

MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE CRISE

A ESCOLA CONTRA AS *FAKE NEWS*

*Francisco Geoci da Silva
Glícia Azevedo Tinoco*

CONFIANÇA EM CRISE

A popularização da internet e o aumento exponencial de usuários dessa tecnologia são fenômenos inegáveis. No Brasil, isso tem relação com o crescimento do número de *smartphones* em uso: 98% dos acessos à internet são realizados por meio desses aparelhos, conforme dados da PNAD Contínua 2017 (IBGE, 2017). Ainda desse relatório, é importante destacar que o envio de mensagens por aplicativos diferentes do e-mail corresponde ao principal uso.

Considerando essa crescente demanda, o conteúdo produzido para *web* vem ganhando cada vez mais o espaço antes ocupado pelas mídias tradicionais, como jornais e revistas impressos, rádio e televisão. Isso é bastante positivo em especial por três razões: a informação torna-se mais democrática, tendo em vista a possibilidade de ser produzida e acessada de qualquer lugar/hora, independentemente de uma grade de horários e de interesses institucionais; o internauta pode buscar diversas referências sobre um mesmo conteúdo para compará-las em vez de apenas aceitar o que diz uma única fonte; a diversidade de mídias e de linguagens, isto é, a multimodalidade oferece ao usuário uma diversidade de linguagens que favorece opções para escolher a que melhor se ajusta a sua

compreensão ou mesmo a mescla de linguagens. Todavia, a falta de controle de qualidade do que se divulga e a dificuldade de atribuição de responsabilidade nos espaços virtuais tornam o terreno fértil para as já conhecidas *fake news*.

Com efeito, aspectos negativos das formas mais recentes de divulgação de informações e de comunicação ganharam espaço notório nos últimos anos, principalmente após as últimas eleições nos EUA (2016) e no Brasil (2018), período em que ficou claro o poder da (des)informação no que diz respeito à manipulação da opinião pública. Desde então, começaram a surgir agentes/agências articulados e dispostos a construir narrativas falsas, em esforço coordenado, para exercer influência política. Em outras palavras, observamos como a (des)informação põe em risco a democracia.

Não obstante, a política não é o único aspecto ameaçado da vida social. A saúde pública tem sofrido bastante com a proliferação de ideias equivocadas. Exemplo disso é o surgimento, a disseminação e a aceitação crescentes de hipóteses pseudocientíficas capazes de comprometer, em larga escala (em médio e longo prazo), o controle de epidemias. No Brasil, em 2018¹⁴, houve a divulgação de notícias falsas em grupos de WhatsApp que associavam a morte de pessoas ao fato de terem sido vacinadas. Isso fez com que muitos brasileiros optassem por não vacinar os filhos, expondo-os a doenças altamente letais, consideradas, há alguns anos, erradicadas ou sob controle em território nacional, como o sarampo. Esse problema, porém, tem mais um agravante: ele reverbera um movimento semelhante que vem ocorrendo também nos Estados Unidos. Logo, seu raio de ação tem proporções alarmantes.

Como se pode perceber, é considerável o número de cidadãos do século XXI (não importa a nacionalidade) que ainda não estão prontos para lidar com um volume tão grande quanto difuso de informações sem que se deixem enganar por conteúdos de natureza duvidosa. Isso se sustenta, em parte, pela falácia de que a internet (e as redes sociais por extensão) nos mantém “sabedores de tudo” (como se isso fosse possível) a todo tempo, o que resulta em um “conhecimento” pautado na quantidade, e não na qualidade tampouco na credibilidade dos elementos que o sustentam. Também podemos atribuir esse fenômeno à necessidade que, em geral, temos de compartilhar conteúdo (supostamente) relevante, a fim de adquirirmos certo *status* e de darmos nossa contribuição para o bem-estar coletivo, o que também pode culminar em uma ação falaciosa.

¹⁴ *Fake news* ameaçam a vacinação no Brasil e ressuscitam doenças. Disponível em: <<https://bit.ly/2DjXYXs>>. Acesso em 23 out. 2018.

O fato é que, diante do acesso simplificado a tão variadas fontes de informação (não necessariamente de conhecimento), há quem desenvolva a sensação de que não é mais necessário confiar nas agências que socialmente eram consideradas difusoras de conhecimentos, como a mídia tradicional, a universidade, a escola. Consequentemente, a confiabilidade dessas instituições é colocada em dúvida com frequência e há um crescente número de pessoas que passam a buscar fontes que corroboram as próprias perspectivas, reforçando seus vieses de confirmação. Em suma, há uma crise de confiança nas instituições, ou seja, um “[...] ceticismo generalizado entre as pessoas quanto às instituições políticas e democráticas – sendo os principais alvos os governos, os partidos e os veículos de mídia tradicional” (PEROSA, 2017, não paginado).

Nessa mesma direção, também é possível fazer, com significativa agilidade, a articulação com pessoas que compartilham as mesmas crenças ou ideias alternativas a respeito de temas variados e, assim, sedimenta-se a impressão de que são amplamente aceitas, adquirindo *status de verdade*. Com isso, formam-se bolhas (FERRARI, P., 2018) que filtram o que é externo a elas, permitindo que apenas chegue a seus participantes aquilo que lhes agrada, reforçando a ideia de que essa zona segura representa a realidade no todo.

A preocupação maior a respeito desse cenário recai sobre o fato de que viver em sociedade implica reconhecer e respeitar as diferenças (inclusive as ideológicas) que se enxergam no outro para a constituição de valores que assegurem, aos mais diversos grupos, a participação social e as benesses da vida coletiva. Logo, é necessário que sejamos capazes de reconhecer e de assumir nossos equívocos, bem como o papel ativo que o “outro” tem na nossa formação, mesmo – e talvez até mais por isso – discordando de nós. Isso vai na contramão dos conceitos de “pós-verdade” e de *backfire effect*, que pretendemos analisar neste capítulo.

Dito isso, cientes de que o espaço de negociação necessário para a vida social se dá *na e pela* linguagem, pois “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura na qual se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2012, p. 67), defendemos que é a formação de cidadãos críticos e eticamente responsáveis, pautados em conhecimento pertinente com validação científica, que pode alterar a situação atual e avançar para o bem-estar social. Para tanto, a instituição escolar, principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), é espaço privilegiado para que se desenvolvam saberes e práticas de linguagem que permitam aos indivíduos o desenvolvimento de estratégias para análise/validação de informações e a construção de conhecimentos avalizados cientificamente, bem como para a

participação em debates com a sociedade mais ampla, ocupando seus lugares na arena discursiva.

Reconhecemos, porém, que esse movimento ainda está embrionário, uma vez que as instituições educacionais foram surpreendidas pelo avanço vertiginoso das tecnologias digitais, tendo pouco tempo para repensar seus modelos educacionais (práticas de ensino e conteúdos¹⁵) diante do paradigma atual.

Isso posto, diante da realidade que se nos apresenta, é preciso construir caminhos teórico-metodológicos para a instauração de metodologias de ensino-aprendizagem capazes de subsidiar o discernimento necessário diante de um volume tão surpreendente de informações, as quais se materializam nos mais diversos gêneros discursivos. Para tanto, propomos a adoção de um método que tenha maior probabilidade de gerar engajamento dos discentes de modo a implicá-los no próprio processo de aprendizagem, a fim de que possam compreender como ele se dá e como torná-lo mais eficiente e significativo: a pedagogia dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2013; ROJO, 2012; KLEIMAN e SITO, 2016).

O tipo de avanço teórico-metodológico do qual tratamos deve ser alcançado, sobretudo, no ensino público básico, responsável por formar o maior contingente da população brasileira, além de ser, muitas vezes, o único lugar em que determinados grupos sociais recebem instrução formal. Nesse contexto e especialmente por estarmos diante de um problema relacionado à linguagem que pode ser solucionado (ou, ao menos, amenizado) por ações de aprendizagem escolar, parece pertinente basearmo-nos na Linguística Aplicada, levando em consideração que essa área de conhecimento visa à “[...] solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação” (ROJO, 2006, p. 28). Partindo dessa consideração, é igualmente produtivo adotarmos pressupostos dos Estudos de Letramento por pautarem-se “[...] em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita [de leitura e de oralidade] são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais” (VIANNA et al., 2016, p. 36).

¹⁵ Tal como Pozo e Crespo (2009), adotamos a concepção de que, nesse processo, há conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem observados. Acrescentamos também que habilidades precisam ser ativadas e competências, desenvolvidas, o que nos aproxima, de certa forma, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Face ao exposto, pretendemos refletir mais detidamente acerca dos fenômenos “pós-verdade” e *backfire effect*, intimamente ligados a *fake news*. Para organizar essa reflexão, este capítulo está dividido em cinco partes: nesta primeira, oferecemos uma apresentação geral dos nossos interesses neste texto; na segunda, discorremos sobre as principais bases teóricas que nos possibilitam estabelecer articulações entre os conceitos-chave já mencionados, a Linguística Aplicada, os Estudos de Letramento e a aula de Língua Portuguesa que assume a perspectiva dos multiletramentos como potencializadora de práticas de leitura/escrita/oralidade que colaborem para o reconhecimento de *fake news*, bem como orientem (re)ações frente a esse tipo de conteúdo; na terceira, explicitamos um projeto de letramento e os princípios que decorrem das articulações nele propostas; por fim, tecemos as considerações finais.

NA MIRA DO *BACKFIRE EFFECT*: *FAKE NEWS* E PÓS-VERDADE

O conceito de pós-verdade é aplicável a situações em que o apelo a emoções e a crenças pessoais se torna importante para mobilizar a opinião pública a pensar que determinado “fato” está sendo objetivamente apresentado (FERRARI, P., 2018). Um dos mecanismos através do qual isso se manifesta é a construção de narrativas posteriores ao ocorrido, mescladas a ele a *posteriori* como se fossem factuais. O objetivo dessa construção é distorcer o que ocorreu. Em casos mais extremos, o que seria anedótico acaba exercendo mais força do que aquilo que é científico, e meras coincidências são tratadas como se houvesse uma relação de causa e consequência.

A respeito disso (e extrapolando o caso das vacinas), se uma pessoa adoece após tomar determinada medicação (mesmo que já estivesse doente e não tivesse percebido), tem a sensação de que há uma relação direta entre os dois eventos e tende a supervalorizar os prejuízos da enfermidade (como forma de autoproteção) em detrimento dos benefícios da imunização histórica e cientificamente comprovados. Nesse caso, é provável que tanto essa pessoa quanto seus interlocutores ignorem evidências consistentes, mas contrárias à sua perspectiva, generalizando a situação (“medicação X deixa as pessoas doentes” ou “a vacina da gripe desencadeia processos alérgicos”). A circulação desses dizeres tem colocado em dúvida tratamentos profiláticos, e isso é extremamente perigoso.

Como se pode perceber, as *fake news*, em geral, ajudam a compor a pós-verdade, dando bastante ênfase a questões emocionais e, com isso, embotando aquilo que é factual, ora oferecendo versões alternativas ora mesclando-se àquilo

que realmente aconteceu. Em todo caso, o que se oferece são enganações capazes de inflamar o sentimento do público ao qual se dirigem.

Diante desse panorama, cabe questionar: o que fazer para que a sociedade seja mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções de fatos? A princípio, somos levados a pensar que basta confrontar as pessoas que estão consumindo e divulgando *fake news* com “a verdade” para que elas parem de acreditar em notícias falsas ou para que, a partir de então, passem a ser mais criteriosas. Entretanto, não é isso, em geral, que acontece: dependendo do modo como o confronto se dá, ele pode ter como resultado fazer com que os indivíduos se apeguem ainda mais à (des)informação, principalmente se ela, de alguma forma, valida seus sistemas de crença. A isso se dá o nome de *backfire effect*.

Conforme pontuam Trevors et al. (2016, p. 341), o *backfire effect* é “[...] o resultado de um viés cognitivo que faz com que alguns indivíduos se tornem mais propensos a acreditar em informações que estão sendo refutadas quando têm uma relevância pessoal para eles”¹⁶. Uma vez que se trata de um viés cognitivo de natureza adaptativa, não há evidências de que pode simplesmente ser abandonado. Logo, cabe-nos compreender seu funcionamento e refletir sobre ele com vistas a educarmos os indivíduos para lidarem com essa tendência natural. Isso implica autocritica e gerenciamento das próprias emoções, pois é preciso estar disposto a mudar a própria perspectiva, aceitando que não há verdades absolutas e que todo o conhecimento é mutável. Todavia, essas mudanças não são caóticas, mas fruto de investigação sistemática.

Urge observar, nesse processo, que, quando nossas “verdades” são questionadas de maneira direta, somos tomados por emoções negativas, como frustração e raiva. Não podemos desprezar o fato de que as crenças constituem parte importante das identidades, assim, “[...] o conflito entre autoconceito e novos conceitos apresentados por refutações educacionais cria uma situação de aprendizagem complexa que implica avaliações individuais de valor e, portanto, emoções relativas à revisão daquilo que eles acreditam saber”¹⁷ (TREVORS et al., 2016, p. 344 e 345).

¹⁶ “[...] the result of a cognitive bias for some individuals to become more likely to believe information that is being refuted if that information has special personal relevance” (tradução sob a responsabilidade dos autores).

¹⁷ “[...] the conflict between self-concept and new concepts presented by educational refutations creates a complex learning situation that implicates individuals’ appraisals of value and thus their emotions pertaining to revising what they believe they know” (tradução sob a responsabilidade dos autores).

Esse efeito torna-se ainda mais intenso se os sujeitos não veem propósito em revisarem os próprios conhecimentos ou se o contato com aquilo que os desafia for estabelecido, desde o início, de maneira brusca. Essa é uma das conclusões a que podemos chegar após assistirmos ao documentário “A Terra é plana” (CLARK, 2018), disponível na Netflix, sobre o porquê de o terraplanismo vir ganhando força recentemente, mesmo havendo um corpo de conhecimento científico repleto de evidências que refutam essa hipótese.

Outro fator a ser observado é a disparidade entre a cognição epistêmica individual e a epistemologia da ciência (TREVORS et al., 2016). Ambas possuem seu próprio conjunto de regras e aceitar aquelas que fazem parte desta última depende de os indivíduos terem experiências empíricas com ela, isto é, faz-se necessário compreender como se dá a produção de conhecimento dentro desse paradigma. Assim, dificilmente a ciência conseguirá se impor aos indivíduos e, ao tentar fazê-lo, seus resultados podem parecer ao leigo um *Deus ex machina* aplicado à vida real.

Por fim, é preciso atentar para o fato de que grande parte dos usuários de tecnologias digitais possuem apenas um nível básico de manejo tecnológico, o que os torna mais propensos a cair em *fake news*. Conferir e comparar fontes de informação, ficar atento a clickbaits, identificar tendências jornalísticas e vieses sensacionalistas são ações que exigem maturidade e certo nível de conhecimento técnico. Essas atitudes exigem proficiência em leitura de hipertextos multimodais e de navegação por eles. Em suma, ainda temos de construir uma cultura de curadoria, e a escola pode ter um importante papel nessa construção.

Para tanto, defendemos que a pedagogia de multiletramentos pode subsidiar ressignificações em aulas de língua portuguesa (LP) que favoreçam a promoção de situações de aprendizagem que capacitem os sujeitos para resistirem aos impulsos do *backfire effect* e, dessa forma, para transitarem de maneira mais saudável nesta época de *fake news* e de pós-verdades.

RESSIGNIFICANDO AULAS DE LP EM UMA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A adoção de metodologias de ensino que valorizem o “aprender fazendo” (DEWEY, 1978) requer do professor a compreensão de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participam ativamente da construção de conhecimentos. Nesse processo, não se pode considerar legítimo o consumo acrítico de informações. Parte-se do pressuposto de que compreender “as regras

do jogo” é um caminho exitoso para a redução das distâncias epistemológicas que fazem com que os indivíduos se atenham a um corpo único e imutável de crenças pessoais, resistindo ao que vem de fora por verem nisso algo que ou não lhes interessa ou que representa risco à sua identidade pessoal, conforme já discutimos.

Nessa perspectiva, professores e estudantes trabalham de forma horizontal e compartilhada. Com isso, há maior tendência à formação de indivíduos mais críticos frente a perigos da sociedade hiperconectada, tais como a manipulação promovida por *fake news* e pós-verdades. Isso se justifica porque, ao se colocarem na posição de agentes, assumem responsabilidade pelos próprios enunciados, o que implica refletir sobre suas ações e avaliar como elas podem impactar determinados contextos. Desse modo, promover situações de aprendizagem escolar significativas para a vida dos participantes aciona experiências e conhecimentos prévios, bem como favorece a reflexão sobre opiniões que podem (ou não) ser validadas diante do corpo de conhecimentos que se quer construir em contextos extraescolares (OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014).

Dito de outra forma, considerar a bagagem cultural dos estudantes implica entendê-los como agentes na construção do conhecimento e, portanto, seus saberes devem ser respeitados (o que não significa dispensar a confrontação com os saberes científicos) e sua voz deve ser ouvida no curso das atividades, a fim de que professores, estudantes e outros agentes que a essas situações de aprendizagem se agregarem possam dialogar e, juntos, aprender.

Na base dessa proposta que se direciona a aulas de LP, está a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Em consequência dessa opção teórica, compreendemos que os significados não estão dados a priori. Eles emergem e são valorados numa relação dialógica dinâmica, no contato real entre indivíduos que têm vivências, ideologias, historicidades distintas.

Levando esse posicionamento em consideração, podemos depreender que todo dizer é um fazer e que uma ação é sempre uma resposta aos discursos que a precederam e uma ponte para os que podem dele advir. Assim, fica claro que uma aula de LP é prenhe de construções coletivas, e não o resultado de “transmissão” de informações, tendo em vista que “Numa situação social, os sentidos de ‘x’ são construídos na inter-ação dos agentes, segundo os conhecimentos (de mundo, da língua, da situação) e as relações ideológicas, que se constroem e se reconstroem no próprio curso da interação” (TINOCO, 2008, p. 63-64).

É por essa razão que as aulas de LP não podem se restringir ao ensino da metalinguagem tampouco à memorização de regras gramaticais. Esses conhe-

cimentos não tornam os indivíduos mais competentes para agir em sociedade. Todavia, colocá-los em situações reais de interação, mediadas por membros mais experientes (o professor e/ou outros especialistas), pode ser um importante diferencial.

Em sintonia com essa concepção de linguagem, os estudos de letramento de perspectiva sócio-histórica valorizam as vivências dos envolvidos em situações de interação. Nesse sentido, aquilo que o estudante aprende nos diversos grupos sociais dos quais faz parte deve conviver e se relacionar com os saberes institucionais. Desse modo, concordamos com o fato de que assumir as lentes dos estudos de letramento significa compreender escrita como prática social situada, isto é, como ações de linguagem contextualizadas realizadas por sujeitos com vistas a atingirem objetivos específicos (VIANNA et al., 2016).

É preciso, ainda, compreender que, mais do que noutras épocas, “[...] os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, ou seja, *o letramento não tem a ver apenas com escrita*” (KLEIMAN e SITO, 2016, p. 170). Por essa razão, é preciso trazer para as aulas de LP a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012; KLEIMAN; SITO, 2016), a qual

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Em consonância com essa rede conceitual e aliando a ela os pesquisadores Cope e Kalantzis (2013), consideramos que um princípio básico da pedagogia dos multiletramentos consiste em criar condições para que os sujeitos se tornem suficientemente flexíveis para colaborar e negociar com outras pessoas, significados e ações a fim de alcançar objetivos comuns. Nesse caso, é primordial uma relação de confiança entre professores e estudantes, na qual fique clara a importância da apropriação dos objetos de conhecimento com vistas à participação social em situações de interesse comum, a partir de práticas de leitura, escrita e oralidade. Com isso, cria-se um ambiente favorável para que se perceba que todo dizer é um fazer e que, portanto, é necessário esforço para aprimorar-se em diferentes aspectos que dizem respeito à compreensão e ao uso da língua(gem).

Vale frisar que, nessa perspectiva, o texto (unidade básica do ensino de LP) ganha vida, não se desvinculando do gênero discursivo, uma vez que, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o foco está na...

Ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito [ou a partir de outros sistemas semióticos], na vida social. O gênero não está circunscrito à dimensão linguística, ele contempla também a dimensão cognitiva (composição esquemática) e a pragmática (uso social) (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 25).

Nesse sentido, de um lado, reafirma-se a multiplicidade cultural envolvida em práticas letradas, de outro, observa-se o trabalho com aspectos além dos verbais, isto é, contemplam-se as outras semioses que compõem o texto (e o hipertexto) para atender às demandas das práticas de linguagem trazidas pelo século XXI. Com isso, expande-se a própria compreensão de letramento e do foco de interesse desse campo de estudos, uma vez que textos não se compõem apenas de palavras e que diversos grupos adotam outros sistemas semióticos na ausência da escrita alfabética (KLEIMAN; SITO, 2016).

Isso quer dizer que, nas aulas de LP, desenvolver estratégias de análise de textos multimodais é uma habilidade essencial, e isso implica oferecer atenção especial à sua natureza multissemiótica (SILVA, F.G., 2015), em especial quando se usam textos advindos dos meios digitais. Desse modo...

[...] a pesquisa e o ensino sobre a escrita precisam incorporar as tecnologias do século XXI, inclusive para fins aplicados, isto é, para atender às diferentes necessidades dos que estão começando seus percursos letrados: maciçamente, crianças e jovens em idade escolar (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 171).

Depreende-se dessa asserção que uma pedagogia voltada a multiletramentos pode minimizar ao menos uma das causas da crescente onda de popularização das *fake news* e das pós-verdades, que se aproveitam do *backfire effect*: a falta de traquejo frente a tecnologias digitais e a hipertextos, o que dificulta o discernimento de se o conteúdo é confiável ou não. Com efeito, ao trazer para o cerne do processo de ensino-aprendizagem a apropriação de gêneros discursivos e de tecnologias digitais a partir dos usos sociais que deles se fazem cotidianamente, docentes e discentes passam a se enxergar como potenciais produtores de conteúdo para *web*. Dessa forma, vivenciam situações em que a linguagem é utilizada como forma de ação sobre problemas sociais identificados pelos estudantes ou pelo professor ou por qualquer outro agente da comunidade escolar que requeira(m) ação coletiva.

É partindo de práticas situadas de uso da oralidade, da leitura e da escrita que outros conteúdos de aprendizagem podem ser evocados. Um exemplo é a realização de pesquisas a sites especializados para compreender possíveis efeitos de determinada vacina e, com isso, ter subsídios cientificamente comprováveis que

deem sustentação a um raciocínio lógico e plausível – não ancorado em dogmas de fé – sobre causas e prováveis consequências de tratamentos profiláticos. A complexidade de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que emerge desse exemplo mostra a relevância do trabalho proposto.

Neste trabalho, é da ação social que surgem os gêneros (e não o contrário). Consequentemente, o manejo com o(s) gênero(s) não se restringe à análise da estrutura composicional e de um público-alvo hipotético. Estando o foco no uso do(s) gênero(s) para atingir um fim compartilhado pelo grupo de leitores/escreventes/produtores de conteúdo na *web*, no lugar de uma produção simulada de uma notícia, o que se faz é publicizar notícias sobre problema(s) da escola/da comunidade da cidade para que, na ação de trazê-las à tona por meio de um canal no Youtube, por exemplo, (re)ações sejam provocadas em outros cidadãos que venham a aderir ao movimento ou em autoridades públicas que se sintam “obrigadas” a tomar providências diante da notoriedade oferecida ao(s) problema(s) noticiado(s).

A premissa deste trabalho tem como uma de suas bases a perspectiva de Freire (1993): a escola precisa assumir a politicidade de suas ações. E a aula de LP pode ser um lócus privilegiado para esse reposicionamento, qual seja, de uma lista de conteúdos ortográficos, gramaticais, textuais para a participação de aprendentes e ensinantes¹⁸ em práticas reais de diferentes linguagens. Com isso, esses sujeitos passam a tomar posições e a fazer ouvir sua voz na construção de conhecimentos na sociedade da informação (ROJO, 2012; KLEIMAN; SITO, 2016).

Esse é mais um dos motivos por que multiletramentos representam uma escolha pedagógica interessante: o uso de tecnologias digitais costuma despertar maior atenção dos estudantes, contanto que eles possam explorá-las de maneira criativa e relativamente livre, além de, em geral, demonstrarem certa aptidão para tanto, como é próprio dos nativos digitais (PRENSKY, 2001). Logo, mesmo que o professor não tenha familiaridade com a tecnologia digital, a cooperação do grupo pode reforçar a aprendizagem horizontal entre aprendentes e ensinantes. Isso tende a fortalecer também os laços de respeito e de confiança mútua.

Assim, mesmo em situações em que docentes e discentes não dominem determinado recurso tecnológico, o trabalho colaborativo é proveitoso. Primeiramente,

¹⁸ Adotamos as terminologias ‘ensinante’ e ‘aprendente’, em conformidade com Freire (1981 e 1993), visando à ideia processual de que o sujeito que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina.

trata-se de uma oportunidade de demonstrar que o “não saber” não é um problema, mas o primeiro passo para “buscar saber”. Em segundo lugar, promove-se o compartilhamento de experiências e o consequente estabelecimento de analogias, a busca de informações, a comparação de fontes e, sobretudo, uma maneira de estudar que se aproxima mais da metodologia científica.

Outrossim, temos nesta proposta de trabalho uma aproximação com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar de não concordarmos com a rigidez da lógica de organização por ano de escolarização, reconhecemos que há competências e habilidades que já são transversalizadas no mencionado documento, como a competência 6, específica da área de linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Uma vez que partimos de práticas situadas cuja relevância precisa ser conferida também pelos estudantes, os objetos de aprendizagem não podem ser completamente previstos, sendo solicitados conforme forem necessários. Forçar a entrada de “assuntos” poderia pôr em risco o curso natural das ações e submetê-las a algo que se quer que os estudantes aprendam, em vez de algo valorado por eles como significativo na resolução de problemas com os quais estão envolvidos. Em suma, defendemos que competências e habilidades de um ano/série podem ser trabalhadas em qualquer outro desde que as demandas de leitura/escrita/oralidade as requeiram.

Diante dessas considerações, cabe-nos apresentar uma proposta de trabalho para aulas de LP focadas na compreensão e na resolução de problemas atuais por meio do ensino de leitura, escrita e oralidade com incorporação de tecnologias digitais, priorizando aquilo que tiver menor custo de aquisição e de uso. Vale salientar, porém, que nosso objetivo não é oferecer um modelo a ser seguido e aplicado, mas levar a uma reflexão: como professores e estudantes podem usar os multiletramentos, ajustando-os a seus contextos específicos, com vistas à formação de leitores e escreventes críticos que não contribuam com fenômenos como *fake news*, pós-verdade e *backfire effect*?

SOBRE MACACOS E FEBRE AMARELA: IDENTIFICANDO *FAKE NEWS* EM SALA DE AULA

O apelo a emoções fortes, como medo e raiva, instiga nas pessoas senso de urgência, pois incidem sobre o próprio instinto de preservação e sobrevivência. Diante de riscos potenciais, é preciso agir rapidamente, o que embota a racionalidade. Esse é um dos “botões” que aciona o *backfire effect*, guardando relação também com a preservação da autoimagem. Nesse sentido, “[...] as emoções negativas tendem a ter efeitos ativos, mas deletérios durante a revisão do conhecimento baseada em texto, particularmente quando nos sentimos ameaçados por mensagens de cunho científico”, como aponta Trevors et al. (2016, p. 345). Em razão disso, temos o impulso de compartilhar informações sem checarmos sua veracidade, muitas vezes, sob o pretexto de ser melhor fazê-lo “pelo sim, pelo não” (apesar da hipótese de estarmos diante de inverdades) do que permitir que danos sejam causados na hipótese de o teor da notícia ser verdadeiro.

Percebendo, mesmo que intuitivamente, essa série de efeitos, pessoas e agências produzem e/ou compartilham *fake news* seja como artifício para manipular a opinião alheia seja como forma de se mostrarem relevantes. Nesse sentido, conquanto as distorções e as inverdades sejam identificadas, dificilmente a retratação pública ganha a mesma relevância, uma vez que isso representaria descrédito. Logo, é preciso que se somem, aos esforços das agências de *fact checking*, ações para educar os leitores para a identificação de *fake news* e para a (re)ação mais responsabilmente ativa a esse tipo de conteúdo, mesmo que seja admitindo os próprios enganos.

Para isso, a checagem de fatos é de suma importância. Todavia, sua atuação, a posteriori, corresponde apenas a uma política de mitigação dos danos já causados pela divulgação de notícias de teor duvidoso ou falso. Da mesma forma, a divulgação científica também não consegue atingir parte do público, como já também demonstrado, que, provavelmente, não compreende sua maneira de proceder, logo, não confia no método científico ou em conclusões que neguem crenças pessoais.

Desse modo, propomos um projeto de letramento (KLEIMAN, 2006) que visa a (i) desenvolver melhor compreensão sobre o alcance de *fake news* e sobre aspectos de seu funcionamento; (ii) relacionar a leitura integral e crítica de conteúdos noticiosos ao combate a *fake news*; e (iii) desenvolver habilidades para a identificação de *fake news* e a tomada de (re)ação diante desse tipo de conteúdo.

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decurso desse projeto, uma dialoga diretamente com a habilidade de código EF09LP01¹⁹, constante na BNCC, e está relacionada a

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (BRASIL, 2017, p. 177).

Partindo do objeto dessa habilidade (notícias falsas), o qual se configura para nós como um problema social relevante, propomos um trabalho que difere do que, em geral, se faz em sala de aula. Vejamos o porquê disso. A abertura de uma aula sobre “notícia” costuma ser uma exposição do professor sobre esse gênero, acompanhada de indagações aos estudantes sobre como têm contato com notícias, se conseguem oferecer uma definição sobre esse gênero, que importância atribuem a ele, em que meios circula e a solicitação de exemplos de notícias. Todavia, levar algumas amostras de notícias que circularam em diferentes jornais impressos e digitais para a sala de aula e, entre elas, *fake news* de grande repercussão²⁰ pode gerar uma entrada diferente: serão as situações-problema (em sua complexidade) que estarão em foco, e não o gênero “notícias” em si.

Assim, diante de uma sondagem inicial com o grupo para organizar informações e identificar pontos que merecem atenção especial (confirmação/validação), começa-se a compor um corpo comum de conhecimentos, com ajustes orientados pelo docente, caso necessário. Esse trabalho com práticas de linguagem de circulação real visa estabelecer relação de confiança entre os envolvidos, algo que deve permear as demais ações, e construir com os discentes a percepção de que suas contribuições à aula têm valor e que o saber autorizado do professor não se sobrepõe ao deles, mas dialoga com o deles.

Depois desse primeiro contato (que pode corresponder a uma ou duas aulas de 45/50 minutos), agrupam-se os discentes em torno da análise mais vertical das diferentes notícias com o uso de computadores do laboratório de informática ou de *smartphones* de colegas da turma ou apenas com o computador do professor conectado a um projetor. O objetivo é estimular o acesso a buscadores, como

¹⁹ Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o código EF09LP01 deve ser lido da seguinte forma: primeira habilidade da Língua Portuguesa correspondente ao 9º ano do ensino fundamental.

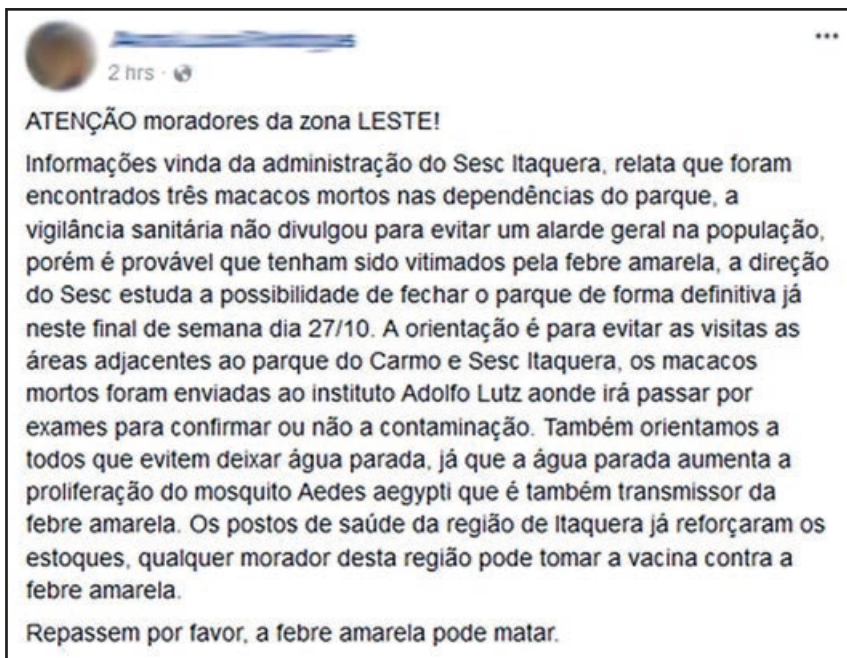
²⁰ Exemplos de *fake news* com compartilhamento elevado estão disponíveis nos seguintes endereços: <<https://bit.ly/2og8U2J>> e <<https://bit.ly/2Uly53K>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

o Google, para que naveguem por sites de jornais diversos e em redes sociais, identificando a veracidade (ou não) dessas notícias. O cerne dessa atividade é construir estratégias de reconhecimento de notícias verdadeiras e de *fake news*. No entanto, trata-se também de uma oportunidade para: (i) destacar uma série de elementos nos sites que concorrem com os textos jornalísticos (*banners* de publicidade, *links* diversos, destaques, *login*); (ii) observar os recursos que podem ser utilizados durante a experiência de leitura do site (ícones, abas, de ferramenta de busca, *hashtags*); (iii) evidenciar a importância da busca por fontes variadas e a atribuição de créditos a quem escreveu a notícia.

Além disso, a leitura das notícias na íntegra, atentando para as informações mais relevantes e para sua função social, pode gerar um olhar excedente sobre títulos apelativos que, em algumas situações, não correspondem exatamente ao teor da notícia. Dessa maneira, os estudantes são postos em contato com o gênero “notícia” como ação social, primando pelos usos sociais e não pela didatização.

Na aula seguinte, a ideia é expor os estudantes a uma publicação de Facebook do ano de 2018 a respeito do surto de febre amarela e da relação dele com a contaminação de primatas, os quais seriam, mesmo em perímetro urbano, vetores de transmissão da doença (ver a seguir).

Figura 1 – Post associa morte de macacos a surto de febre amarela



Fonte: < <https://glo.bo/2z3Qgy1>>. Acesso em 01 jul. 2019.

A análise desse post tem como base o trabalho com o gênero notícia da aula anterior. Isso se justifica porque que ele circulou na rede social com o mesmo propósito comunicativo: informar o leitor sobre fatos recentes e de interesse público. Com a sala organizada em semicírculo, lançam-se as perguntas seguintes: O post lido pode ser considerado uma notícia? Ele cumpre a função social desse gênero? O texto está bem escrito? Vocês o compartilhariam? Seu conteúdo é verdadeiro? Em que elementos podemos nos basear para fazer essa averiguação?

Ouvidos os posicionamentos dos estudantes, explicita-se, na sequência, tratar-se de uma *fake news* e estimula-se a reflexão sobre possíveis repercussões de seu conteúdo. Segue-se a isso a apresentação de notícias reais que expuseram consequências do conteúdo divulgado: pânico entre cidadãos, tentativas de extermínio de macacos (vistos como ameaça), aumento acima do normal na busca por Unidades Básicas de Saúde (UBS) e pelas vacinas contra a febre amarela. Para estimular ações de investigação, via exposição oral, é interessante indagar o que os estudantes sabem sobre *fake news*: definição, motivos pelos quais podem ser criadas, como identificá-las e como proceder diante de conteúdos de natureza duvidosa.

Feito esse levantamento, o professor pode abordar o termo *fact checking*, relacionado ao levantamento realizado sobre o conteúdo de notícias e de outros gêneros em meio virtual, a fim de determinar a veracidade deles. Para tanto, podem ser acessados sites de agências que atuam no Brasil com esse propósito a partir da página Brasil Acadêmico²¹, que lista alguns deles, tais como: “Agência Lupa”, “Aos fatos” e “E-farsas”. Cabe também tentar construir com a turma distinções entre boatos e *fake news*, atentando para aspectos como motivação, meio de propagação e alcance.

Embora todas as habilidades de que trataremos se façam presentes ao longo do projeto, até este ponto trabalha-se mais diretamente com a de código EF89LP02:

Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes (BRASIL, 2017, p. 177).

Diferente da anteriormente destacada, essa habilidade se direciona para o 8º e o 9º anos; porém, insistimos que essa segmentação não nos interessa. As

²¹ Disponível em: <<https://bit.ly/2yycdn8>>. Acesso em 01 jul. 2019.

atividades aqui propostas poderiam ser aplicadas com êxito tanto em turmas dos anos finais do Ensino fundamental quanto no ensino médio ou no Ensino Superior, a depender das adaptações que o professor achar convenientes.

O passo seguinte consiste numa releitura, agora mais atenta e, portanto, mais crítica do post (figura 1), com vistas a identificar índices de que seu teor é, no mínimo, duvidoso. Para tanto, é possível estabelecer com a turma estratégias de leitura, processos de inferenciação (pressupostos e subentendidos), de coerência discursiva, de contradição e de persuasão, o que pode acontecer, a princípio, pela ativação de conhecimentos prévios para recuperar aquilo que os estudantes sabem e ajudá-los a aprimorar os conceitos que carregam.

Durante essa releitura, vários aspectos podem ser ressaltados. Daremos destaque a seis deles. O primeiro é a utilização de uma linguagem que apresenta alternância entre a formalidade (devido ao teor informativo da mensagem) e a informalidade (adequada à rede social), bem como o cuidado de oferecer um conjunto de informações necessárias ao leitor: o quê e quando aconteceu, onde, como o autor do post teve acesso àquilo que “notícia”, que cuidados a população deve tomar. Tudo isso está em aparente conformidade com o esperado.

O segundo aspecto, porém, é o tom apelativo de partes do texto, o qual se manifesta no uso de termos em caixa alta, especialmente o “ATENÇÃO”, e de ponto de exclamação, denotando emotividade. Além disso, no final do post, destacado do restante do texto, há um pedido de que a mensagem seja repassada, seguido do apelo ao medo do leitor, visando persuadi-lo da urgência de compartilhar (“febre amarela pode matar”). Esse conjunto de elementos estimula o compartilhamento sem julgamento prévio arrazoado.

O terceiro diz respeito ao fato de que há, no post, uma série de inconsistências: se a vigilância sanitária não divulgou o fato para evitar alarde, sendo o seu papel justamente prevenir riscos à saúde da população, pode-se inferir que o órgão estaria agindo contra seus princípios, o que não parece ser razoável. Ademais, seria irresponsável a administração do Sesc Itaquera divulgar informações sem antes averiguar o caso (como afirmar que há risco de contaminação antes de examinar os animais?), além disso, estaria agindo contra a autoridade da vigilância sanitária. Porém, se a administração opta por assumir o risco dessa divulgação, é de se estranhar que não o faça por meio de uma nota oficial. Dada a relevância do suposto acontecido e considerando o risco iminente dele para a saúde da população, também é estranho que os informes não tenham sido noticiados diretamente por veículos de maior alcance, como telejornais e sites relevantes do meio jornalístico. Não bastasse isso, o post inflama desconfianças

a respeito da idoneidade de órgãos públicos, os quais, como se pode inferir, esconderiam informações relevantes. Esse conjunto parece se associar mais a uma ficcional “teoria da conspiração” do que à realidade dos fatos. Explicitar isso aos estudantes pode favorecer a ampliação de critérios de leitura crítica.

A mudança de pessoas do discurso, que identificam quem assume o dito ao longo do texto, é o quarto aspecto a ser observado. Até a metade da décima linha, todos os verbos sinalizam que as orientações foram dadas pela administração do Sesc Itaquera, o que atribui responsabilidade institucional ao dito; no entanto, em seguida, faz-se uso da 1ª pessoa do plural (“Também orientamos”), revelando que o enunciador passa a compor o grupo dos que orientam sobre como proceder diante da situação-problema. Esse compartilhamento da responsabilidade enunciativa é justificado por qual credencial apresentada pelo autor do post? Não há essa informação.

Ademais, como quinto elemento a se ressaltar, temos: se os postos de saúde foram abastecidos com a vacina especificamente para atender a um risco iminente, é estranho não haver, à época, veiculação de campanha para informar os moradores da região sobre isso. Se a intenção é não causar alarde, o post, por si próprio, causa o exato oposto. E isso não parece ser um procedimento razoável para quem pretende contribuir para o bem-estar social.

Por fim, o sexto (mas não menos importante) aspecto é a ausência de fontes de credibilidade. No post, não são creditadas as fontes das quais procedem as informações: não há links, nem nomes, tampouco referências a outros meios de validação do que é dito. Em outras palavras, o argumento de autoridade não se manifesta diante de um caso tão grave. Isso também é merecedor de desconfiança.

Feita essa análise, o passo seguinte consiste na leitura de matérias de jornal impresso ou digital, fruto de *fact checking*, a respeito do ocorrido. Um exemplo é a matéria intitulada “Macacos mortos com febre amarela foram encontrados no Sesc Itaquera? Não é verdade!”, escrita por Thaís Lima, ao portal G1²². A leitura dessa matéria favorece a atividade de mapear, com os estudantes, o método de análise empregado pela jornalista para identificar a não veracidade das “informações” contidas na publicação do Facebook. Esse mapeamento aproxima a ação em sala de aula a mais um conjunto de procedimentos de checagem de conteúdos noticiosos, bem como de estratégias de escrita capazes de atingir o mesmo público que costuma compartilhar *fake news*, como a conclusão da análise já disponível no título e no subtítulo.

²² Disponível em: < <https://glo.bo/2z3Qgy1> >. Acesso em 01 jul. 2019.

Para encerrar essa etapa, é interessante que o professor aplique algum tipo de instrumento metacognitivo para que a turma possa refletir sobre o processo de aprendizagem e se autoavaliar com relação à apreensão dos conceitos novos, além de verificar a atualização daquilo que já sabiam. Isso pode ser feito por meio de um questionário objetivo e conciso (com a possibilidade de os estudantes inserirem comentários), preferencialmente virtual e com “correção” automática: Google Forms, SurveyMonkey e Typeform são gratuitos e interessantes para esse fim. Os resultados devem ser apresentados tão logo a tabulação esteja disponível (tabular os dados é função do próprio aplicativo) e discutidos em sala de aula. Com isso, se houver necessidade, intervenções podem ser feitas ainda no processo em vez de em uma avaliação culminativa. Além disso, dar retorno das atividades aos estudantes é uma demonstração de respeito.

No diálogo com a BNCC, esse conjunto de atividades se relaciona mais especificamente às habilidades EF89LP0 e EF08LP02. A primeira se destina a “Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos”; a segunda, a “Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos (BRASIL, 2017, p. 177). Nesse projeto de letramento, tais habilidades são ativadas em meio à complexidade que as demandas de ler, escrever e falar (debatendo, por exemplo) são desenvolvidas em função de um objetivo comum ao grupo: combater as *fake news* e, para isso, refletir colaborativamente sobre formas de (re)ação a esse fenômeno e suas consequências.

A etapa seguinte envolve os estudantes em práticas que transcendem a sala de aula. Mantendo o objetivo de confrontar o alcance das *fake news* em comparação com o produzido via *fact checking* empiricamente, essa etapa consiste em criar “agências” para acompanhamento de notícias de teor duvidoso em canais de Youtube e em redes sociais. Para tanto, por meio da aplicação das estratégias antes desenvolvidas (e de outras que eles forem elaborando no desenrolar desse projeto), os grupos podem identificar *fake news* e construir, como contrapalavra, vídeos curtos com análise do conteúdo originalmente publicizado, divulgando-os nas mesmas plataformas, a exemplo do que é feito no quadro “Detetive virtual”, do programa dominical Fantástico.

Para isso, é necessário: (i) estabelecer com o grupo alguns parâmetros de controle do experimento e métodos para conseguir atingir e dialogar com a maior audiência possível; (ii) dominar estratégias de escrita própria de textos

jornalísticos (comunicação rápida, simples e eficiente para “capturar” o leitor sem descuidar das minúcias da análise); (iii) ter algum domínio de ferramentas digitais de edição de imagem e de texto. Por isso, pensamos que o formato *pocket* de vídeo seria interessante, além de não exigir conexão de internet rápida e de não consumir tanto dos pacotes de dados. Em paralelo, os estudantes podem testar estruturas de título a fim de criarem hipóteses de quais conseguem chamar mais a atenção do público.

No que diz respeito à aferição de alcance, essas agências podem fazer uso de redes sociais, as quais já possuem métricas claras (quantidade de compartilhamentos, de curtidas, de comentários e de seguidores) e permitem que o conteúdo seja publicado com relativa simplicidade por oferecerem ao usuário ferramentas mais simples e intuitivas do que as necessárias para criação de blogs, por exemplo.

Para gerar maior engajamento dos estudantes, é possível utilizar princípios de *gamefication* (PRENSKY, 2010) para construir uma disputa entre as equipes. Uma das atribuições seria monitorar, por tópico, que tipo de conteúdo parece conquistar maior relevância. Desse modo, o docente definiria desafios periódicos para os grupos, de maneira a mantê-los sempre ativos e interessados, resultando em recompensas ora individuais ora para o grupo inteiro.

A produção colaborativa desses vídeos favorece o acompanhamento do professor com intervenções gerais ou individuais, agindo sobre o processo, inclusive com questões de gramática normativa. Desse modo, cada tarefa passa a ser uma etapa processual e contínua para se chegar a um objetivo maior: um vídeo coletivo feito com base no resgate de cada etapa, mas compondo uma única unidade, a ser publicado via perfil em rede social. O acompanhamento e as intervenções podem ser feitos em grupo de WhatsApp (um para cada equipe e o professor, que, aos poucos, pode propor novos desafios ou direcionar tarefas) ou em fórum fechado no Google Group.

O uso dessas ferramentas gera um arquivo digital com a sequência de interações entre os indivíduos do grupo, o que torna possível a análise processual da escrita dos estudantes durante o projeto, permitindo observar dificuldades e progressos, bem como os estágios de apropriação das práticas de leitura, de escrita e de oralidade requeridas. Por exemplo, o estudante A de uma equipe hipotética 1 seria o responsável por criar a chamada de uma notícia e o estudante B por roteirizar o vídeo. Ambos remetem a escrita para outro estudante, que corrige e/ou sugere modificações no grupo assistido pelo professor, o qual, por sua vez, acompanha a interação e faz intervenções quando necessário, personalizando o

ensino. Se identificados problemas recorrentes, isso significa que é necessário preparar aulas específicas para sanar a dúvida.

Com essa metodologia, além de fugir de aulas enfadonhas, o professor vê reduzido o peso de acumular uma grande quantidade de textos escritos relativamente extensos para corrigir e fazer observações dispondo de pouco tempo. Ademais, tende a evitar resultados desestimulantes provenientes de uma avaliação de um único produto que não teve o devido acabamento por falta de intercâmbio de ideias e de orientações mais específicas. Os vídeos curtos, produzidos colaborativamente, planejados por escrito e amadurecidos pelas etapas de revisão, reescrita, edição tendem a resultar em textos mais bem-acabados, prontos para circulação real. Logo, todo esse trabalho não se restringe a um processo de didatização.

Ao fim desse projeto de letramento, haverá dados suficientes sobre *fake news*, pós-verdade, *backfire effect*, formas de se posicionar frente a esses problemas e de (re)agir a eles, evitando que se alastrem e que tragam mais prejuízos à dinâmica social. Além disso, promove-se importante reflexão acerca da importância de evitar que esse tipo de desinformação circule, dado não ser possível reverter completamente seus efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno das *fake news* é reconhecidamente um problema para a sociedade contemporânea e o debate acerca desse problema é de suma importância para que possamos desenvolver alternativas que evitem afetar mais intensamente a relação de confiança entre os cidadãos e as instituições. Afinal, colocar em xeque essa confiança tende a favorecer as ações de uma minoria manipuladora cujo interesse precípua é agir em autobenefício.

Para tanto, é necessário investir na formação de leitores críticos, para que consigam lidar com a difusão crescente de (des)informação com autonomia suficiente para consumirem conteúdos de maneira (auto)crítica e para que compreendam que não existem verdades absolutas ou estanques. O conhecimento é construído ao longo de toda a vida, necessitando, portanto, de atualizações constantes. Esse é um caminho exitoso, uma vez que *fake news* e pós-verdades aproveitam-se de nossa disposição natural ao *backfire effect*. Nesse sentido, envolver os estudantes em práticas que requerem multiletramentos e têm implicações reais no mundo social oportuniza à comunidade escolar uma relação de troca e de construção de saberes vivenciais. Esse é um dos primeiros passos para

que a sociedade se torne mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções dos fatos.

Tratando especificamente das contribuições que o ensino de LP pode dar nesse sentido, apontamos como possibilidade o investimento em projetos de letramento, cujo foco está nas práticas de leitura e escrita que guardem relação direta com o cotidiano e que possam desenvolver, de fato, habilidades e competências que favoreçam a atuação responsável na sociedade mais ampla, além do ambiente escolar. Ao se assumir essa postura, é mais provável que o estudante se implique no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que tende a tornar esse processo mais proveitoso, uma vez que se passa a enxergar a relação dos conteúdos com a vida. E isso os torna igualmente “vivos”.

Além disso, consideramos indispensável o uso dos artefatos tecnológicos e das múltiplas linguagens disponíveis para comunicação, uma vez que se fazem presentes no cotidiano e que saber manuseá-los significa ampliação de acesso às benesses da vida em sociedade, incluindo a diversidade de informações relevantes e disponíveis na internet e a possibilidade de contribuir para que esse acervo se amplie ainda mais.

É nesse sentido que defendemos a pedagogia dos multiletramentos para que se eduquem os cidadãos de acordo com as demandas deste século, incluindo a criticidade necessária frente ao panorama problemático das *fake news*.