verdade pertence à retórica do poder, visto que o reconhecimento dessa verdade se daria por meio da autoridade. Uma discussão dessa natureza poderia promover reflexões tão profundas quanto entender o que é verdade e as relações de poder nela envolvidas. Por falta de tempo, não foi possível discutir extensamente o conceito de verdade e mentira durante a sequência didática, mas reconheço a pertinência dessa discussão quando o assunto é *fake news*.

A terceira e última pergunta do questionário final era: “O que você achou das atividades desenvolvidas em aula sobre *fake news*? ”Em muitas respostas, foi mencionada a palavra “interessante”. Além de “interessante”, os alunos comentaram que esse é um assunto delicado que precisa ser investigado, não apenas em sala de aula, de forma que as pessoas entendam que nem tudo o que está na *internet* é verdade. Seguem três comentários que me chamaram a atenção:

*Cássio: Eu gostei do assunto e acho que é mesmo importante você identificar, investigar as notícias antes de espalhar ou até comentar, pode ser apenas um nome ou uma imagem de um inocente que está sendo arriscado e exposto.*

Considero essa preocupação ética no depoimento de Cássio bastante pertinente para o letramento crítico. Souza (2011b) já apontou a relação entre ética e o letramento crítico pautado na reflexão de porque pensamos de formas específicas, e na consciência de

nosso pertencimento simultâneo a diversas comunidades. De forma semelhante, Monte Mór (2013) relembra que os sentidos e interpretações são construídos socialmente, e que toda linguagem refrata o mundo. Daí a importância de assumir a responsabilidade por nossas próprias interpretações.

Essa responsabilidade também é mencionada por Ana:

*Ana: Eu acho que foi muito importante falar sobre isso para que as pessoas saibam que nem tudo que está na internet é verdadeiro, e saibam que é preciso ter certeza se a notícia é verdadeira para compartilhar.*

Quando a participante Ana diz que “é preciso ter certeza se a notícia é verdadeira para compartilhar” é provável que ela tenha compreendido a função social da leitura. Além da responsabilidade social sobre nossas interpretações, ela pode ter compreendido como o ‘nós’ e os ‘outros’ estão imbricados no processo de produção de sentidos. Conforme Monte Mór (2013), em uma formação educacional caracterizada pelo letramento crítico é imprescindível que seja estimulado o exercício hermenêutico de (re)construção desses sentidos, a partir da ideia de linguagem como uma construção discursiva de uma comunidade socialmente atravessada por ideologias.

Gostaria de comentar uma última resposta a essa questão:

*Natacha: Eu achei muito interessante, me fez pesquisar sobre as coisas que se encontram na internet.*

Se ao final da sequência didática consegui que a aluna percebesse a necessidade de “pesquisar sobre as coisas que se encontram na internet” acredito que meu trabalho tenha impactado de alguma forma a vida de meus alunos. Os conceitos de pós-verdade, verdade e mentira e criticidade são complexos e demandariam muito mais tempo que as seis aulas nas quais me dispus a tocar nesses temas. No entanto, vejo como positivo que, em alguma medida, minhas aulas tenham agido como forças ativas (DELEUZE, 1976) capazes de promover alguma mudança de pensamento.

### 3.7 As entrevistas

Durante as entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro se encontra no Apêndice C, ao perguntar “Você acha que a maneira com que você procura e lê notícias mudou depois das nossas atividades?”, obtive algumas respostas interessantes. Uma entrevistada se lembrou do caso em que o presidente Bolsonaro teria culpado o ator Leonardo Di Caprio pelos incêndios na floresta amazônica.<sup>16</sup> Segundo a entrevistada, diante dessa informação, ela sentiu a necessidade de pesquisar em mais de uma fonte.

Ainda nas entrevistas, outra aluna, quando perguntada se já duvidara de alguma notícia que teria lido, respondeu afirmativamente, como no caso ocorrido com o apresentador de TV Gugu Liberato<sup>17</sup>. Ela teve informações de que ele havia morrido, quando ele ainda estava no hospital. Essa mesma entrevistada, quando perguntada se as aulas contribuíram para a aprendizagem, disse que já checava as informações, mas que as aulas a impulsionaram a checar ainda mais.

Outra entrevistada respondeu que ficou mais curiosa. Antes das aulas, segundo ela, procurava as informações na *internet* apenas em português. Após as aulas, começou a pesquisar os assuntos em inglês e percebeu que havia muito conteúdo disponível nessa língua.

As respostas dos entrevistados confirmaram as informações, presentes no questionário inicial, que eles utilizam fontes como Google, G1 e R7, os mais citados entre os alunos entrevistados, e que muitos alunos se informam por meio das redes sociais. Uma das entrevistadas, quando questionada se costuma manter-se informada sobre os acontecimentos recentes, respondeu que quando a notícia aparece no *feed* do *Facebook*, ela costuma ler.

---

<sup>16</sup> URIBE, G. Bolsonaro acusa DiCaprio de dar dinheiro para 'tacar fogo na Amazônia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/11/bolsonaro-acusa-dicaprio-de-dar-dinheiro-para-tacar-fogo-na-amazonia.shtml> Acesso em 06 de agosto de 2020.

<sup>17</sup> CORREIO BRASILIENSE. Gugu Liberato sofre acidente doméstico e está em estado grave nos EUA. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/11/21/interna\\_diversao\\_arte,808137/gugu-liberato-sofre-acidente-domestico-e-esta-em-estado-grave-nos-eua.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/11/21/interna_diversao_arte,808137/gugu-liberato-sofre-acidente-domestico-e-esta-em-estado-grave-nos-eua.shtml) acesso em 06 de agosto de 2020.

Outra entrevistada, quando perguntada se as aulas em que discutimos sobre *fake news* contribuíram para a aprendizagem dela, respondeu que sim, mas que não sabia explicar:

*Pesquisadora: Você acha que as aulas em que lemos e discutimos sobre notícias contribuíram com a sua aprendizagem em inglês?*

*Entrevistada: Sim.*

*Pesquisadora: Porque você acha?*

*Entrevistada: Bom, porque . . . como vou explicar isso . . . a gente falou muito sobre fake news e isso ajuda no inglês por causa . . . não sei explicar.*

Quando li a resposta da aluna à minha pergunta pensei sobre minha própria postura como pesquisadora durante a aplicação da sequência didática e em todo o processo de coleta de dados. Percebo um embate entre um ensino propenso a um modelo autônomo de letramento, que arrisco dizer ser o modelo predominante no contexto escolar em que atuo, e um modelo ideológico, o qual tentei implementar em minha sequência didática. Esse embate acontece, inclusive quando reflito sobre a minha própria prática pedagógica. Ainda que eu tenha proposto um ensino mais alinhado com um letramento ideológico, em diversos momentos, durante a análise dos dados, eu percebia em minha prática traços de um letramento autônomo. Esses traços apareceram, por exemplo, em minha relação com o livro didático. Mesmo não concordando com muitos de seus conteúdos e a forma como eram abordados, acabei fazendo uso dele antes e depois da sequência didática, porque era um material disponível. Talvez outra característica de um letramento autônomo esteja no desinteresse dos alunos pelas aulas de inglês, possivelmente pela forma como conteúdos da língua são apresentados de forma descontextualizada no livro didático, por entenderem que o estudo de uma língua estrangeira não seria importante para eles, ou quando os alunos não se dedicam às atividades de inglês por não valer nota ou por que essa disciplina não re prova.

Por minha inexperiência em fazer entrevista (essa foi a minha primeira experiência como entrevistadora), não soube melhorar minha pergunta para ajudar minha interlocutora a se expressar melhor. Essa resposta veio de uma aluna muito participativa e que eu percebia estar se desenvolvendo no decorrer das aulas. Portanto, o fato de ela ter afirmado “não sei explicar” não significa que ela não tenha aprendido.

Esse é outro ponto que considero importante no processo do mestrado, a aquisição de experiência em pesquisa. Após aplicar uma pesquisa na sala de aula em que sou regente, percebi o quanto esse tipo de trabalho é importante, tanto enquanto professora quanto como pesquisadora. Como professora, tive a oportunidade de rever diversos aspectos da minha prática, pois o momento da análise e discussão de dados acabou sendo também um momento de reflexão. Como pesquisadora, acredito que essa experiência me ajudou a amadurecer, e que em uma próxima pesquisa terei mais condições de elaboração de perguntas e, principalmente, mais desenvoltura para talvez deixar meu entrevistado mais confortável em responder.

Quanto às reflexões críticas, um dos desafios de minha pesquisa foi como deslocar a leitura do contexto de produção do texto (SOUZA, 2011b) para o contexto de leitura desse leitor; levá-lo à compreensão de que ele precisa assumir a responsabilidade por sua própria interpretação, mesmo quando o aluno ainda pode não ter muito senso de responsabilidade. Preciso admitir que o trabalho que desenvolvi a partir dos dados que colhi não me permite afirmar categoricamente se venci esse desafio ou não. Propus-me a desenvolver um trabalho em sala de aula que de alguma forma contribuísse com o letramento crítico dos alunos. Nos nove meses que passei com eles duas vezes por semana não pude dizer o quanto eles são responsáveis ou maduros (não sei em que circunstâncias seria possível afirmá-lo). Mesmo assim eu gostaria de refletir, ainda que em caráter especulativo, sobre uma possível relação entre maturidade e formação crítica.

Durante as entrevistas semiestruturadas, um dos alunos me disse que tem seus familiares, pessoas em que ele confia como fonte de pesquisa. Ao entrevistá-lo, percebi muita timidez pela forma com que ele me respondia, por seu tom de voz e por sua

expressão corporal. A princípio, esse aluno queria que eu fizesse a entrevista por escrito. Depois mudou de ideia e disse que eu poderia gravá-la. Pelo meu contato de nove meses com o aluno, sei que é estudioso e que costuma se esforçar nas atividades. A sensação que tive durante a entrevista foi que ele estava interessado em participar da pesquisa. Ele ficou desconfortável a princípio, mas no decorrer da entrevista foi ficando mais confiante. Quando perguntei se ele costuma usar outras fontes além dos familiares ele respondeu que não. O apego à família e a forma de se portar diante de mim, a forma sucinta com que me respondeu levaram-me à especulação de que esse aluno poderia ser ainda um pouco imaturo.

Essa especulação me fez refletir sobre a forma com que abordei os temas no decorrer das aulas. As discussões que levantei, assim como os encaminhamentos ao longo da pesquisa e ao longo do ano letivo, se basearam nas respostas que obtive da turma como um todo. Esse aluno de que falei no parágrafo anterior fazia as atividades, mas não participava das discussões. Sei que há outros como ele. Minha dúvida é se quando propomos uma discussão crítica sobre *fake news* em sala de aula, alguns alunos podem não acompanhar essas discussões simplesmente porque ainda não pensaram sobre o que está sendo discutido. Por outro lado, não acredito que não devamos deixar de abordar temas porque julgamos que nossos alunos não seriam capazes de acompanhar a discussão ou porque não teriam ainda maturidade para tal. Creio que esse julgamento também não cabe ao professor.

A meu ver, uma questão tão cara para o letramento crítico como a tomada de responsabilidade pela própria interpretação por parte do leitor, ao invés de culpar o autor pela escritura, precisaria ser constantemente retomada, e não apenas pela escola. Acredito que esse tipo de consciência precisa ser formado pela sociedade, para além dos muros da escola, sem limitar o acesso a essa reflexão. Entendo que cada pessoa vai construindo sua criticidade a seu tempo, que a responsabilidade está de algum modo relacionada à maturidade, e que essas são questões individuais. Penso que assim como é complicado medir a maturidade ou responsabilidade das pessoas, entender o quanto cada indivíduo precisa se tornar responsável por sua própria interpretação é algo individual.

Nesse capítulo, me dediquei a analisar e discutir os dados que obtive na sala de aula na qual fui regente de Língua Inglesa por meio de questionários inicial e final, entrevistas semiestruturadas e os relatos da minha observação participante durante a aplicação de uma sequência didática que abordava o tema *fake news* e propunha reflexões que permeavam uma proposta de letramento crítico. No próximo capítulo, pretendo tecer minhas considerações finais em relação ao trabalho, com direito a um poema produzido oralmente pelo meu avô, como forma de ilustrar uma formação crítica no sentido de “*critique*” (MONTE MÓR, 2013).

#### 4. Considerações finais

Como sugeri no início do presente trabalho, a Linguística Aplicada Crítica, segundo Pennycook (1990), considera as mudanças sociais no mundo e promove modos de investigação intelectual que não sejam associais, apolíticos ou a-históricos (PENNYCOOK, 1990, p. 25). Ao investigar como uma proposta de ensino de inglês pode contribuir com a formação crítica dos alunos para que não acreditem em *fake news*, acredito que meu trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada Crítica, considerando a atual relevância social e política do tema.

Meu objetivo geral foi verificar em que medida uma sequência didática em uma perspectiva de letramento crítico poderia tornar os alunos capazes de discernir notícias verdadeiras de notícias falsas. A meu ver, essa sequência didática se aproximava do que Street (2014) chama de modelo ideológico de letramento, em que as práticas de leitura e escrita estão inseridas no contexto social dos alunos. Ao mesmo tempo, essa sequência didática se baseou em uma versão “forte” do letramento (SOARES, 2017), em que a língua estrangeira é considerada não como um instrumento neutro, cujo ensino permite que o aluno “funcione” socialmente, mas que busca promover reflexões sobre processos sociais e dar oportunidades para que os alunos questionem valores, tradições e as formas com que o poder se distribui no contexto em que vivem.

Após a discussão e análise dos dados, acredito que a sequência didática aplicada em minhas aulas de inglês pode ter contribuído, em alguma medida, para uma mudança na concepção de língua e no letramento dos alunos, fornecendo-lhes subsídios para discernir notícias verdadeiras das falsas. Essa afirmação se baseia nos comentários finais, mencionados no capítulo anterior, de alunos que disseram ter começado a fazer mais pesquisas na *internet* e a ler artigos em inglês. Além disso, pelas respostas ao questionário final e às entrevistas semiestruturadas, pude perceber que os alunos compreenderam que não refletir criticamente, acreditando em notícias sem buscar mais informações para a construção de uma opinião, pode trazer consequências sérias para a

sociedade. Nesse sentido, as atividades “Different angles, different stories” e “Has the *internet* turned people toxic?” parecem ter sido as mais significativas no desenvolvimento da criticidade dos alunos; a primeira, por possibilitar a percepção da necessidade de averiguação de uma diversidade de pontos de vista para chegar a algum tipo de conclusão; e a segunda, por promover uma discussão sobre boato, fato e opinião, e de como os algoritmos influenciam a circulação de informações na *internet*, e interferem na formação de opinião através das redes sociais.

Por outro lado, não tenho uma resposta concreta do quanto a minha sequência didática contribuiu para desenvolver o letramento crítico dos alunos, nem posso afirmar categoricamente que ser criticamente letrada garante a capacidade de identificar *fake news*. Posso apenas sugerir que o ensino de línguas baseado em um modelo ideológico e, portanto, em uma perspectiva de letramento crítico, será provavelmente mais bem sucedido em formar leitores menos ingênuos ou propensos a acreditar em *fake news*.

Minha dificuldade em oferecer uma resposta definitiva para a questão acima se justifica em parte pela complexidade do assunto, que precisaria ser discutido ao longo de um número muito maior de aulas para promover mudanças drásticas na forma com que os alunos leem e interpretam. Além disso, como mencionei no capítulo anterior, houve uma série de imprevistos durante a aplicação da sequência didática, além de limitações de tempo - duas aulas por semana - e da escassez dos recursos disponíveis. A escola possuía laboratório de informática, mas a manutenção dos computadores – especialmente seu *software* – era precária, dificultando o trabalho. Havia computadores, em número suficiente para alunos, se todos funcionassem. Havia monitores, mouses e teclados, no entanto poucos tinham o sistema operacional e *internet* funcionando. Como já mencionei, não havia um profissional que cuidasse dessa área, tornando essa manutenção ainda mais deficitária: se algum computador era consertado ou estragava de uma semana para outra, essa informação não era disponibilizada em tempo hábil.

Outro aspecto que pode ter comprometido a realização da pesquisa foi a falta de interesse de alguns alunos pelo aprendizado de inglês, como mencionei no capítulo

anterior. Esse desinteresse ficou evidente nas respostas ao questionário final, e no registro em meu diário de campo, sobre acontecimentos específicos que atrapalharam a implementação da sequência didática – como, por exemplo, quando os alunos foram trabalhar na biblioteca no horário da aula de inglês, ou nos dias de chuva, quando os alunos não iam às aulas. É possível que o desinteresse dos alunos resulte do *status* da língua inglesa no currículo escolar, ou de suas experiências anteriores de aprendizado.

Conforme afirma Souza (2011b), na forma de ensino tradicional, os aprendizes são preparados para um mundo homogêneo, em que a educação tende para um modelo autônomo de letramento. Dessa forma, propor atividades em um modelo ideológico, que estimulam a criticidade, é como “nadar contra a corrente”. Para que consigamos formar alunos cada vez mais críticos é preciso que a escola com um todo se envolva nessa tarefa. E não apenas a escola, todas as esferas da sociedade precisam valorizar a diversidade, o conflito, e a diferença. Acredito que esse seja o caminho para o exercício cada vez mais efetivo da democracia. Através da sequência didática sobre as *fake news*, tentei educar para a diferença ou divergência (SOUZA, 2011b), para que o aluno não entenda que sempre que uma diferença surge ela precise ser eliminada. Pelo contrário, tentei promover uma educação que envolvesse os aprendizes no processo conflitante das interpretações dissidentes, valorizando as histórias, as origens e o lugar social de cada um.

Educar para a diferença e o conflito constitui um desafio ainda maior em tempos de pós-verdade, em que as redes sociais ocupam um papel determinante na difusão de informações. Como vimos, o fenômeno “the filter bubble”, citado por Jones (2017), pode ser visto como um obstáculo ao desenvolvimento do letramento crítico. Infelizmente, não tive oportunidade de levar os alunos a discutir essas bolhas nas redes sociais, em que apenas curtimos e comentamos postagens de nossos pares e bloqueamos ou excluímos os que defendem posicionamentos diferentes dos nossos.

A permanência em uma bolha virtual sugere a prevalência de um dos tipos de forças sociais identificadas por Deleuze (1976) e já mencionadas anteriormente, que são as forças reativas, responsáveis pela manutenção do *status quo* e pelo conformismo. Se, conforme Deleuze (1976), pensar *de fato* depende da prevalência das forças ativas,

capazes de promover mudanças, seria preciso um esforço para neutralizar as forças reativas. Nesse sentido, pensar, e ainda mais pensar criticamente, em uma perspectiva de letramento crítico, não é possível se permanecermos nessas bolhas. O letramento crítico pode nos ajudar a sair dessas bolhas, promovendo uma educação voltada para a apreciação das diferenças e do dissenso, e gerando questionamentos como “O que é a verdade?”, “É verdade para quem?” “Porque eu penso que isso é verdade e não aquilo?”

A conclusão que chego ao final desse trabalho é que uma educação baseada nos princípios do letramento crítico, pautada em um modelo ideológico e forte de letramento (STREET, 2014; SOARES, 2017) é fundamental – embora não seja garantia – para que os alunos se posicionem criticamente em relação às *fake news*; uma educação que leve em consideração a heterogeneidade e complexidade do mundo, a diversidade de pontos de vista (SOUZA, 2011b) que poderia ser capaz de promover mudanças de pensamento que privilegiem a democracia.

Entretanto, atribuir à escola o papel de “tábua de salvação” de toda uma sociedade seria, a meu ver, um tanto quanto exagerado. Não estou negando aqui que a escola exerça um papel extremamente importante na promoção da democracia, mas concordo com Biesta (2017), que afirma que a escola, sozinha, não pode salvar a democracia, apenas em uma sociedade em que a ação democrática seja realmente possível. O papel do ensino de línguas e da escolaridade formal em uma perspectiva de letramento crítico é importante, mas não crucial. Isso porque, enquanto não forem implementadas políticas educacionais que promovam um modelo mais ideológico de letramento (STREET, 2014), priorizando a prática social da linguagem, o que continuará reinando na escola é uma acepção de crítica no sentido de “*criticism*”, que privilegia o conhecimento especializado, e a convergência de leituras para um sentido comum (MONTE MÓR, 2013).

Em minha fundamentação teórica considerei o que seria ser crítico a partir do letramento crítico. Em meu entendimento, uma pessoa letrada criticamente considera diversos pontos de vista antes de formar uma opinião e que está em constante reflexão do porquê pensa de uma forma e não de outra, além de estar ciente das influências

provocadas pelo meio em sua forma de pensar. Partindo desse pressuposto, considero mais provável que alguém letrado criticamente esteja menos propenso a acreditar em *fake news*. Isso se daria porque, em tese, essa pessoa letrada criticamente faria uma pesquisa um pouco mais detalhada antes de acreditar e compartilhar uma notícia falsa. No entanto, não acredito na possibilidade de relacionar, de maneira inequívoca, “ser letrado criticamente” com “não acreditar em *fake news*”. Não acredito que no mundo real, complexo, uma pessoa letrada não leia ingenuamente uma notícia falsa em algum momento. Todavia, acredito que em uma formação que preze pelo desenvolvimento da criticidade seja mais provável haver pessoas que não acreditem em notícias falsas, do que em uma formação que não desenvolva a criticidade. Outro ponto que vale a pena mencionar é a questão da responsabilidade com o outro. A possibilidade de um ensino que considere uma formação crítica pode contribuir com a formação de pessoas mais empáticas, cientes e responsáveis pelas consequências de suas interpretações.

É importante salientar que quem galga a um determinado nível de escolaridade não se torna, necessariamente, crítico, entendido em outra acepção da palavra crítica (“*critique*”), relacionada à crítica social (MONTE MÓR, 2013), ou seja, quando o leitor consegue expandir o significado presente em um texto para diversos contextos com os quais esse leitor interage. *Critique* não se restringe ao conhecimento escolarizado, sendo por isso possível reconhecer uma pessoa crítica ainda que ela não tenha ascendido a um nível de escolaridade considerado socialmente adequado.

Como exemplo de uma pessoa que, apesar de não ter frequentado o ensino formal, mostra indícios de ser uma pessoa crítica no sentido de *critique*, tenho o meu avô paterno, José Rosa Sobrinho. Ele completou 100 anos de idade em 1º de abril de 2020. Continua lúcido, independente e saudável. José Rosa é um poeta e compôs durante a vida uma diversidade de “pisquins”, que é como minha família e os amigos próximos a meu avô chamam a literatura de cordel produzida aqui no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Deixo aqui a primeira e segunda estrofe do “pisquim” que data de 2004, quando meu pai resolveu gravar meu avô recitando. É possível que o “pisquim” tenha sido composto antes, no entanto, até aquele momento não havia registro:

**Pisquim de José Rosa Sobrinho<sup>18</sup>**

**Araxá, Minas Gerais**

**2004**

Começo a hora que eu nasci  
a minha história contar.  
Meu pai era trabalhador  
me ensinou a trabalhar.

Se estivesse chovendo ou caindo geada  
tinha que madrugá.

Eu nasci em 1920 no município de Tapira.  
Sou do dia primeiro de abril  
mas não gosto de mentira.

E assim ele continua essa produção oral com alusão a diversas personalidades mineiras dentre artistas, jogadores de futebol e políticos, expressando inclusive opiniões sobre a situação política do país:

Outro mineiro foi muito valente  
Joaquim da Silva Xavier, o herói Tiradentes.  
O Itamar era o vice do Collor entrou na presidência  
quando mandaram ele ir embora eu fiquei pensando  
agora as coisas melhora.

---

<sup>18</sup> Texto na íntegra no Apêndice

Mas sai um presidente e entra outro, rola a mesma bola.

Meu avô conta no “pisquim” que o acesso que ele tivera à educação formal fora por meio do MOBRAL<sup>19</sup>. Isso mostra que, mesmo sem ter ascendido a um alto grau de escolarização, ele poderia ser considerado letrado criticamente, no sentido de *critique*, embora não tenha sido completamente “alfabetizado” segundo os critérios do ensino tradicional. De maneira semelhante, ser alfabetizado não é garantia de ser crítico. Trata-se de questões que, a meu ver, deveriam ser investigadas a fundo, não apenas por aqueles interessados no combate às *fake news*, mas também em questões de letramento em geral.

---

<sup>19</sup>O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. Vinculado ao ministério da educação, ele tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o MOBRAL se propunha a alfabetizar 11.4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. Fonte: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html> acesso em 06/10/2020.

## 5. Referências

- ARENKT, H. Verdade e política. Em: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 283-325.
- BAUMAN, Z. Sobre a verdade, a ficção e a incerteza. Em: BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1998. p. 142-159.
- BIESTA, G. The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? **Research on Steiner Education**, v. 3 n. 1, jul 2012. p. 8-21.
- D'ANCONA, M. **Pós-Verdade: A nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. Barueri: Faro, 2018.
- DAVIES, W. The age of Post-truth Politics. **The New York Times**. 24/08/2016. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- DE GRANDE, P. B, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletrás**, v. 23, n. 23,dez. 2011.
- DUNKER, C. Subjetividades em tempos de pós-verdade. Em: **Ética e pós-verdade**. DUNKER, C. Et al. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 11-41.
- EDMUNDO, E. S. G. **Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo:Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 44ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- JONES, R. Studying English language in the age of “Post-truth”. **English Language and Applied Linguistics**. 11/01/2017. Disponível em: <https://blogs.reading.ac.uk/english-language-and-applied-linguistics/2017/01/11/studying-english-language-in-the-age-of-post-truth/> Acesso em: 10 mar 2019.
- JORDÃO, C. As lentes do discurso: Letramento e Criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 46, Jan./Jun.2017. p. 19-29. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000100003>
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 2002.

MATTOS, A. Novos letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no século XXI. **Revista X**, v.1, 2011. p. 33-47.

<https://doi.org/10.5380/rvx.v1i1.22474>

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. Em: ROCHA, C. H, MACIEL, R. F. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**. Vol 3, Issue 2, jan 2010. p. 16. 1-16.16.

<https://doi.org/10.1075/aral.33.2.03pen>

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990's. Issues in Applied Linguistics. 1990. **Critical Applied Linguistics**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001. p. 8-28. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. Em: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011a, p. 128-140.

SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: Métodos ou ética: Em: JORDÃO, C.M. et al. **Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 279-303.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TIBURI. M. Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja. Em: DUNKER, C. et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 95-123.

## 6. Apêndices

### APÊNDICE A

#### Questionário Inicial

1. Você costuma acreditar em todas as notícias que recebe?  
 a) Sim                    b) Algumas vezes                    c) Não

Por quê?

---



---



---

2. Que fontes você costuma utilizar para receber notícias?  
 a) TV  
 b) Rádio  
 c) Jornais e/ou revistas impressos  
 d) Jornais e/ou revistas *on-line*  
 e) Redes sociais  
 f) Aplicativos de mensagens (ex: Whatsapp)  
 g) Outras. Qual(is)?

---



---



---

3. Com qual frequência você costuma verificar a fonte das notícias que recebe?  
 a) Sempre                    b) Algumas vezes                    c) Nunca

4. Você se considera uma pessoa crítica?  
 a) Sim b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---



---



---

## Por quê?

---

---

---

6. Você costuma acolher opiniões de outras pessoas que sejam contrárias à sua?

a) Sempre      b) Algumas vezes      c) Nunca

## Por quê?

---

---

---

## APÊNDICE B

### Questionário Final

1. Você acredita que participar desta pesquisa contribuiu para a sua aprendizagem de inglês?

- a) Sim    b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

2. Você considera que as atividades realizadas nas aulas de inglês foram relevantes para seu dia-a-dia fora da escola?

- a) Sim    b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

3. Após assistir às aulas de inglês sua participação em discussões em sala de aula mudou?

- a) Sim    b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

4. Você ficará mais atento às notícias que chegam até você para verificar se são verdadeiras ou falsas?

- a) Sim b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

5. A partir de agora você se considera um pouco mais crítico(a) por ter participado das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês?

- a) Sim b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

6. De agora em diante, ao se deparar com uma notícia (falada ou escrita) você buscará verificar a confiabilidade da fonte?

- a) Sim b) Não c) Mais ou menos d) Não sei

Por quê?

---

---

---

## APÊNDICE C

### Entrevista Semiestruturada

1. Você costuma ler notícias para se manter informado(a) sobre acontecimentos recentes? Se sim, que fontes você utiliza? (jornais ou revistas impressos, jornais ou revistas *on-line*, redes sociais, etc. )
2. Você já duvidou da veracidade de alguma notícia que leu em alguma das fontes que utiliza para se manter informado(a)? Por quê?
3. Você costuma consultar mais de uma fonte para checar a veracidade de uma notícia? Se sim, qual(is)? Em caso negativo, por que não?
4. Você acha que as aulas em que lemos e discutimos notícias contribuíram para a sua aprendizagem de língua inglesa? Por quê?
5. Você acha que a maneira como você procura e lê notícias mudou após o trabalho com notícias em aulas de inglês? Se sim, como?

## APÊNDICE D

### **Sequência didática – Fake News**

A sequência didática a seguir foi adaptada de um material elaborado pela BBC Academy<sup>20</sup> em 2018. São planos de aula disponibilizados, gratuitamente, pelo *site* para professores da educação básica no mundo todo.

**Objetivo:** Trabalhar o gênero textual *Fake News* para despertar a criticidade nos alunos.

**Público alvo:** alunos do 9º ano com idades entre 13 e 16 anos.

**Tempo estimado:** 8 aulas de 50 minutos cada.

**Produção incial** (Diagnóstico): Proving your story is real

**Módulo1:** Real versus *fake news*

- Exercise: Sharing a story

**Módulo2:** Sources and Who I trust

- Exercise: Is it reliable?

**Módulo 3:** What's true?

- Exercise: Ângulos diferentes, histórias diferentes.

**Módulo 1 Real versus *fake news*.**

Exercise 1: Proving your story is real

1. Imagine que um amigo seu tenha te contado uma história essa manhã sobre algo que aconteceu quando ele estava indo para a escola. Como você saberia se é verdade ou não? Seu amigo diz que é verdade, mas todas as pessoas que o conhecem

---

<sup>20</sup> <https://www.bbc.co.uk/academy/en/articles/art20180307163518942>

dizem que não é. Será que mais alguém viu o que aconteceu? O que você faria para confirmar essa história? A quem você poderia perguntar?

2. Agora é a sua vez de criar uma história fictícia sobre algo que teria acontecido em sua escola ou no seu bairro, você deverá escrever em inglês. Use a sua imaginação! (Poderia ser um professor que faz parte de uma banda famosa, ou que o Whinderson Nunes virá à escola gravar um vídeo, por exemplo!)

Quando você criar a história lembre-se de adicionar três fatos verdadeiros.

Não conte a ninguém a respeito! Compartilhe sua história com um colega.



Absolutely, but not everyone.. The internet allows people to be confrontational without consequences.. People can hide behind a computer or a cell phone & say all kind of things they wouldn't say in public. It allows lies, misinformation & half truths to be perpetrated. There are too many one sided conversations on the internet.. It reduces thought & complicated subjects to one-liners & slogans. Then there is fb which further promotes misinformation as well as cyber-bullying & feeds needy, greedy & self-serving egos with like buttons & friend counts.. If not for the internet there would be no such thing as "fake news" There would be less teenage suicide & desire to kill classmates. The internet is amazing for all the info. that can easily be obtained, but it's a horrible communication tool. It also allows many with evil intentions to easily carry-out their misdeeds.

gibbsmb - 1 day ago

um jornal. É importante que todas as informações estejam corretas. Para isso será preciso verificar se a história toda é verdadeira ou se há partes falsas.

- A) In your notebook write down the following:
- h) What steps do you need to take to find out if it is true or false?
- i) Which other people do you need to talk to get more details?
- j) What evidence do you need?
- k) Where did this story come from?
- l) What was the purpose of this story?
- m) What would be the impact on you publishing the story without knowing if it is real or not?
- n) What are the 3 true facts that you have found amongst the fake ones?

## Módulo 2: Sources and Who I trust

Exercise 3: Is it reliable?

### Exercise 2: Sharing a story!

1. Agora imagine que você seja um repórter que vai escrever um artigo sobre a história que você criou para



## Has the internet turned people toxic?

**Update:** Do you think it's better to avoid the internet?

**Update 2:** I'm reconsidering the way how I use the internet. Maybe cutting back is the alternative.

3 following 53 answers

Disponível em: <https://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20190623073037AAVrdZY> acesso em 20/06/2019

- a) Qual é o tipo do texto?
- b) Essa fonte é confiável?
- c) Essa seria uma opinião ou um fato?
- d) Qual a sua opinião sobre o assunto: “A internet tem feito as pessoas tóxicas?
- e) Traduza a seguinte frase retirada do texto? “*The internet allows people to be confrontational without consequences.*”
- f) Para você qual a diferença entre *misinformation, half truth and lie*?
- g) Você concorda com a frase “*there would be less teenage suicide & desire to kill classmates.*”

### Módulo 3 What's true?

#### Exercício 4: Ângulos diferentes, histórias diferentes.

Seis alunos recebem um personagem na história por trás da manchete "Dog Bites Man". Eles lerão para o resto da turma, na linha de cima está informação principal e em negrito está escrito sobre o envolvimento de cada um. O cartão deles também contém outras informações sobre o incidente ou sua conexão com ele, mas eles não devem revelar essa informação, a menos que tenham uma pergunta aberta sobre o tema. O resto da turma é de jornalistas tentando descobrir o que aconteceu. Usando a lista de verificação REAL e questões abertas eles devem tentar descobrir o que aconteceu e decidir se o artigo de jornal pode ser considerado como uma notícia falsa.

Preparação pré-aula: Etiquetas / adesivos para identificar personagens na história. Os *scripts* dos personagens serão impressos para que cada personagem tenha uma cópia. Todos os alunos precisam de caneta e papel.

1: Todos recebem a notícia em inglês e em português:

*“The Lying Times”*

*A man has been attacked by a dog whilst walking through Tall Tale Park. Mr Jonathan Jones (48) says he was bitten by the pit bull terrier yesterday morning. “I was minding my own business when an enormous, vicious creature leapt out of the bushes and attacked me. I don’t think I’ll ever use my left hand again. “ Mr Jones, grandfather of 7, is now recovering at home. A hospital spokesman said the doctor who had treated Mr Jones was horrified at the extent of the injury. He added that he thought this breed of dog had been banned. The dog is called Putch. His owner told us that he has never been any trouble in the past and is usually as gentle as a kitten.*

*“Em tempos de mentiras”*

Um homem foi atacado por um cachorro enquanto caminhava pelo Tall Tale Park. Jonathan Jones (48) diz que foi mordido pelo pit bull terrier ontem de manhã. “Eu estava cuidando da minha vida quando uma criatura enorme e cruel pulou dos arbustos e me atacou. Eu não acho que vou usar minha mão esquerda novamente. “O senhor Jones, avô de 7 netos, está se recuperando em casa. Um porta-voz do hospital disse que o médico que tratou o Sr. Jones ficou horrorizado com a extensão da lesão. Ele acrescentou que achava que essa raça de cachorro havia sido banida. O cachorro é chamado de Butch. Seu dono nos disse que ele nunca teria sido agressivo antes, geralmente é tão bonzinho quanto um gatinho.

2: Os personagens lerão a linha superior de seus cartões (em inglês e em português)

Personagens:

**Mr Jones – I was walking through the park one morning, minding my own business when an enormous dog ran up and bit me.** (Eu estava andando pelo parque

uma manhã, cuidando da minha vida quando um cachorro enorme correu e me mordeu.  
)

Informações adicionais:

1. Eu disse ao guarda do parque que o parque deveria ser mantido livre de cachorros.
2. Eu gosto de andar na grama, não no passeio.
3. Você não pode ver as marcas de mordida porque minha cicatrização é boa.
4. Eu não fui ao médico.
5. Eu odeio cachorros

**Dog owner - On that morning a stranger came over and shouted at me and tried to kick my dog.** (Dono de cachorro - Naquela manhã um estranho veio, gritou comigo e tentou chutar meu cachorro. )

Informações adicionais:

1. Butch reagiu latindo e pulando.
2. Eu gritei de volta e armei meu punho, mas não nos tocamos.
3. Eu levo Butch para passear todas as manhãs às 8 horas.
4. Butch é um Staffordshire Bull Terrier, muito gentil com as crianças.
5. Esta é a primeira vez que falo com um jornalista.

**Eye witness - I was crossing the park the other day when I heard a lot of shouting, saw 2 men shaking their fists at each other and a dog jumping about and barking.** (Testemunha ocular - Eu estava atravessando o parque outro dia quando ouvi muitos gritos, vi dois homens balançando os punhos um para o outro e um cachorro pulando e latindo. )

Informações adicionais:

1. Estava chovendo e eu estava com meu guarda-chuva, por isso não consegui ver direito
2. Eu acho essa raça de cachorro assustadora.
3. Eu vi o dono pegar o cachorro e acalmá-lo.

4. Eu não reconheci nenhum dos homens.

**Neighbour - I've lived next door to Butch and his owner for the past 20 years.**

(Vizinho - Eu moro ao lado de Butch e seu dono há 20 anos. )

Informações adicionais:

1. Nós ouvimos o cachorro latir muito à noite.
2. Nós nunca tivemos nenhum problema com o cachorro ou com o vizinho.
3. Eu sei que a filha dele parou de visitá-lo desde que ela teve um bebê.
4. Nós viajamos juntos em todo feriado de agosto.

**Dog expert - This breed has been known for being temperamental.** (Especialista em cães - Esta raça é conhecida por ser temperamental. )

Informações adicionais:

1. Se for provocado, é possível que ele morda alguém em defesa.
2. Eu mesmo tive um Bull Terrier e nunca tive um problema.
3. Às vezes, os cães assumem o temperamento de seus donos.
4. Eles são cães muito leais e divertidos.
5. Meus filhos cresceram com um Staffordshire Bull Terrier e conviveram muito bem com ele.

**Park Warden – Mr Jones often walks through Tall Tale Park.** (Guarda do parque - O Sr. Jones costuma andar pelo parque)

Informações adicionais:

1. O Sr. Jones e eu tivemos uma briga na semana passada quando me atrasei para abrir o parque.
2. Eu tive problemas com meu chefe depois que ele se queixou de eu estar atrasado.
3. Eu o vi gritando com cães antes.
4. Eu o vi perder a paciência com jovens jogando futebol.
5. Não é a primeira vez que ele reclama dos cachorros e das pessoas que estão caminhando.

Os outros alunos da classe são jornalistas; Usando a lista de verificação REAL<sup>21</sup> eles devem descobrir o máximo de informação possível da história. Eles têm que decidir quais fatos eles acham que são reais, quais são falsos, quais são os erros e quais são os boatos. Em seguida, eles escrevem uma notícia em quatro linhas com uma manchete para contar a história. Os seis personagens escrevem sua história como uma breve opinião.

---

<sup>21</sup>REAL CHECKS

Real- ask “is it real?”

Evidence – What’s the source? Author, publication, web address, date & Time, including pictures.

Add it up – Ask around, use own knowledge, other’s knowledge, the story detail and a little research.

Look around – any other sources carrying the story?

## APÊNDICE E

(Material em Power Point apresentado ao final da sequência didática)

O que é criticidade?<sup>22</sup>

O que é ser crítico?

Qual seria o sentido para a palavra “crítico”?

- Falar de alguém?
- Ser contra a postura de alguém?
- Ser do contra sempre?
- Ser do contra quando não concordo?
- Ter opinião?
- É preciso ter opinião sobre tudo?
- Seria preciso ter uma opinião sempre para ser crítico?

---

<sup>22</sup>Material adaptado de palestra proferida por Lynn Mário de Souza de título: Letramentos e Transculturalidade, no evento: The 5th International Conference on Multicultural Discourses, realizada na Universidade de São Paulo de 29/11 a 01/12/2016.

Critique x Criticism

Essas duas palavras são traduzidas para o português em uma mesma palavra: CRÍTICA

Criticism: Crítica especializada (crítico literário, crítico de arte)

Critique: Crítica social

## A fábula dos 6 cegos

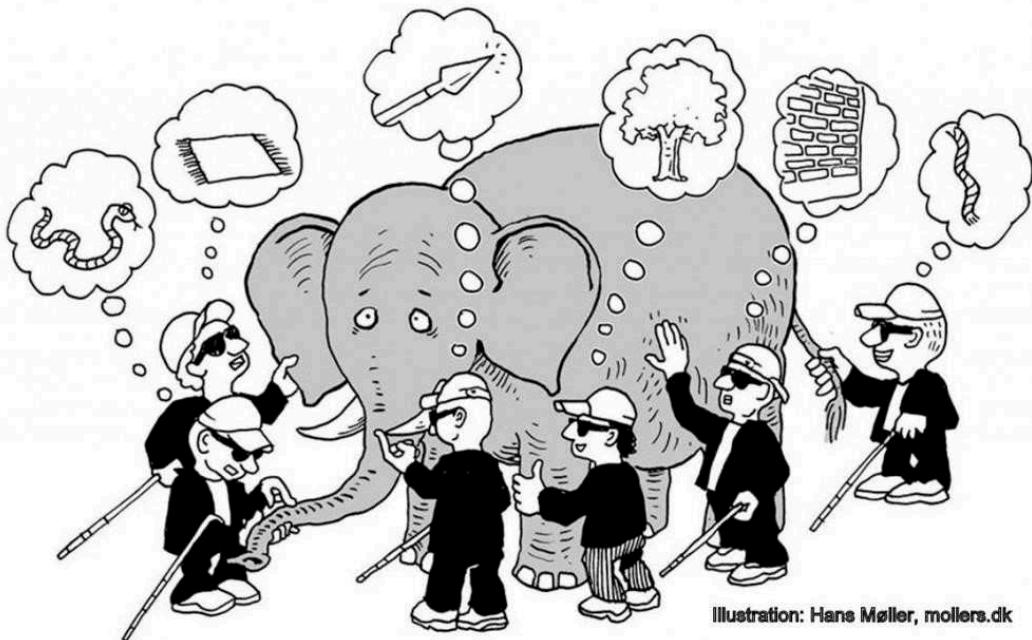


Illustration: Hanne Møller, moliers.dk

Pense na escrita<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup>Material adaptado de palestra proferida por Lynn Mário de Souza de título: Letramentos e Transculturalidade, no evento: The 5th International Conference on Multicultural Discourses, realizada na Universidade de São Paulo de 29/11 a 01/12/2016.



*'Map of Mahang's land in the Goyder River', by David Malangal*  
The painting is a major work seeking ownership of land in order to prevent its sale. The left-hand panel is composed of symbolic information about the sacred story of the Djandarrun sisters. Such paintings may be used to demonstrate the traditional ownership of the land, including the connected land under traditional law.

Pense em um dia de sol<sup>24</sup>

<sup>24</sup>Material adaptado de palestra proferida por Lynn Mário de Souza de título: Letramentos e Transculturalidade, no evento: The 5th International Conference on Multicultural Discourses, realizada na Universidade de São Paulo de 29/11 a 01/12/2016.



Pense em milho<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup>Material adaptado de palestra proferida por Lynn Mário de Souza de título: Letramentos e Transculturalidade, no evento: The 5th International Conference on Multicultural Discourses, realizada na Universidade de São Paulo de 29/11 a 01/12/2016.



Estranhamento de uma estrangeira com o pão nosso de cada dia

Sob outro olhar o comum vira escandaloso. . . .

O



que normal para você é  
normal para todas as  
pessoas em qualquer lugar

do mundo?<sup>26</sup>



<sup>26</sup>Material adaptado de palestra proferida por Lynn Mário de Souza de título: Letramentos e Transculturalidade, no evento: The 5th International Conference on Multicultural Discourses, realizada na Universidade de São Paulo de 29/11 a 01/12/2016.



Fonte: Google Imagens.

Fonte: Google Imagens.

Existe no mundo alguém que está certo e alguém que está errado sobre algum posicionamento?

é **certo** e o que é **errado**?

#### AUTORREFLEXIVIDADE

- “ler-se lendo”
- Porque quando leio eu penso dessa forma e não de outra?

- “Ouvir-se ouvindo”
- Quando ouço algo porque eu interpreto de uma forma e não de outra?

APÊNDICE F<sup>27</sup>

*Pisquim de José Rosa Sobrinho*

*Araxá, Minas Gerais*

*2004*

Começo a hora que eu nasci  
a minha história contar.

Meu pai era trabalhador  
me ensinou a trabalhar.

Se tivesse chovendo ou caindo geada  
tinha que madrugá.

Eu nasci em 1920 no município de Tapira.

Sou do dia primeiro de abril  
mas não gosto de mentira.

Nasci na Fazenda das Palmeiras  
bem no pé de uma serra

em Minas Gerais que é a minha terra.

Mudei pro município de Sacramento pra beira do rio Araguari

Onde canta o sabiá também canta o juriti.

Tapira também pertencia a Sacramento

na quadra em que eu nasci  
achavam muito grande, a resolveram dividir.

Já fui menino, já fui rapaz também já fui homem casado.

---

<sup>27</sup> Arquivo pessoal.

Sou viúvo, não moro com mulher  
 Não sou desquitado.  
 Outra mulher em vida não quero,  
 pra Deus não levo esse pecado.  
 Porque Jesus pra ganharmos a salvação  
 morreu crucificado.  
 Eu tinha 20 anos quando fui pro ABC  
 o que aprendi em 10 meses não gastei 20 pra esquecer.  
 Amanhecia indo pra lavoura  
 Dando enxadada pra valer.  
 Deitava cansado, começando a escurecer.  
 Já comi feijão sem manteiga e arroz sem sal  
 Pra pegar um diploma que os doutores não têm igual.  
 Eu tinha 53 anos quando estudei o Mobral.  
 Aprendi muito pouquinho  
 Mas pouquinho mesmo ainda me vale.  
 Eu era camarada e ao mesmo tempo patrão.  
 Pegava serragem, ajustava pião.  
 Desfiava madeira com a serra na mão,  
 Pousava pelos mato, mas defendia o pão.  
 No dia vinte e quatro de maio eu fui batizado,  
 Dai a 26 anos no dia 30 de setembro eu homem casado.  
 Daí a 24 anos no dia 18 de abril nós fomos separados.  
 Vivo trabalhando e fazendo poesia  
 com a vida sou conformado.  
 Eu tenho 2 filhos solteiros e 7 casados.  
 Meus filhos, genros e noras são muito estimados.  
 Meus 24 netos e 8 bisnetos estão sempre ao meu lado.  
 Não tenho medo de ser mandado embora

Levando um couro de gado.  
 Sou mineiro do peito roxo, sou da terra do uai.  
 Aprendi falar assim com minha mãe e com meu pai.  
 Mas mesmo com o uai os mineiros ainda vão pra frente,  
 em Minas Gerais se elegeu diversos presidentes.  
 Juscelino era mineiro, fez coisas demais  
 Da capital no estado do Rio, fez uma Brasília em Goiás  
 Lá fizeram casa de tábua, cidades industriais.  
 Presidente pra ir pra Brasília, igual a ele nunca mais.  
 Mineiro também o rei Pelé  
 Levou o time do Santos pra frente.  
 E Tancredo Neves venceu todas as eleições  
 e morreu quando ganhou pra presidente.  
 Outro mineiro foi muito valente  
 Joaquim da Silva Xavier, o herói Tiradentes.  
 O Itamar era o vice do Collor entrou na presidência  
 quando mandaram ele ir embora eu fiquei pensando agora as coisas melhora.  
 Mas sai um presidente e entra outro, rola a mesma bola.  
 Desemboque é terra seca, mas é boa pra dar tomate.  
 Pastaria muito boa, entrega boi para abate.  
 Outro mineiro todo mundo admira sua arte  
 na fazenda Mutema do Desemboque que nasce o famoso Lima Duarte.  
 Não bebo cachaça, nem vinho nem cerveja  
 Com bebida e fuma nunca tive essas despesas  
 Araxá é conhecida pelo Grande Hotel e o projeto Dona Beija.  
 Toda vida fui católico Jesus instruiu São Pedro  
 o primeiro papa da nossa Igreja.  
 Antonio Leonardo que é nosso prefeito  
 entrou na prefeitura sentando os peitos

trabalhando pra ninguém botar defeito.

Depois que ele entrou na prefeitura nossa cidade panhô outro jeito.

Araceli, deputado federal.

Ele e outros fizeram coisas em Araxá que ninguém fez igual.

Não dá salgado e bebida igual festa de aniversário,

Mas ajuda os aposentados morando em Brasília,

Que é a capitã das capitãs.

Em 93 minha esposa adoeceu

procurei médico imediato mesmo assim não valeu.

No dia 4 de abril de 94 minha esposa morreu.

Fiquei pensando será que alguém ainda quer eu?

Não tiro leite, já abandonei minha enxada,

também não pego foice pra ir pra invernada.

No tempo que eu serrava minha serra era bem amolada.

Hoje minha ferramenta é meu terço

durante o dia, a meia noite e a madrugada.

Eu tenho 84 anos e morava no sertão.

Não tinha fazenda, meu sítio era apenas um torrão.

Plantava arroz, milho, mandioca e feijão.

Tenho minhas mãos calejadas de cavar o chão.

A minha casa é um ranchinho pra mim é um palacete.

Tenho uma lamparina queimando querosene ou azeite.

Tenho umas vaquinhas pra gente tomar o leite.

Pra capinar uma enxada encavada num porrete.

E tenho umas galinhas pra alegrar o terreiro.

Pra sua vigia um cachorro perdigueiro.

Engordava um capado ou dois no chiqueiro.

Um cavalo arriado com arreio pantaneiro.

A vida no campo com a cidade é bem mudada

no campo nós deitava cedo, levantava de madrugada.

Os galos cantavam nas horas marcadas.

Fazia plantação quando a terra estava molhada.

Já estou velho e cansado, sem força pra trabalhar.

Eu tenho 9 filhos mas no campo ninguém quer morar.

Vendi meu sítio mudei pro Araxá.

Mudei pra perto do cemitério

pra não dá trabalho pra ninguém carregá.

Só dou meu endereço pra você não dou pra mais ninguém.

Eu moro na rua Paulo de Faria, o número da casa é cem

Esquina com Fernando Paradine, dia e noite é um vai e vem.

O nome do bairro é Bom Jesus,

nome daquele menino que há mais de dois mil anos nasceu em Belém.

O meu passado eu já expliquei

daqui pra adiante nada eu sei.

Mas Jesus disse quem amá minha mãe e cumprí a escritura que eu deixei

pode ter aligria e certeza que esse nunca desprezarei.

Eu durmo sossegado em meu ranchinho

rezo meu terço ajoelhado assim mesmo, sozinho

porque Jesus foi crucificado e coroado de espinho.

Só meu nome não foi citado

José Rosa Sobrinho.

## 7. Anexos

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE FAKE NEWS: INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Alessandra Rosa de Oliveira e William Mineo Tagata. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar como o trabalho de leitura e discussão de notícias em inglês pode desenvolver o senso crítico de alunos de Língua Inglesa na escola pública, de modo a poder identificar notícias falsas (*fake news*). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Alessandra Rosa de Oliveira durante a realização da reunião de pais e entrega de notas do 3º bimestre letivo. Haverá um prazo de 4 dias para que o responsável pelo participante da pesquisa decida se concorda com a participação conforme Capítulo III da Resolução 510/2016.

O(a) menor sob sua responsabilidade participará de aulas regulares ministradas pela professora de inglês, que tratará de desenvolver e estimular a criticidade dos alunos por meio do trabalho com notícias falsas (*fake news*). O participante responderá a um questionário antes das aulas e a um depois das aulas. Além do questionário, alguns participantes poderão ser entrevistados pela pesquisadora, que gravará as entrevistas em áudio. Após a transcrição das entrevistas o arquivo será apagado. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Há um risco que consiste na identificação de algum participante da pesquisa, no entanto, para minimizar este risco utilizaremos pseudônimos (nomes falsos) para nos referirmos aos participantes. Os benefícios em participar da pesquisa consistem no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, além de contribuir para os estudos sobre criticidade em sala de aula.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Alessandra Rosa de Oliveira ou William Mineo Tagata pelo telefone 34-3239-4162 ou na Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística Av. João Naves de Ávila, 2121 Sala 1U-206 – Bairro Santa Mônica. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

### Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor  
\_ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

### **TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE FAKE NEWS:INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS E PERCEPÇÕES EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Alessandra Rosa de Oliveira e William Mineo Tagata, que estão vinculados à Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar como o trabalho de leitura e discussão de notícias em inglês pode desenvolver o senso crítico de alunos de Língua Inglesa na escola pública, de modo a poder identificar notícias falsas (*fake news*). O Termo de Assentimento será obtido pela pesquisadora Alessandra Rosa de Oliveira, que colherá as assinaturas em sala de aula. Os convidados terão o prazo de sete dias para decidirem se concordam com a participação na pesquisa, conforme Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você responderá a um questionário inicial a respeito do tema da pesquisa. Em seguida, participará normalmente das aulas de inglês previstas no calendário escolar, em que a professora trabalhará com notícias em inglês. Após as aulas haverá um questionário final e, em seguida você poderá ser entrevistado, e suas respostas serão gravadas em áudio. Após a transcrição do áudio a gravação será apagada. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os dados serão colhidos durante as aulas de inglês na sua sala de aula. Há um risco que consiste na identificação de algum participante da pesquisa, no entanto, para minimizar este risco, utilizaremos pseudônimos (nomes falsos) para nos referirmos aos participantes. Os benefícios em participar da pesquisa consistem no desenvolvimento do senso crítico dos participantes, além de contribuir para os estudos sobre criticidade em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o

momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Alessandra Rosa de Oliveira ou William Mineo Tagata pelo telefone 34-3239-4162 ou na Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística Av. João Naves de Ávila, 2121 Sala 1U-206 – Bairro Santa Mônica. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, . . . . . de . . . . .  
de 2019.

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa