

A literacia como ferramenta no combate a fake news: promovendo o pensamento crítico em estudantes do Ensino Médio

Literacy as a tool to combat fake news: promoting critical thinking in high school students

Pâmela Roman

Universidade do Vale do Taquari – Rio Grande do Sul – Brasil

Kári Lúcia Forneck

Universidade do Vale do Taquari – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Esta pesquisa desenvolveu e testou oficinas voltadas à identificação de *fake news* por estudantes do Ensino Médio, a partir do uso das habilidades de literacia e de pensamento crítico. Participaram dois grupos, sendo um experimental (1º ano) e outro o controle (2º ano). Após ambos os grupos responderem a um instrumento avaliativo inicial, o grupo experimental participou de cinco oficinas que abordaram temas como desinformação, intencionalidade discursiva, checagem de fontes e fatos e pistas linguísticas. Ao final, os estudantes dos dois grupos responderam a um novo instrumento avaliativo para verificar os efeitos da intervenção. Os resultados revelam que as oficinas não geraram o impacto esperado no reconhecimento de *fake news*, mas influenciaram positivamente na decisão sobre o seu compartilhamento. Assim, a pesquisa pontua que ensinar a pensar criticamente requer um planejamento contínuo e produtivo para a formação permanente do pensamento crítico e da literacia.

Palavras-chave: Literacia. Pensamento crítico. Fake news. Ensino Médio.

Abstract: This research developed and tested external offices for identifying fake news by high school students, using literacy and critical thinking skills. Two groups participated, one experimental (1st year) and the other the control (2nd year). After both groups responded to an initial assessment instrument, the experimental group participated in five workshops that addressed topics such as misinformation, discursive age, checking sources and intentional facts, and linguistic clues. At the end, students in both groups responded to a new assessment instrument to verify the effects of the intervention. The results revealed that the offices did not generate the expected impact on recognizing fake news, but positively influenced the decision about sharing it. Thus, the research highlights that teaching critical thinking requires continuous and productive planning for the permanent formation of critical thinking and literacy.

Keywords: Literacy. Critical thinking. Fake news. High School.

1 Considerações iniciais

Parece ser indiscutível o papel da escola contemporânea em oportunizar aos estudantes contextos pedagógicos nos quais possam interagir com materialidades textuais e analisar intencionalidades discursivas não apenas de textos impressos, mas também de textos multimodais acessíveis em ambientes digitais. Em razão disso, para transitar pelo mundo digital, tornou-se essencial saber identificar, por exemplo, se o conteúdo informacional de um texto é verdadeiro ou intencionalmente falso. Uma *fake news*, nos termos de Allcott e Gentzkow (2017), tem como objetivo final enganar os leitores desavisados ou pouco familiarizados com estratégias que possam justamente ampará-los na avaliação crítica desse tipo de experiência cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Nesse sentido, a literacia, ou seja, o uso das habilidades cognitivas de leitura e escrita em atividades de aquisição, transmissão e produção de conhecimento (Morais, 2014), vinculada ao pensamento crítico, torna-se fator indispensável para transitar com autonomia no mundo digital.

O relatório Truth Quest da OCDE, publicado em junho de 2024¹, revelou que o Brasil encontra-se na última colocação entre os 21 países participantes, num estudo que avaliou as habilidades dos participantes em identificar notícias falsas. Isso significa – grosso modo – que nossos jovens estudantes encerram sua caminhada na Educação Básica sem desenvolver as ferramentas apropriadas para se proteger da desinformação e que podem ser, portanto, mais facilmente manipulados por sua incapacidade de interagir no mundo por meio da linguagem.

Considerando essa preocupante realidade, esta investigação de natureza translacional visou propor maneiras de aprimorar habilidades de literacia de jovens estudantes, por meio da interação consciente com *fake news*, e de desenvolver o pensamento crítico, possibilitando uma formação leitora competente que lhes permita interagir de modo

autônomo com os textos que circulam nas redes digitais. Para tanto, assumimos como objetivo de pesquisa avaliar como a implementação de ações de ensino pode impactar no aprimoramento de habilidades de literacia que auxiliem os estudantes a atuarem com mais criticidade na interação com *fake news*. Assim, apresentamos neste texto os resultados de uma ação de investigação que consistiu no desenvolvimento de um conjunto de cinco oficinas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades inferenciais de identificação de *fake news* com uma turma de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de um município do interior do RS. Antes e após as ações de ensino, foi aplicada uma adaptação do *Media and Information Literacy Instrument* (MIL) (Adjin-Tettey, 2022), a fim de avaliar o percurso de aprendizagem desses estudantes.

Neste texto, num primeiro momento, apresentamos as bases conceituais que permearam a investigação empreendida; num segundo momento, descrevemos os procedimentos metodológicos realizados; e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos na comparação entre os testes, bem como a eficácia das oficinas.

2 Literacia, pensamento crítico e seu lugar na educação

O termo literacia, adaptado do inglês *literacy*, ainda é pouco utilizado no Brasil. Aqui, quando queremos nos referir aos processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita, preferimos alfabetização e, pelas lentes da perspectiva sociocultural, preferimos letramento. Por conta disso, o embasamento teórico deste conceito se dá especialmente pelas ideias apresentadas por Moraes e Kolinsky (2013; 2014; 2016; 2020; 2021), visto que são os precursores da defesa da incorporação desse tópico nos debates sobre educação linguística.

Ainda que do escopo das concepções de alfabetização e de letramento tenha emergido um vasto campo de estudos, há uma lacuna que precisa ser preenchida no que diz respeito à capacidade de

¹ Relatório disponível em: <https://doi.org/10.1787/92a94c0f-en>

desenvolver um pensamento mais racional e crítico (Morais, 2020), por meio de habilidades linguísticas. Por isso, surge a necessidade de se olhar para o conceito de literacia, ou seja, para a “utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita” (Kolinsky *et al.*, 2021, p. 3), numa perspectiva cognitiva, que é foco deste estudo.

De acordo com Moraes (2013, p. 8), “a palavra ‘literacia’ recobre dois sentidos, o de capacidade para ler e escrever, e o de uso produtivo dessa capacidade”. Para o autor, esse conceito caracteriza os níveis eficientes do uso da língua, isto é, conseguir ler e escrever automaticamente, e também exercer a prática produtiva de aproveitamento da leitura (Moraes, 2014)². Assim, pode-se afirmar que a literacia “centra-se no uso de competências e não na sua obtenção” (Benavente, 1996, p. 4).

No escopo dessa definição, reside o entendimento de que os processos de efetivação da literacia se dão a partir de duas condições: a fluência leitora e a compreensão leitora. A primeira se relaciona à literacia pois exige “aprimoramento da automaticidade em processos perceptual, fonológico, ortográfico, morfológico e semântico, necessários para a leitura” (Pacheco; Santos, 2017, p. 233). Portanto, conforme Moraes (2014, p. 13), “a alfabetização abre o caminho à literacia”. Já para o desenvolvimento da segunda, ou seja, compreender e relacionar as partes de um texto para se chegar à totalidade de sentido (Leffa, 2012), a literacia se faz necessária pois só há competência linguística se houver proficiência na língua (Machado, 2018). Assim, ressalta-se a importância de seguir aperfeiçoando a interação do estudante com a leitura em todas as séries escolares, a fim de possibilitar o desenvolvimento pleno da literacia, que é condição para poder suprir necessidades pessoais, conseguir espaço no meio acadêmico ou profissional e atuar na vida pública e social.

Desenvolver as habilidades necessárias para poder ser ativo nessas interações não é algo inato, precisa ser aprendido e praticado. Por essa razão, não é suficiente supor que basta ser alfabetizado para saber ler e escrever com autonomia. Para Sebastião (1996), a eventual ausência de uma prática explícita de ensino da literacia delega à criança o peso do desenvolvimento de habilidades às quais ela pode não ter acesso sem a interação sistemática com o professor.

Por esse motivo, as escolas “precisam de bons especialistas do ensino da leitura e da escrita, e os governos devem pagar essa formação e assegurar-se da sua qualidade” (Moraes, 2020, p. 8). Isso significa que é preciso tratar com adequação os subprocessos que envolvem a interação com o texto, em suas diferentes manifestações. Nesse sentido, professores precisam estar aptos para desenvolver ações de ensino que deem conta, por exemplo, do processamento inferencial (Forneck, 2023) e do pensamento crítico.

De acordo com Facione (1990), o pensamento crítico é um julgamento de conceitos e ideias que resulta da associação entre as habilidades de interpretação, análise, explicação, avaliação e inferência. Em outras palavras, pensar criticamente é analisar desapassionadamente questões, buscar provas, desconfirmar ideias e exigir a comprovação dos fatos (Willingham, 2008). O pensamento crítico é, portanto, uma ferramenta poderosa para ajudar as pessoas a munir-se de argumentos, o que supera opiniões tendenciosas, promovendo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e a análise racional baseada em razões e evidências (Facione, 1990). Por conta disso, o pensamento crítico torna-se aliado fundamental da literacia, pois só é possível validar ou não argumentos se as capacidades em leitura e escrita forem eficientes.

Para Kolinsky *et al.* (2021, p. 22):

Com a leitura e escrita críticas e argumentativas, o leitor-escritor é capaz de analisar a informação de maneira crítica, e de fazer conhecer a sua análise e avaliação críticas de maneira racional e solidamente argumentada (Kolinsky *et al.*,

² Não se trata de defender a tese da escolha: ou alfabetização ou letramento ou literacia. Trata-se, sim, de sugerir que sejam levados em consideração aspectos não tão desenvolvidos no âmbito dos estudos da alfabetização e do letramento, entre os quais os processos cognitivos específicos requeridos para a apropriação e o uso da leitura e da escrita. Acerca desse debate, recomendamos Gabriel (2017).

2021, p. 22).

Ainda, segundo os autores, é preciso mostrar aos estudantes que, mais do que compreender literalmente os enunciados, “[...] há a possibilidade de o leitor pôr as ideias veiculadas pelo texto em relação com os seus conhecimentos, de maneira a poder emitir hipóteses a propósito do texto e avaliá-lo de maneira crítica” (Kolinsky *et al.*, 2021, p. 6, grifo dos autores). Assim, articulando esses dois conceitos, literacia e pensamento crítico, chegamos ao objeto de investigação proposto aqui: a identificação de *fake news*.

Apontada como uma das principais ameaças à sociedade (Del Vicario *et al.*, 2016), a crença em notícias enganosas acarreta consequências graves para diferentes esferas da sociedade. Para Gross (2020), algumas circunstâncias do universo *online* favorecem a disseminação da informação, entre as quais: o anonimato, a rapidez, a fragmentação das fontes de informação e atenção dos usuários da internet e o apelo às emoções e ao sensacionalismo. Por isso, reiteramos a importância de se levar esse debate à sala de aula, ensinando os estudantes a julgar as informações que recebem nas redes sociais.

A literacia, por estar vinculada ao pensamento crítico, torna-se uma competência essencial na verificação e na validação das múltiplas informações que circulam na internet, pois sustenta a capacidade de “autodefesa intelectual” (Kolinsky *et al.*, 2021, p. 7) e exerce um papel central nesse processo (Morais; Kolinsky, 2021).

Dito de outra forma, para se proteger das ameaças sociais provocadas pelas *fake news* e outros tipos de desordem informacional, é preciso utilizar-se da literacia e do pensamento crítico para “escolher entre aceitar e verificar, entre crença e descrença, ponderando evidências e raciocínios, argumentando e desmascarando erros e falsidades” (Morais; Kolinsky, 2021, p. 181, tradução nossa³).

Para que isso se efetive, entretanto, precisamos encontrar formas de transpor essas ideias para a realidade das escolas, fazendo nosso aluno

utilizar as capacidades de leitura e escrita autonomamente, o que abre caminho para a interpretação, conceitualização e expressão do mundo (Morais; Kolinsky, 2016). Este é nosso propósito aqui.

3 Percurso Metodológico

Considerando o objetivo do estudo, buscamos quantificar, através de instrumentos de avaliação, os acertos dos estudantes em relação à veracidade das notícias que foram apresentadas e entender os motivos que os levaram a essa escolha, por meio das justificativas que empregaram nas respostas, caracterizando a pesquisa como quali-quantitativa. Além da produção dos dados previstos, a pesquisa contou com uma intervenção didática, isto é, um conjunto de atividades elaboradas com o intuito de explorar o pensamento crítico dos estudantes a partir de habilidades de literacia. Dessa forma, também se caracteriza como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013).

Os sujeitos participantes desta pesquisa-intervenção foram estudantes de duas turmas de Ensino Médio de uma escola privada⁴, situada em um município do Vale do Taquari-RS, sendo um 1º ano e um 2º ano. A turma do 1º ano, composta por 20 alunos, foi escolhida como grupo experimental, isto é, trata-se da turma que realizou os testes e participou das oficinas. Já a turma do 2º ano, composta por 15 alunos, somente realizou os testes, sendo, portanto, o grupo controle⁵.

Para gerar os dados qualitativos e quantitativos que posteriormente serão apresentados e analisados, utilizamos o instrumento avaliativo desenvolvido por Adjin-Tettey (2022), denominado *Media and Information Literacy Instrument* (MIL). O objetivo do teste é avaliar se usuários e consumidores

³ “[...] choosing between accept and verify, between belief and disbelief, by weighting evidence and reasoning, by arguing and debunking errors and falsities.” (Morais; Kolinsky, 2021, p. 181)

⁴ Para justificar a escolha pelo ambiente escolar privado, consideramos os dados da prova PISA (OCDE, 2022), visto que nem os estudantes brasileiros mais privilegiados chegaram às médias internacionais propostas, o que nos faz acreditar que avaliar a qualidade do ensino privado do nosso país também seja relevante. Relatório disponível em: <https://doi.org/10.1787/bc9c7189-en>

⁵ Procedimentos éticos foram adotados em relação à escola e aos responsáveis pelos discentes, indicando ciência dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

de informação têm habilidades e conhecimentos para averiguar a autenticidade de informações ou notícias, além de atitudes mais cautelosas em relação ao compartilhamento de informações e notícias. Por isso, após a apresentação de notícias, manchetes ou postagens falsas, o questionário demandou respostas para três questões. Para gerar os dados quantitativos, os participantes responderam: i. se avaliariam o texto como verdadeiro ou falso, ou seja, se demonstravam acurácia na avaliação das notícias; e ii. se compartilhariam a postagem nas suas redes sociais. Já, para gerar dados para as análises qualitativas, a terceira questão solicitou que os respondentes dissessem o que os tinha levado a decidir classificar as postagens como verdadeiras ou falsas, ativando estratégias de análise crítica dos textos.

Para a adaptação do instrumento aos estudantes brasileiros, a escolha de novas notícias para fazer parte de nosso questionário seguiu três critérios: i. matérias completas publicadas em jornais *online*; ii. textos que exigiam o uso de diferentes competências leitoras; iii. preferencialmente, temas que estivessem constantemente presentes nos debates cotidianos. A execução desse teste aconteceu antes da realização das oficinas (pré-teste), visando produzir dados acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes, e depois delas (pós-teste), objetivando avaliar se o que foi discutido propiciou resultados diferentes da primeira aplicação. Como optamos por textos completos, o que demanda mais tempo de leitura dos estudantes, compomos nosso questionário com cinco notícias para cada aplicação.

Entre uma aplicação e outra, propusemos, para o grupo experimental, um conjunto de cinco oficinas, que tiveram por objetivo desenvolver nos estudantes habilidades de identificação de *fake news* a partir do desenvolvimento da literacia e do pensamento crítico. Elas aconteceram no espaço de um mês, tendo duração de aproximadamente 1 hora cada. A proposição dessas oficinas baseou-se no Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo, intitulado “Jornalismo, Fake News & Desinformação”, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

(2019). Por meio das oficinas, possibilitamos que os estudantes entrassem em contato com diferentes estratégias que auxiliam no desenvolvimento da literacia e do pensamento crítico em relação ao reconhecimento de *fake news*. A sequência de temas trabalhados foi: i. Identificação de tipos de desinformação; ii. Análise da intencionalidade discursiva; iii. Checagem de fatos; iv. Checagem de fontes; v. Avaliação de pistas linguísticas.

Com os dados coletados, a última etapa metodológica foi analisá-los. Para isso, avaliamos primeiramente os dados numéricos a partir de tratamento estatístico. Depois, partimos para a análise dos motivos apresentados pelos estudantes para suas escolhas, utilizando uma aproximação com a abordagem de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2006), que prevê uma investigação que transita entre o conteúdo e o discurso, ou seja, o que é dito e como é dito (Moraes; Galiazzi, 2006). Para isso, examinamos a razão apresentada por cada estudante para cada *fake news* e buscamos encontrar similaridade com outras respostas, união esta que resultou em categorias de análise.

4 Apresentação e Análise de Dados

Como mencionado anteriormente, os estudantes do 1º ano foram escolhidos como grupo experimental e participaram, ao longo de um mês, de cinco oficinas que visavam apresentar ferramentas que os auxiliassem a identificar *fake news*, a partir da promoção do pensamento crítico, que é uma das habilidades específicas da literacia. Na primeira oficina, foram diferenciados os conceitos de informação incorreta, desinformação e má-informação, destacando a intencionalidade maliciosa das *fake news*, seguindo as explicações apresentadas pelo Manual da UNESCO (2019). A segunda oficina focou na análise da intencionalidade discursiva, utilizando cinco perguntas (O quê? Quando? Quem? Para quem? Para quê?) para verificar a veracidade das notícias (Koch; Elias, 2010). Na terceira, foram aplicadas estratégias de checagem de fatos com base na confiabilidade das declarações. A quarta oficina

abordou a competência de compreensão crítica midiática (Cunha; Santos, 2023), ao incentivar a busca ativa e a síntese de informações de diferentes fontes, permitindo que os estudantes identificassem notícias verdadeiras, manipuladas ou *fake news*. A quinta oficina abordou a análise de pistas linguísticas presentes em *fake news*, como erros ortográficos e falta de coesão, ajudando os estudantes a identificar conteúdos duvidosos. As oficinas despertaram curiosidade e engajamento na maioria dos alunos, promovendo práticas de verificação crítica e contribuindo para mitigar a infodemia (Melki *et al.*, 2021). O domínio da literacia e do pensamento crítico mostrou-se essencial para a execução das atividades, fomentando responsabilidade social e melhorando a participação cidadã (Tenreiro-Vieira; Vieira, 2013).

A seguir, trataremos da análise dos dados quantitativos resultantes dos pré e pós-testes das duas turmas participantes. Por fim, trataremos os dados qualitativos já agrupados em categorias, tecendo reflexões sobre as respostas dos estudantes.

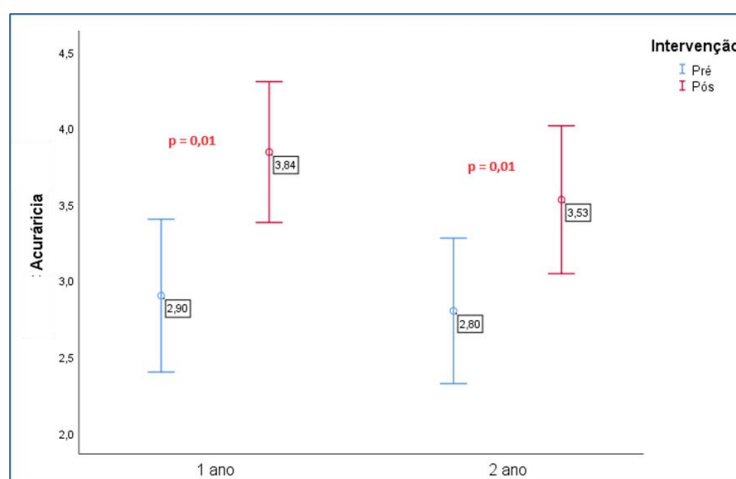
a) Análise de dados quantitativos

Na sequência, serão apresentados os resultados relativos à acurácia dos textos e à disponibilidade de compartilhamento.

Quanto à acurácia, isto é, à capacidade de definir um texto como verdadeiro ou falso, foi quantificado o índice geral de acertos de cada turma em uma escala de 0 a 5. Os gráficos presentes na Figura 2 apresentam a média e o intervalo de confiança dos acertos para todos os alunos, antes e depois da intervenção didática.

Pela análise visual dos dados, observa-se que na turma do 1º ano a acurácia média pré-intervenção é de 2,90, enquanto a acurácia média pós-intervenção aumenta para 3,84. O valor de p associado a essa mudança é de 0,01, indicando uma diferença estatisticamente significativa. Já no 2º ano, a acurácia média pré-intervenção é de 2,80, subindo para 3,53 após a intervenção. Similar ao 1º ano, o valor de p é de 0,01, novamente indicando uma mudança estatisticamente significativa. Ambas as turmas mostram não apenas um aumento na média de acurácia pós-intervenção, mas também uma consistência na significância estatística dos resultados, com valores de p iguais a 0,01 em ambos os casos. Além disso, a amplitude dos intervalos de confiança também é um ponto importante a ser considerado. Para ambos os anos, a dispersão dos dados é reduzida após a intervenção, o que pode indicar uma homogeneidade maior nas respostas dos participantes.

Figura 2 - Média de acertos da Acurácia das notícias falsas antes e após a Intervenção Didática



Fonte: as autoras (2024)

Embora os resultados mostrem que a intervenção na turma de 1º ano, que era a turma experimental, teve um impacto positivo, a mudança não

é estatisticamente significativa se comparada ao grupo de 2º ano, que não participou das oficinas. Um dos fatores que podem justificar esse resultado é a falta de

engajamento dos estudantes para analisar minuciosamente os textos, pois aqueles que não participavam ativamente das atividades propostas foram os que tiveram maior dificuldade em detectar que os textos eram falsos. Flôres e Pereira (2012) argumentam que a busca por novidade, o convívio com tecnologias e a obtenção rápida de informações, têm colocado os jovens à mercê de uma leitura ligeira e entrecortada. Por conta disso, “a atenção e a memória de trabalho sofrem [...] e consequentemente sofre o aprendizado, sofrem o processamento e a compreensão leitora” (Flôres; Pereira, 2012, p. 85).

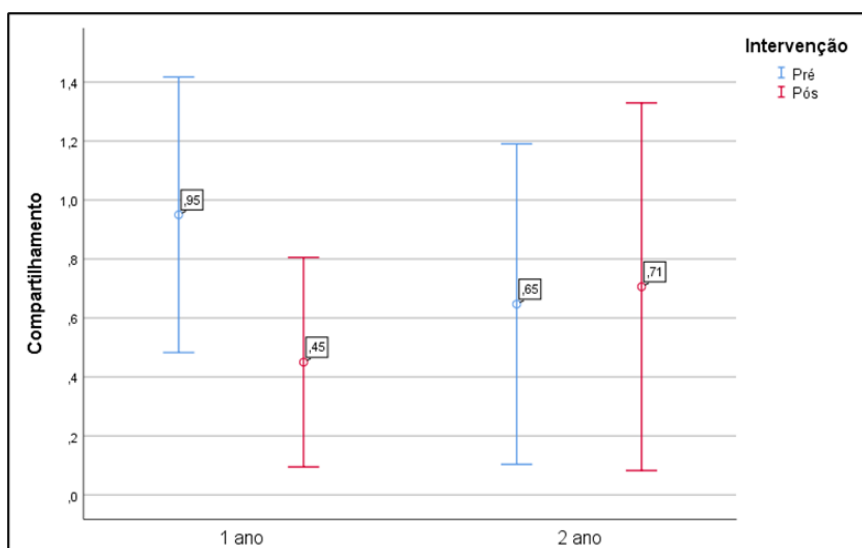
Contudo, é preciso levar em consideração que, mesmo com um percurso escolar menor, os alunos de 1º ano mantiveram a média acima dos colegas mais velhos. Isso comprova que é possível desenvolver nos estudantes o pensamento crítico, inclusive a partir de estratégias leitoras. Mas práticas de ensino desse tipo demandam um planejamento contínuo e produtivo, envolvendo a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a reflexão e a análise crítica. As oficinas desenvolvidas são um modelo do que pode servir de inspiração para auxiliar a formação do pensamento crítico e da literacia. Porém, para que surjam resultados significativos, o trabalho em sala de aula precisa promover o envolvimento ativo dos alunos na pesquisa, na avaliação e na utilização de informações *online* como foco (Marttunen, Salminen e Utriainen, 2021).

Ao comparar os resultados encontrados nesta pesquisa com os previamente achados por Adjin-Tettey

(2022), vemos que os índices de acerto dos grupos experimentais são bem próximos, sendo 76,8% neste caso e 73,3% no da pesquisadora. Entretanto, encontramos uma diferença estatisticamente significativa nas comparações entre grupo experimental e controle. Enquanto os grupos da pesquisadora apresentaram uma diferença de 19,7%, ou seja, o grupo controle obteve 53,3% de acertos, em nossa pesquisa houve uma variação de apenas 6,2%, tendo o grupo controle acertado 70,6%. Acreditamos que um dos fatores que justifica essa variação seja a diferença de público-alvo, já que Adjin-Tettey atuou com graduandos do 3º ano de Relações Públicas da Universidade da República de Gana, estudantes que já têm, por hipótese, mais ferramentas de literacia que estudantes de Ensino Médio e, portanto, podem se valer de suas experiências de leitura e escrita com ainda mais criticidade e autonomia. Outro fator - em nosso entender, o mais decisivo - que pode ter influenciado na diferença de resultados foi o fato de que os sujeitos dessa pesquisa podiam consultar fontes na internet para a realização dos testes, visto que eles foram realizados de maneira *online*, enquanto no nosso caso os estudantes valeram-se somente dos conhecimentos adquiridos nas oficinas.

Quanto à disposição de compartilhamento, segundo item avaliado nos instrumentos, obtivemos os resultados que são apresentados na comparação feita na Figura 3 entre os alunos no geral antes e após a intervenção.

Figura 3 - Avaliação da disponibilidade dos estudantes para compartilhar *Fake News* antes e após a Intervenção Didática



Fonte: as autoras (2024)

É possível observar que o 1º ano teve uma redução na média de compartilhamento de *fake news* após a intervenção. A média de compartilhamento no pré-teste foi de 0,95, enquanto no pós-teste foi de 0,45. Já no 2º ano, a média de compartilhamento no pré-teste foi de 0,65, e no pós-teste foi ligeiramente maior, com uma média de 0,71. Além disso, o intervalo de confiança é mais amplo para o 2º ano, indicando uma maior variabilidade nas respostas dos estudantes desse grupo. Esse resultado do grupo experimental e a diferença com o grupo controle é um indicativo que a intervenção foi eficaz em reduzir a disponibilidade dos estudantes de compartilhar notícias falsas. Isso se deve aos inúmeros debates que foram construídos coletivamente sobre os danos causados pela produção e reprodução desse tipo de material. De acordo com Naeem, Bhatti e Khan (2021, p. 148, tradução nossa⁶),

todos nós devemos desencorajar informações enganosas e não participar do compartilhamento delas. O fluxo de informações precisas não apenas evitará que as pessoas sofram os efeitos negativos de informações enganosas, mas também promoverá a tomada de decisões informadas (Naeem, Bhatti e Khan, 2021, p. 148).

Assim, reforçamos a potencialidade das oficinas nesse aspecto, visto que se mostraram muito importantes para que os estudantes pudessem repensar a tomada de decisão sobre o compartilhamento de informações falsas.

b) Análise de Dados Qualitativos

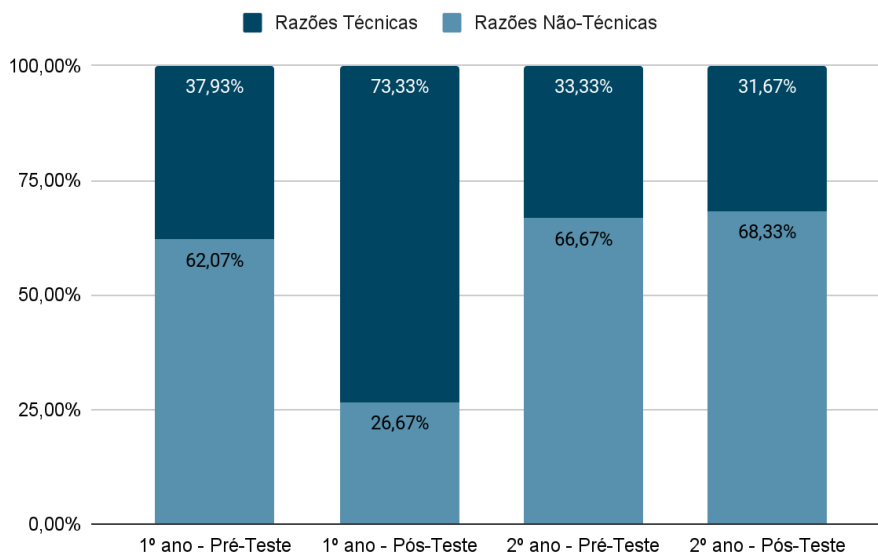
Além dos dados quantitativos, os instrumentos de avaliação também nos permitiram extrair dados qualitativos, pois solicitamos aos estudantes que justificassem suas classificações das notícias como verdadeiras ou falsas. Após a transcrição dos dados, buscamos a melhor forma de agrupá-los, optando por analisá-los conforme a escolha feita pelos estudantes.

Em relação às justificativas fornecidas por

aqueles que identificaram corretamente os textos como *fake news*, decidimos seguir o modelo proposto por Adjin-Tettey (2022), agrupando-as em razões técnicas e não-técnicas. Consideramos razões técnicas aquelas baseadas no próprio texto e nos conhecimentos relacionados à detecção de *fake news*, enquanto razões não-técnicas se referem a deduções e conclusões pessoais. O Gráfico 1 apresenta a quantificação dessas justificativas.

⁶ We must all discourage misleading information and be not part of sharing it. The flow of accurate information will not only prevent people from the negative effects of misleading information but also promote informed decision making (Naeem, Bhatti e Khan, 2021, p. 148).

Gráfico 1 - Razões técnicas e não-técnicas entre as turmas nos pré e pós-testes



Fonte: as autoras (2024)

As relações indicam uma mudança significativa nas razões técnicas utilizadas pelos alunos do 1º ano após as oficinas. Em contraste, os alunos do 2º ano mantiveram uma porcentagem praticamente idêntica. Isso comprova que, com o conhecimento adquirido nas oficinas, os estudantes do grupo experimental desenvolveram uma visão mais crítica e rigorosa sobre os textos, oferecendo justificativas que ultrapassam crenças pessoais. Esse dado se diferencia dos achados da pesquisa organizada por Marttunen, Salminen e Utriainen (2021), cujos participantes, embora questionassem a credibilidade dos textos, apresentaram justificativas insuficientes para a falta de credibilidade dos textos.

Observando as razões técnicas utilizadas pelos alunos, percebemos que elas se agrupam em algumas categorias. Uma delas é a desconfiança quanto à fonte de publicação quando esta era desconhecida, duvidosa ou repostada. A seguir apresentamos algumas das respostas fornecidas a esse respeito:

Aluno 5 (1º ano): Acredito que não seja totalmente verdadeiro porque a notícia apresenta duas fontes, ou seja, foram postadas e talvez modificadas.

Aluno 16 (1º ano): [...] pelo tamanho da pesquisa, acredito que ele deveria ser

postado em algum artigo científico ou jornal mais confiável.

Outra categoria que emergiu das análises, diz respeito à linguagem utilizada nos textos, fator esse que auxiliou os estudantes a detectar que se tratava de uma *fake news*. Nesse âmbito, foram elencadas questões como presença de problemas ortográficos, utilização de linguagem informal, aspectos que não condizem com a estrutura do gênero textual e falta de coesão devido a constantes contradições.

Aluno 19 (1º ano): É falsa pois aparece erros ortográficos.

Aluno 17 (1º ano): O que o torna falso em minha visão, é tanto a notícia quanto a sua estrutura em geral, pois acredito que [...] uma notícia [...] não deve expressar sua opinião, muito menos usar expressões, ditados populares, etc.

Aluno 6 (2º ano): O texto se contradiz ao mencionar que o Papa proíbe a bênção à união gay e depois diz que ele defende o direito à união civil de pessoas LGBT.

Outra categoria emergente diz respeito à falta de evidências e comprovações dos dados apresentados nas notícias, um ponto amplamente discutido durante as oficinas com base no material proposto pela UNESCO (2019). A consciência de que toda informação fornecida deve ser referenciada e contextualizada é fundamental

para julgar a veracidade de um texto, como ilustrado nas seguintes afirmações:

Aluno 12 (1º ano): O texto não apresenta nenhum dado estatístico comprovando o assunto do texto, com isso ele pode ser falso.
Aluno 20 (1º ano): É falso, porque contradiz vários experimentos científicos comprovados e não foi um cientista que publicou isso [...]

Já uma última categoria que emergiu das respostas dos estudantes relaciona-se à intenção subjacente à publicação de tais notícias. De acordo com Fallis (2014), a desinformação é um fenômeno que tem como função enganar não por acaso. Ou seja, seus conteúdos são manipulados propositalmente para causar algum tipo de dano. A partir disso, destacamos as seguintes justificativas dadas pelos alunos que se deram conta dessas intenções maldosas, seja do âmbito político ou econômico:

Aluno 18 (1º ano): Acredito que o texto seja falso por propor um aparelho milagroso. Obviamente estão tentando vender este produto que deve ser falso.
Aluno 15 (1º ano): Pois ele expressa uma opinião política, então a notícia pode ter sido manipulada de acordo com sua opinião política: FALSO!
Aluno 10 (1º ano): É algo incerto com o objetivo de influenciar o leitor a consumir remédios contra a dengue, que, segundo a ciência, não tem medicamentos para o tratamento. [...]

Ao analisar as razões não-técnicas, por sua vez, identificamos as seguintes categorias: experiências pessoais, crenças individuais e conhecimentos prévios. Abaixo estão alguns exemplos de experiências pessoais usadas como justificativas:

Aluno 14 (2º ano): Eu acho que é falso porque nunca ouvi sobre isso. Também faço acompanhamento nutricional e sei que é possível perder gordura consumindo menos calorias do que o necessário para o seus dias e a prática de exercícios.
Aluno 12 (2º ano): Acredito que não, pois eu fiz a vacina e estou bem.

Alguns dos estudantes demonstraram ter algum tipo de conhecimento prévio sobre o conteúdo dos textos, baseando-se em outras notícias que haviam lido ou em seus conhecimentos de mundo. Isso lhes permitiu identificar que as informações eram falsas, como apresentado em:

Aluno 20 (1º ano): pelos meus conhecimentos, a maioria das pessoas famosas fazem dietas restritas, exercícios físicos ou procedimentos para ficarem magras.

Aluno 2 (1º ano): É falso porque quando essa notícia “bombou” era afirmando que o Elon Musk apenas explanou que os pedidos de banimento de contas solicitados pelo Alexandre de Moraes eram inviáveis e desnecessários.

Aluno 5 (2º ano): É falso, pois na época do Covid o que mais tinha era esses tipos de Fake News e já foi comprovado o efeito benéfico das vacinas por pesquisadores da saúde.

Por fim, a última categoria foi das crenças individuais, na qual as explicações dos estudantes revelaram opiniões pré-estabelecidas sobre os temas abordados nas *fake news*. A expressão “não faz sentido para mim” foi encontrada diversas vezes, indicando que, de alguma forma, aquela informação não faz parte dos assuntos consumidos pelos participantes.

Aluno 7 (2º ano): É falso, pois Deus nos ensina que devemos amar e respeitar o outro independente de quem seja.

Aluno 10 (1º ano): [...] O que causa agressões ambientais são desmatamentos e violações à natureza, e não uma xícara de café. [...]

Aluno 13 (2º ano): Acredito que ninguém seria capaz de fazer isso com as crianças e muito menos com os cães, isso é desumano.

Além de analisar as justificativas dos que detectaram os textos como *fake news*, consideramos importante observar também os motivos que levaram os estudantes a julgá-los como verdadeiros. Entre as razões apresentadas, destacam-se duas reflexões: a reprodução da estrutura de uma notícia verdadeira e a influência das crenças conspiratórias.

Apesar de Kolinsky *et al.* (2021) defenderem a veracidade das notícias como “fácil de verificar”, Adjin-Tetty (2022) traz um agravante importante a se considerar: da perspectiva estrutural, normalmente, as notícias falsas se parecem autênticas (Adjin-Tetty, 2022). Esse fator acabou confundindo muitos estudantes, que não se mostraram críticos a ponto de confrontarem os dados que estavam expostos, conforme apresentado nas seguintes respostas:

Aluno 5 (1º ano): É um texto claro, sem erros ortográficos, com o intuito de informar a população. Apresenta o nome do autor da notícia, dados complementares e uma entrevista com um especialista.

Aluno 11 (1º ano): Acredito que seja verdadeiro, pois é um texto coerente com o título e tem informações especificadas (data, hora, autor).

Aluno 10 (1º ano): Se torna verdadeiro por conta da notícia ter vindo de um site respectivamente “conhecido”. Além disso, usa linguagem culta e abrange somente o necessário para o leitor, sem expressar nenhum tipo de opinião.

Quanto às crenças conspiratórias, percebemos que, mesmo sendo jovens, alguns estudantes exibiram convicções bastante rígidas sobre os temas, buscando confirmar ideais pré-estabelecidos. Para Kolinsky *et al.* (2021), esse fenômeno é chamado de exposição seletiva, por meio da qual “as pessoas filtram eventos e circunstâncias através da lente das suas predisposições, incluindo o partidário e a ideologia política” (Kolinsky *et al.*, 2021, p. 18), como é possível constatar nas seguintes explicações:

Aluno 9 (1º ano): Acho que não é falso, pois esses anos atrás teve política e eleições e a Globo defendeu mais um político. Então os outros partidos resolveram não mais assistir a Globo.

Aluno 1 (1º ano): Verdadeiro e continuo dando razão ao Elon Musk [...].

Aluno 1 (2º ano): Acredito ser verdadeiro pois escutei muito falar em notícias e na própria população comentários que a vacina causou diversos efeitos colaterais prejudicando muito a saúde de quem tomou.

Aluno 4 (2º ano): O Papa tá certo e é isso aí.

Essa condição contraria o conceito de pensamento crítico defendido aqui, pois pensar com criticidade exige estar aberto a novas informações e disposto a reavaliar crenças previamente estabelecidas. Em sua investigação, Cebrián-Robles (2019) constatou que apenas o indivíduo com pensamento avaliativo, isto é, que “entende que a realidade não é diretamente conhecida e que os julgamentos podem ser avaliados e comparados de acordo com uma série de critérios dependendo do argumento e da evidência” (Kuhn *et al.*, 2000, *apud* Cebrián-Robles, 2019, p. 28, tradução nossa⁷), consegue identificar as *fake news* em todas as

categorias propostas. Por isso, reiteramos a importância de trabalhar a criticidade em sala de aula, a fim de fazer os estudantes refletirem que olhar para os dois lados de uma questão é “a base de uma sociedade racional e democrática” (Facione, 1990, p. 3, tradução nossa⁸).

Dessa forma, pontuamos que os resultados encontrados são parcialmente satisfatórios, porque, do ponto de vista do reconhecimento das *fake news*, as diferenças entre o grupo de aplicação e o grupo controle não foram estatisticamente significativas; mas do ponto de vista do cuidado em relação ao compartilhamento viu-se uma importante diferença entre as turmas. Por isso, reforçamos que, se quisermos que nossos jovens consigam se inserir nas práticas sociais de uma sociedade letrada, é preciso que lhes seja dada a oportunidade de aprimorar habilidades de interação crítica e autônoma com materiais textuais ao longo de todo o percurso escolar, pois isso se torna “a melhor ferramenta para a [...] a participação efetiva nas práticas sociais democráticas, já que leva ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, característico dos raciocínios científico e político” (Gabriel; Kolinsky; Morais, 2016, p. 944).

Em resumo, foi possível perceber que as oficinas realizadas demonstraram ser uma boa iniciativa de trabalho com a literacia, levando os alunos a investigarem as notícias compartilhadas no mundo virtual. Apesar de os resultados serem parcialmente positivos, eles sugerem que há um grande potencial para continuar desenvolvendo esse tipo de prática de ensino em sala de aula, evidenciando que o pensamento crítico, vinculado à literacia, é crucial para a desenvolver autonomia individual, mas também para o fortalecimento da cidadania digital.

Dessa forma, reiteramos as ideias defendidas por Morais e Kolinsky (2013; 2014; 2016; 2020; 2021): somente com uma leitura eficiente e proficiente, o leitor será capaz de analisar e avaliar informações de maneira crítica, protegendo-se assim das inverdades que são compartilhadas na internet. Assim, o ensino pautado no desenvolvimento da literacia e do pensamento crítico dá

critérios dependiendo del argumento y las evidencias.” (Kuhn *et al.*, 2000 *apud* Cebrián-Robles, 2019, p. 28).

⁸ “[...] are the basis of a rational and democratic society.” (Facione, 1990, p. 3)

⁷ “[...] entiende que la realidad no se conoce directamente y que los juicios pueden ser evaluados y comparados según una serie de

condições para que haja, nas salas de aula, debates fundamentados em uma boa argumentação que pondera fatos e evidências.

Ainda, destacamos que para os autores, além das propriedades cognitivas, a literacia abrange a forma como avaliamos transformações pelas quais o mundo está exposto e altera nossos valores e posições morais. Por isso, defender a literacia é defender a formação de uma sociedade mais crítica e aberta à discussão.

5 Considerações Finais

De acordo com Morais e Kolinsky (2021, p. 192), “todos devem ser capazes de se proteger [...] de notícias falsas, qualquer que seja sua intenção, e de todo tipo de informação falsa disseminada involuntariamente”. E isso requer pensamento crítico (Kolinsky, *et al.*, 2021).

Pelos resultados obtidos nas oficinas e nos instrumentos avaliativos, pudemos constatar que houve uma melhora em relação à identificação de *fake news* e à disposição de compartilhá-las. Porém, destacamos que, para que esses resultados sejam de fato significativos, é preciso seguir aprimorando os conceitos aqui desenvolvidos através do uso eficiente e produtivo da leitura e da escrita, a fim de construir uma educação integral e crítica.

Além disso, é possível perceber, a partir da análise das justificativas apresentadas pelos estudantes do 1º ano, que o conhecimento adquirido durante as oficinas contribuiu para uma visão mais crítica e rigorosa sobre os textos analisados. E é esse contato intrínseco com o texto que precisamos promover nas salas de aula. É essa leitura que busca e questiona as informações apresentadas e da qual surge a escrita de bons argumentos que precisa ser trabalhada durante todo o período escolar.

Em vista disso, reiteramos o que propusemos quando decidimos investigar essa temática: é fundamental dar o devido enfoque escolar aos subprocessos envolvidos no processamento cognitivo da linguagem, ou seja, às habilidades leitoras que nos fazem pensar, argumentar e agir com criticidade,

tornando-nos capazes de praticar uma literacia crítica e produtiva para conseguir construir a democracia.

Referências

- ADJIN-TETTEY, T. D. Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, v. 9, p. 1-17, ago. 2022. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- BENAVENTE, A. Estudo Nacional de Literacia: Enquadramento teórico-metodológico. In: BENAVENTE, A. (org.); ROSA, A.; COSTA, A. F.; ÁVILA, P. *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, 445 p. p.03-23.
- CEBRIÁN-ROBLES, D. Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnología por estudiantes del grado de Primaria. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, n. 55, p. 23-36, mai. 2019. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02>
- CUNHA, M. C.; SANTOS, M. A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista. *Comunicação & Educação*, 28(1), p. 125-139, jun. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p125-139>
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, n. 45, p. 57-67, abr. 2013. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>
- DEL VICARIO, M.; BESSI, A.; ZOLLO, F.; PETRONI, F.; SCALA, A.; CALDARELLI, G.; STANLEY, H. E.; QUATTROCIOCCI, W. The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, v. 113, n. 3, p. 554-559, jan. 2016. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>
- FACIONE, P. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of education assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990. 112 p.
- FALLIS, D. A functional analysis of disinformation. *IConference 2014 Proceedings*, p. 621-627. 2014. <https://doi.org/10.9776/14278>
- FLÔRES, O. C.; PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, v. 3, p. 75-88, 2012.
- FORNECK, K. L. A Pragmática da frase: relações entre consciência sintática e consciência pragmática e suas implicações no ensino. In: PEREIRA, V. W.; BARBEIRO, L. F.; GUARESI, R.; FORNECK, K. L. (Org.) *Ensino da compreensão leitora e da produção escrita: unidades linguísticas em interação como foco na frase*. Vitória da Conquista: Editora Fonema e Grafema, 2023, 436 p., p. 276-297.
- GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *D.E.L.T.A.*, 32.4, p. 919-951, Out-Dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-44508205042893915>
- GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, v. 2, p. 76-88, Jul-Dez. 2017. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>
- GROSS, C. P. Fake news e democracia: discutindo o status normativo do falso e a liberdade de expressão. In: RAIS, D. (org.) *Fake News: a conexão entre desinformação e o direito*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2. ed., 2020. 272 p.
- KOCH, I. V.; ELIAS, M. E. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 220p.
- KOLINSKY, R.; JUSTINO, J.; ARNAL, C.; TOSSONIAN, M.; RAUTU, S.; BOUALI, H.; MORAIS, J.; KLEIN, O. A literacia e seus desafios: promover o pensamento crítico em pessoas subletradas. *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e319, Abr. 2021. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id319>
- LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.
- MACHADO, A. P. G. *Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10982>

- MARTTUNEN, M.; SALMINEN, T.; UTRIAINEN, J. Student evaluations of the credibility and argumentation of online sources. *The Journal of Educational Research*, v. 114, n. 3, p. 294–305, Mai. 2021. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1929052>
- MELKI, J.; TAMIM, H.; HADID, D.; MAKKI, M.; EL-AMINE, J.; HITTI, E. Mitigating infodemics: The relationship between news exposure and trust and belief in COVID-19 fake news and social media spreading. *Plos one*, v. 16, n.6, 2021. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252830>
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, Jun. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.
- MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*, v. 38, p. 2-28, Jul-Dez. 2013. <https://doi.org/10.17058/signo.v38i0.4539>.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014. 184 p.
- MORAIS, J. Os caminhos da Literacia. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 1, p. 01–14, Jul. 2020. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277>.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. Curitiba: *Educar em Revista*, n. 62, p. 143-162, Out-Dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48025>.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Seeing thought: a cultural cognitive tool. *Journal of Cultural Cognitive Science*, v. 5, p. 181-228, Jun. 2021. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00059-0>.
- NAEEM, S. B.; BHATTI, R.; KHAN, A. An exploration of how fake news is taking over social media and putting public health at risk. *Health Information & Libraries Journal*, v. 38, n. 2, p. 143-149, Jun. 2021.
- PACHECO, V.; SANTOS, A. de J., A. A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. *Confluência*, n. 52, p. 232-256, Jun. 2017. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i52.172>.
- SEBASTIÃO, J. Relações dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário. In: BENAVENTE, A. (org.); ROSA, A.; COSTA, A. F.; ÁVILA, P. *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M.. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 163-188, Mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100010>
- UNESCO. *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo*. França: 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>
- WILLINGHAM, D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?. *Arts Education Policy Review*, v. 109, n. 4, p. 21-32, Mar-Abr. 2008. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>.