UNESP **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BRUNA LIBERALI ZANELLI

@LE.CRI.M: REPOSITÓRIO ONLINE DE ATIVIDADES PARA SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL

Araraquara - SP
2024

BRUNA LIBERALI ZANELLI

@LE.CRI.M: REPOSITÓRIO ONLINE DE ATIVIDADES PARA SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Suarez Abreu

Araraquara - SP
2024

Z28@

Zanelli, Bruna Liberali
@le.cri.m : repositório online de atividades para suporte ao desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e multimodal / Bruna Liberali Zanelli. -- Araraquara, 2024
68 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Antonio Suarez Abreu

1. Letramento. 2. Leitura crítica. 3. Multimodalidade. 4. Linguística cognitiva. 5. Repositório online. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESSA PESQUISA

Em meio à onipresença das mídias em nossas vidas, saber ler e escrever não basta. Para participar ativamente do universo comunicacional, explorando as possibilidades que ele nos traz, não basta inclusão, é preciso autonomia. É por isso que esta pesquisa propõe a leitura crítica e multimodal como instrumento para desenvolver a autonomia para leitura e uso cidadão das mídias. A proposta de disponibilizar recursos gratuitos e acessíveis desta pesquisa tem potencial para impulsionar a inovação, contribuindo assim para uma sociedade mais informada, inclusiva e mais preparada para os desafios da era da informação.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Amid the ubiquity of media in our lives, knowing how to read and write is not enough. To actively engage in the communicative universe, exploring the possibilities it brings us, inclusion is not enough, autonomy is necessary. That is why this research proposes critical and multimodal reading as an instrument to develop autonomy for reading and citizen use of the media. The proposal to provide free and accessible resources from this research has the potential to drive innovation, thus contributing to a more informed, inclusive, and better-prepared society for the challenges of the information age.

BRUNA LIBERALI ZANELLI

@LE.CRI.M: REPOSITÓRIO ONLINE DE ATIVIDADES PARA SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguístuca e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Suarez Abreu

Data da defesa: 10/05/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof. Dr. Antonio Suarez Abreu**
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO MESQUITA FILHO" - Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Beatriz Quirino Arruda Dona**
FACULDADE DE MEDICINA E ODONTOLOGIA SÃO LEOPOLDO MANDIC

Membro Titular: **Profa. Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À curiosidade, a força motriz do saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

à coragem,
à curiosidade,
à serendipidade,
e aos parceiros de criação.

À minha família, pelo suporte.
Ao meu orientador e à banca pelas sugestões de melhoria.

E, ao leitor que aqui chegou com o intuito de construir conhecimento junto a mim, meu agradecimento especial.

“[...] The kind of attention we pay actually alters the world: we are, literally, partners on creation. […]”

“[...] A maneira como prestamos atenção de fato influencia o mundo: somos, literalmente, parceiros na criação. […]”

Iain McGilchrist (2012, p.18)

RESUMO

Diante das novas tecnologias, a comunicação se expandiu para novos formatos e domínios. A cultura digital nos colocou em um cenário em que a tecnologia é onipresente e a informação muito abundante. O paradigma da comunicação de massas foi alterado de uni para bilateral, inaugurando a era da cultura participativa. Mas isso, associado ao baixo letramento, nos colocou em uma posição ao mesmo tempo de poder e vulnerabilidade. Leitura nunca foi o forte do Brasil, que soma índices insatisfatórios de baixo desempenho em diversas avaliações. O letramento, que já é insuficiente, se vê encarando a necessidade de se expandir para novos domínios de modo a atender às novas demandas comunicacionais. Esta pesquisa identifica o baixo letramento crítico e multimodal como um desafio a ser superado no uso cidadão das novas tecnologias de informação e comunicação. Inspirada em projetos de educação midiática, que disponibilizam recursos educacionais gratuitos online para serem utilizados no suporte ao aprendizado de mídias, esta pesquisa propõe um repositório online de atividades em leitura crítica e multimodal como ferramenta de intervenção. Tendo em vista o alto engajamento do brasileiro com tecnologia apostamos na utilização de mídias e tecnologias digitais como fator de engajamento, e trazemos uma proposta didática baseada em três camadas de análise de texto: o texto enquanto objeto, enquanto produto e enquanto constructo. A partir dessa proposta, apresentamos como resultado o conteúdo programático que contemple todas essas etapas de análise, exemplos de atividades a partir de estratégias didáticas e o projeto do site do repositório.

Palavras – chave: letramento; leitura crítica; multimodalidade; linguística cognitiva; repositório online.

ABSTRACT

In the face of new technologies, communication has expanded into new formats and domains. Digital culture has placed us in a scenario where technology is ubiquitous and information is abundant. The paradigm of mass communication has shifted from unilateral to bilateral, ushering in the era of participatory culture. However, this, coupled with low literacy, places us in a position of both power and vulnerability. Reading has never been a strength in Brazil, which accumulates unsatisfactory indices of low performance in various assessments. Literacy, already insufficient, finds itself needing to expand into new domains to meet the demands of communication. This research identifies low critical and multimodal literacy as a challenge to be overcome in the citizen's use of new information and communication technologies. Inspired by media education projects that provide free online educational resources to support media learning, this research proposes an online repository of critical and multimodal reading activities as an intervention tool. Considering the high engagement of Brazilians with technology, we advocate for the use of media and digital technologies as engagement factors, and we bring forth a didactic proposal based on three layers of text analysis: text as an object, as a product, and as a construct. Based on this proposal, we present as a result the programmatic content that encompasses all these stages of analysis, examples of activities starting from didactic strategies, and the project of the repository website.

Keywords: literacy; critical reading; multimodality; cognitive linguistics; online repository.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio 2023 37
Figura 2: Camadas de análise 38
Figura 3: Ferramentas cognitivas e metacognitivas 41
Figura 4: Identidade visual do projeto 44
Figura 5: Mapa do site 45
Figura 6: Conteúdos 46
Figura 7: Página de módulo 47
Figura 8: Página de atividade 47
Figura 9: Fichas de perfis 53
Figura 10: Tabela de análise de estereótipos 60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Norteando o pensamento científico 42
Quadro 2: Conteúdo programático do módulo 1 48
Quadro 3: Conteúdo programático do módulo 2 49
Quadro 4: Conteúdo programático do módulo 3 50
Quadro 5: Folha de atividades dos alunos 52
Quadro 6: Folha de orientação ao professor – parte 1 57
Quadro 7: Folha de orientação ao professor - parte 2 58
Quadro 8: Aplicando a ferramenta cognitva 61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 REFERENCIAL TEÓRICO 19

2.1 Cognição 19
2.2 Leitura de mundo e leitura da palavra 20
2.3 Leitura e escrita: um pouco de história 21
2.4 O livro e a leitura no Brasil: contexto histórico 22
2.5 O livro e a leitura no Brasil: cenário atual 23
2.6 O brasileiro e a tecnologia 24
2.7 Sociedade da Informação e cultura digital 25
2.8 As revoluções da comunicação humana 26
2.9 Mídias 27
2.10 Cultura participativa e cultura de convergência 28
2.11 Tecnologias de conexão e tecnologias intelectuais 29
2.12 Leitura crítica e multimodal 30
2.13 As armadilhas cognitivas e a metacognição 32
2.14 Linguística cognitiva 33

3 METODOLOGIA 35

3.1 Análise de necessidades 35
3.2 Objetivos e meios 37
3.3 Estratégia didática e conteúdo programático 38
3.4 Materiais e métodos 40

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 44

4.1 Nome e identidade visual 44
4.2 Projeto do site 45
4.3 Conteúdo programático 48
4.4 Exemplo de aplicação 51

REFERÊNCIAS 65

1 INTRODUÇÃO

> "[...] *O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.*
>
> *Quando Noé, ou seja, cada um de nós, olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir. Essas arcas estarão eternamente à deriva na superfície das águas"*
>
> (Lévy, 199, p.14 e 15).

Em 2001, Pierre Lévy previu que, no século XXI, o ciberespaço se tornaria plataforma para as interações humanas nas mais variadas esferas: do social ao comercial, da educação à produção; o ciberespaço como nó central na conexão humana. Essa previsão se provou verdadeira e, apenas duas décadas século adentro, já vivemos essa realidade. Se esse movimento parece algo de que já não podemos escapar, a solução é, então, dar sentido a ele. O ciberespaço é mais do que um instrumento utilizado para os mais diversos interesses, é também o produto deles.

Mais uma de suas previsões se mostrou certeira: aqueles que não se inserissem estrategicamente no ciberespaço, indivíduos ou instituições, estariam sob o risco de perder a relevância no futuro que viria. Ou, como é dito, "se você não está na internet, você não existe". Essa fala é comumente atribuída a Bill Gates, mas é praticamente impossível rastrear sua origem, assim como muito conteúdo na internet.

Há 28 anos, em 1995, o fundador da Microsoft concedia uma entrevista bem-humorada ao *Late Night Show*, na qual tentava explicar ao apresentador Dave o que era a internet. Já nos

primórdios dessa tecnologia, Gates parecia ter uma visão bastante clara do potencial que ela tinha e dos rumos que iria tomar. Em dado momento, ele menciona que eventualmente ensinaríamos o computador "a pensar", mas que ainda não havia estudos com resultados promissores nessa área. Menos de trinta anos depois, temos inúmeras inteligências artificiais, várias gratuitas, à nossa disposição na web (Letterman, 2022).

A revolução digital segue avançando em ritmo cada vez mais acelerado. Por aqui, mesmo em meio a tantos contrastes sociais, a maior parte dos brasileiros está conectada à internet e faz uso da tecnologia em seu cotidiano. O país se posiciona bem em diversos rankings relacionados à tecnologia, incluindo o de digitalização de serviços públicos.

No Brasil a cultura digital e a onipresença das mídias há muito é uma realidade: o dispositivo favorito de acesso à internet, o smartphone, está nas mãos de todos e, por meio dele, informações novas chegam a todo momento, satisfazendo o voraz apetite cognitivo pela novidade. Embora o uso da tecnologia tenha facilitado muito o cotidiano dos brasileiros, também trouxe desafios de grande magnitude: a facilidade de acesso à informação, aliada ao baixo letramento crítico, causou problemas sociais tão graves que chegaram à esfera legal, motivando, inclusive, a proposição de leis de combate à desinformação.

Para ler criticamente, é preciso ler bem. Ler bem, por sua vez, significa ter a capacidade de extrair significado de textos de forma profunda e reflexiva. E, no Brasil, em todas as etapas do ensino, os alunos estão abaixo do nível de proficiência esperado. Além disso, metade dos brasileiros afirma não ter o hábito de ler. Na estante do letramento e leitura, o país coleciona índices estagnados e tímidos avanços ao longo das últimas décadas.

O baixo letramento se torna um problema de potencial crítico se aliado ao intenso uso de mídias: a cultura participativa demanda boas habilidades de leitura para que possamos participar dela com consciência e intenção. Nesse cenário, expandir as habilidades de leitura para as mídias é uma questão de propiciar as ferramentas para a cidadania.

Inspirada em iniciativas renomadas como o Educamídia (Instituto Palavra Aberta), *Project Zero* (*Harvard*), *Project Look Sharp*, *Media Education Lab* e *Center for Media Literacy*[1], que oferecem recursos educacionais gratuitos online, esta pesquisa visa ampliar os horizontes do letramento para atender às demandas da era digital. Como contribuição,

[1] Educamídia (educamidia.org.br), *Project Zero* (pz.harvard.edu), *Projetc Look Sharp* (www.projectlooksharp.org), *Media Education Lab* (mediaeducationlab.com) e *Center for Media Literacy* (www.medialit.org).

propomos o desenvolvimento de um repositório online de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e multimodal, utilizando o engajamento espontâneo com mídias digitais como ponto de partida.

Inicialmente, planejavámos lançar o repositório completo, mas, devido às dimensões do projeto e à limitações de tempo, esta pesquisa se concentrou em desenvolver a seguintes etapas: análise de necessidades, objetivos, conteúdo programático e metodologia.

A estratégia didática aqui proposta é baseada em três camadas de análise de texto: como objeto (representando a análise do texto como uma entidade em si, observando suas características e estrutura), produto (refletindo a interpretação do texto como o resultado de uma intenção comunicativa subjacente) e constructo (descrevendo a abordagem do texto como uma construção interativa entre o texto em si e o leitor, considerando a influência de fatores subjetivos e cognitivos na interpretação). Cada uma dessas camadas visa desenvolver habilidades específicas, de leitura, assim como a reflexão sobre o papel ativo do leitor na construção de sentido. O foco principal é promover a aprendizagem utilizando materiais autênticos e contextualizados em situações reais que valorizem a diversidade cultural e tragam oportunidades para desenvolver criticidade e sensibilidade intercultural.

A nossa proposta também inclui a elaboração de atividades engajadoras que incentivem também a produção de conteúdo além da leitura. Assim como usar ferramentas cognitivas e metacognitivas para ajudar os alunos a identificar e superar armadilhas cognitivas, e ferramentas de reflexão para estimular a postura reflexiva dos alunos, com base em propostas de norteamento de pensamento científico. Além disso, trazemos um esquema de três passos para despertar consciência, descobrir novas formas de pensar e consolidar novos padrões de pensamento.

Como resultados, apresentamos o projeto do repositório online, que detalha sua estrutura e funcionalidades. Também trazemos o coteúdo programático do curso, com os temas e tópicos que pretendemos abordar. E, por fim, encerramos com exemplos de atividades, demonstrando como o conteúdo teórico será aplicado na prática didática, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e multimodal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste primeiro capítulo apresentamos a base teórica para a compreensão desta pesquisa, um breve percurso histórico das tecnologias de comunicação, e o contexto no qual se molda a proposta aqui apresentada.

2.1 COGNIÇÃO

Ao abrir os olhos pela manhã, ondas de luz atravessam minhas córneas e adentram minhas pupilas, passando por lentes que as dividem em dois feixes, e as direcionam para que cheguem até minhas retinas. Essas ondas são, então, convertidas em impulsos elétricos por receptores e nervos especiais e, em seguida, transportadas por meio de nervos ópticos até o córtex visual do meu cérebro, onde serão decodificadas. Uma vez decodificados, esses dados recém recebidos são combinados com informações coletadas por outros sistemas cerebrais, como o de equilíbrio e a memória, para serem, enfim, significados em algo coerente (Incrível, 2020).

Como no exemplo acima, a todo momento estamos recebendo estímulos do ambiente em que vivemos por meio daquilo que chamamos de "sentidos". Esses sentidos são produto do trabalho incessante de uma série de dispositivos fisiológicos cerebrais operando em conjunto para permitir nossa interação com o meio em que vivemos. Ao conjunto desses sistemas, é dado o nome de cognição (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2014). É por meio da cognição que relacionamos o que está do lado de fora ao que está do lado de dentro, que articulamos nossas percepções e emoções (Abreu, 2010) e que somos capazes de fazer o que Freire (2021) chamava de leitura do mundo.

Se fôssemos comparar o funcionamento da cognição humana ao de um computador, os dispositivos de entrada, ou seja, tudo aquilo que leva a informação externa para dentro do sistema (como teclado, mouse, microfone *etc.*), seriam os mecanismos fisiológicos responsáveis pelos sentidos (visão, audição, somestesia, olfato e paladar). As informações de entrada seriam os diversos tipos de estímulos externos, como ondas de luz ou sonoras que, ao entrarem, seriam convertidas em impulsos elétricos, assim como os *bits* em um computador. Os nervos, por sua vez, fariam o papel do *chipset*, o circuito responsável por levar os dados até a

central de processamento: o cérebro. Esse último, mediante sua complexidade, seria uma espécie de central composta por processador e memórias de curto e longo prazo integradas. Diante de tamanhas similaridades, não é nenhuma surpresa que na informática, também se use o termo *leitura* para descrever o ato de transpor dados de uma fonte de entrada para a memória de um computador (Leitura, 2023).

2.2 LEITURA DE MUNDO E LEITURA DA PALAVRA

Primeiro lemos o mundo, depois a palavra. Isso quer dizer que antes de sermos capazes de decifrar o código escrito da nossa língua, desenvolvemos e aprimoramos habilidades perceptivas que nos são naturais e inatas, e nos permitem reagir a estímulos e interagir com o ambiente ao nosso redor (Freire, 2021). Ler o mundo é usar a curiosidade instintiva para fazer tentativas de significar aquilo que não conhecemos, relacionando o desconhecido com outros elementos familiares à nossa compreensão (Smith, 2004).

Ao contrário da leitura do mundo, a leitura da palavra foi um processo artificial que demandou alterações físicas no cérebro humano o que, como se pode imaginar, não foi nada simples. Para desenvolver o aparato mental que nos permitiu dominar uma das mais poderosas ferramentas das quais dispomos, o cérebro humano precisou moldar um novo circuito e mudar a estrutura de suas conexões (Wolf, 2019).

A leitura plena da palavra envolve dois processos interdependentes: a alfabetização e o letramento. Para ler a palavra é preciso, primeiro, ser alfabetizado. Isso significa que é necessário conhecer o código escrito: saber *codificar em* e *decodificar a* língua escrita. Mas a alfabetização por si só não basta, pois embora o alfabetizado tenha certo domínio das tecnologias de leitura e escrita, para fazer uso social delas, aplicando-as às diversas demandas do cotidiano, é preciso ser letrado. Letramento, para além do domínio parcial da escrita e leitura, requer apropriação, ou seja, a utilização social das competências alfabéticas (Soares, 2009).

Letramento envolve a compreensão, para além da decodificação, e é apenas por meio dele que se alcança níveis satisfatórios de proficiência em leitura. Sem a passagem da alfabetização para o letramento, se configura o analfabetismo funcional, condição em que não se lê bem o suficiente para nosso desenvolvimento pessoal e social (Abreu 2021).

Compreender um texto é um processo complexo de mobilização e integração de tipos diversos de conhecimentos, como o linguístico, o textual e o de mundo. O conhecimento linguístico, como o nome sugere, se refere aos conhecimentos da língua: uma série de saberes internalizados (como vocabulário, pronúncia, regras gramaticais e pragmáticos), e é mobilizado para que possamos compreender as palavras, seus significados, e fazer o processamento necessário para decodificar o texto. Já o conhecimento textual está mais ligado às estruturas de um texto, envolve saberes sobre tipos de discurso, seus componentes e modos de interação entre texto e leitor. Esse conhecimento direciona as expectativas que o leitor tem acerca daquilo que lê. Por exemplo, se eu começo a enumerar fatos em sequência, isso sugere uma narrativa, mas se começo a dar detalhes sobre algo, possivelmente estou fazendo uma descrição (Kleiman, 2004).

Por fim, o conhecimento de mundo, que é aquele relacionado aos conceitos. Ele funciona como uma enciclopédia mental, pode ser adquirido formal ou informalmente e é acumulado ao longo da vida. Esse conhecimento envolve esquemas compartilhados socialmente que nos trazem a familiaridade e as referências necessárias para fazer inferências sobre o que não está explícito no texto (Kleiman, 2004).

Em suma, a leitura é uma habilidade complexa que envolve múltiplos conhecimentos e demandou adaptações ao longo da nossa evolução. E, tão profundas quanto as transformações que a leitura causou na anatomia humana, foram as que a escrita causou na comunicação ao permitir que a mensagem se emancipasse do seu contexto de produção (Wolf, 2019; Lévy, 1999).

2.3 LEITURA E ESCRITA: UM POUCO DE HISTÓRIA

A concepção moderna de leitura da palavra (ou simplesmente leitura) se refere à capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos: o leitor reconhece os símbolos e os utiliza para recuperar informações de sua memória para articular uma interpretação plausível daquele texto (Mitchell, 1982, apud Fischer, 2006, p. 11). Nessa concepção a leitura está intimamente relacionada a uma outra ferramenta que revolucionou a história da humanidade: a escrita.

A escrita ampliou o alcance da memória coletiva e modificou a vida humana nas mais diversas dimensões: política, social, econômica e cultural. A sociedade como conhecemos hoje, é baseada na escrita (Fischer, 2020). A criação da escrita se entremeia com a criação da própria história no sentido de 'narrativa dos acontecimentos do passado', tanto é, que o período anterior à sua criação, é chamado de pré-história (Abreu, 2021). "*A invenção da escrita divide a evolução humana entre um tempo que é quase inacessível para nós e outro em que temos acesso à mente dos outros*" (Puchner, 2019, p. 56).

A escrita foi pioneira no rompimento de um dos principais paradigmas da comunicação, libertando as mensagens do vínculo entre contexto de produção e de recepção característico da oralidade (Lévy, 1999). Dessa forma, não é nenhuma surpresa que as primeiras tecnologias de reprodução e distribuição sejam baseadas na escrita (Barbier, 2018).

No Ocidente, uma das principais mídias por meio da qual a leitura se popularizou foi o livro. Embora já existisse desde o século X, ele era um item cujo uso se limitava ao âmbito religioso. Foi apenas em meados do século XV, com a criação dos tipos móveis e, como consequência dela, a popularização da imprensa, que o livro se difundiu e se espalhou pela Europa. Tais eventos podem ser considerados uma das primeiras revoluções de mídias da história (Barbier, 2018). A popularização da leitura ocorreu a partir da formação de uma clientela leitora capaz de consumir livros como produto. E o livro, dentre seus múltiplos usos e funções, difundiu-se principalmente como uma das primeiras manifestações da indústria do lazer (Fischer, 2006; Puchner, 2019; Lajolo; Zilberman, 2019).

2.4 O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Por séculos, enquanto a Europa dava sequência a um período de inovações no setor de impressões e expansão do público leitor, e as colônias espanholas estavam abertas a receber estabelecimentos gráficos, a coroa portuguesa proibiu completamente a disseminação da imprensa por aqui, temendo a difusão de materiais com ideologias contrárias às suas. Para ter acesso a material de leitura, a população do Brasil colônia tinha que importar materiais de Portugal, o que além de burocrático, era bastante custoso. Dessa forma, a maior parte das pessoas que aqui viviam não tinha acesso a textos impressos. Essa situação só mudou no século XIX, com a vinda da família real para o Brasil. Por isso é possível dizer que até 1808 não havia imprensa no país (El Far, 2006).

A mudança de status do Brasil de colônia para sede da metrópole, gerou uma grande demanda por publicações oficiais e motivou a criação da Imprensa Régia, que além da impressão de documentos, poderia também imprimir obras e livros. Porém, no mesmo parto nasciam a imprensa e a censura: todos os documentos produzidos deveriam passar por uma junta de avaliação que censurava quaisquer publicações que contrariassem os valores do governo (Schwarcz; Starling, 2015). Apenas após mais de uma década, mais precisamente em 1820, terminou o monopólio estatal que mantinha a exclusividade da Imprensa Régia, e outras tipografias foram permitidas no país (Lajolo; Zilberman, 2019).

Durante o século XX houve um grande esforço por parte dos editores para popularizar o livro no Brasil. Algumas medidas foram tomadas, como a redução do preço, possibilitada pela fabricação de volumes do tipo brochura (menos elaborados e mais baratos), a inserção de ilustrações e resumos para deixar a obra mais atrativa, lançamento de coleções populares, aumento dos pontos de venda e campanhas de publicidade. Tais medidas aumentaram o consumo de livros no país, colocando o Brasil em um caminho que visava superar o período de escassez literária causado pelas políticas coloniais portuguesas (El Far, 2006). Apesar desse e outros esforços, ainda hoje os índices de leitura no país são insatisfatórios, como veremos a seguir.

2.5 O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL: CENÁRIO ATUAL

No Brasil, além de lermos poucos, lemos mal. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), apenas metade dos estudantes brasileiros da educação básica possui o nível mínimo de proficiência, o nível dois. Isso significa que eles até são capazes de utilizar a leitura para resolver certa variedade de problemas, mas têm dificuldades caso os textos apresentem dificuldade moderada ou fujam do que lhes é familiar. Esse desempenho coloca o Brasil muito abaixo da média geral dos avaliados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), de 77% (Brasil, 2020).

Na educação superior a situação é ainda mais alarmante, segundo o Índice de Alfabetismo Funcional (INAF). Embora o nível de escolarização seja fator importante para o aumento do grau de alfabetismo, ele não é determinante: pouco mais de um terço (34%) dos estudantes de ensino superior são proficientemente alfabetizados. É considerado proficiente aquele que possui habilidades mais avançadas de leitura, como capacidade de compreender e

interpretar textos de maior complexidade em gêneros diversos, fazer inferências e identificar informações implícitas no texto. Em números gerais, apenas doze por cento dos brasileiros possuem esse nível de proficiência, percentual mantido ao longo dos dezessete anos de levantamento do INAF (INAF, 2018).

Índices tão baixos de habilidade leitora vão ao encontro do que tem mostrado a principal pesquisa em leitura do país, a Retratos da Leitura no Brasil nas últimas décadas: apenas metade dos brasileiros declaram possuir o hábito de ler. Desses, a maioria são jovens e crianças em idade escolar, especialmente nos anos iniciais (Failla, 2021). O baixíssimo desempenho e gosto pela leitura nos coloca muito abaixo de países bem menos desenvolvidos, e já nos rendeu o rótulo de "país de não-leitores" perante a comunidade internacional (Economist, 2006).

Décadas após o primeiro diagnóstico, a situação da leitura no país continua praticamente a mesma. A estimativa da principal pesquisa na área é de que continuamos com números bastante próximos daqueles indicados no primeiro levantamento, em 2007 (Failla, 2021). Na contramão dessa tendência, o brasileiro se mostra bastante entusiasta das novas tecnologias digitais.

2.6 O BRASILEIRO E A TECNOLOGIA

Ao contrário do crescimento tímido e dos patamares quase estagnados em leitura e educação, a adesão do brasileiro às tecnologias digitais caminha em passos largos: 82% dos brasileiros têm acesso à internet em seus domicílios e 97% afirmam usar a internet todos os dias ou quase todos os dias (Cetic.br, 2022).

O Brasil ocupa a 52ª posição no ranking global de competitividade digital (IMD, 2022) e o Estado brasileiro aposta na informatização, o que projetou o país à 20ª posição em um ranking sobre digitalização de serviços públicos, dentre 193 países (ONU, 2020).

Segundo o Grupo de Mídia São Paulo (2021) o smartphone é o principal dispositivo de acesso à internet, sendo usado na maior parte do tempo quase pela totalidade dos usuários. De acordo com o mesmo levantamento, a maior parte dos usuários da rede reconhece que sua utilização pode tornar-se viciante, e se preocupa com a segurança das informações. E, embora quase noventa por cento dos usuários digam que a internet é a primeira fonte a que recorrem

quando precisam de alguma informação, a mesma proporção afirma que sabe que é preciso ter cuidado com a qualidade das informações que se obtêm na internet.

Essas preocupações refletem o que tem sido um dos principais desafios trazidos pelo aumento de informações causado pela expansão da telecomunicação, descrito por Lévy (1999, p.13) como um "transbordamento caótico das informações, a inundação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão de espíritos".

Por aqui, as implicações sociais da propagação desordenada de informações chegaram à esfera legal por meio de um projeto de lei, o PL 2630/2020, que ficou popularmente conhecido como "Lei das Fake News", criado sob a justificativa de combater a veiculação de notícias falsas na internet (Brasil, 2020).

Para o bem ou para o mal, a cultura digital já parece ser parte indissociável do cotidiano da maior parte dos brasileiros, e boa parte das operações envolvidas em seu convívio diário, são feitas através do ciberespaço. Mas afinal, o que é cultura digital e ciberespaço?

2.7 Sociedade da Informação e cultura digital

Descrito por Lévy (1999), o termo ciberespaço se refere à internet em sua forma e conteúdo, compreendendo desde as tecnologias de infraestrutura e universo informacional, até os agentes humanos que nela interagem. Já o termo cultura digital ou cibercultura diz respeito ao conjunto de elementos, princípios e condutas envolvidos nas relações dentro do ciberespaço. Ambos são protagonistas em uma das maiores revoluções pelas quais a humanidade passou: a digital.

Embora as grandes revoluções não ocorram de maneira súbita e, no geral sejam resultado não de uma, mas de inúmeras pequenas inovações feitas a partir do conhecimento coletivo construído ao longo do tempo, podemos dizer que para que a revolução digital se difundisse mundialmente a evolução tecnológica foi o suporte e o ciberespaço, o contexto. E, para que o ciberespaço existisse, foi necessário o encontro entre duas tecnologias que por muito tempo coexistiram: computador e internet (Isaacson, 2014).

Criado em meados dos anos 40 para uso científico e militar, o computador teve seu uso expandido para a indústria somente três décadas depois. Foi nos anos 70, após a evolução da

tecnologia e miniaturização de componentes, que ele chegou às linhas de produção e inaugurou uma nova era na automação industrial. Ainda na mesma década, surgiu o computador pessoal, como ferramenta para uso criativo individual, ainda sem qualquer vislumbre de integração com tecnologias de comunicação. Já nos anos 80, a informática adentrou novos espaços, como música, cinema e televisão, substituindo técnicas e componentes, instaurando novas maneiras de produzir e distribuir (Lévy, 1999).

Entre os anos 50 e 60, em meio à guerra fria, foi criada uma rede para suporte a operações militares. Posteriormente, essa rede passou a ser usada em universidades diante da necessidade de conectar terminais de computadores para partilhar recursos entre centros de pesquisas e permitir que eles colaborassem em projetos. Assim nasceu a internet (Isaacson, 2014; Martino, 2014).

E foi apenas no final dos anos 80 que os caminhos dessas duas tecnologias se encontraram, o que culminou no surgimento do ciberespaço, que rapidamente se tornou um fenômeno global. O grande sucesso do ciberespaço ocorreu em maior parte graças à avidez com que se desejava explorar novas formas de comunicação em um paradigma diferente das mídias tradicionais (Lévy, 1999).

2.8 AS REVOLUÇÕES DA COMUNICAÇÃO HUMANA

Ao longo da história, a comunicação passou por diversas revoluções, todas marcadas pelo desenvolvimento de uma nova técnica ou tecnologia. A linguagem oral permitiu à humanidade desenvolver raciocínios complexos e colaborar em grupos, o que fez com que seu modo de vida se tornasse mais planejado e coordenado, conferindo-lhe vantagens sobre outras espécies. Foi o primeiro grande salto no desenvolvimento humano. A criação da escrita, além da padronização de significados, conferiu à linguagem o atributo da perenidade, permitindo que nossas mensagens fossem gravadas e transmitidas para além do presente e da presença (Defleur; Ball-Rokeach, 1993; Lévy, 1999; McLuhan, 1969).

A partir da imprensa entramos na era da comunicação de massas, em que passa a ser possível compartilhar significados com um número muito maior de pessoas. Aliada ao contexto social e cultural da época, a nova tecnologia expandiu como nunca antes visto os domínios da

comunicação, dando origem a veículos de massa que influenciavam comportamentos (Defleur; Ball-Rokeach, 1993; Bardin, 2016).

Ao passo que levou milênios para que nossa espécie desenvolvesse a linguagem, apenas alguns séculos foram necessários para que desenvolvêssemos a escrita. Da mesma forma, as revoluções comunicacionais seguintes ocorreram em uma fração de tempo das anteriores. Poucas décadas depois da criação dos primeiros veículos de massa, a comunicação já estava sendo difundida em escala global e inúmeros formatos e mídias (Defleur; Ball-Rokeach, 1993).

2.9 MÍDIAS

Na comunicação o termo mídia se refere tanto a qualquer estrutura de difusão de informações, quanto à base tecnológica por meio do qual ela é registrada. Em outras palavras, meio e suporte (Mídia, 2023). Uma forma de classificar as mídias quanto à sua estrutura é entre analógicas e digitais. As analógicas são aquelas cujo armazenamento e reprodução são vinculadas a um suporte físico, uma base material, como o disco de vinil, a fita magnética, a película fotográfica ou a antena de rádio. Nas mídias digitais, todo e qualquer tipo de informação é primeiro convertido em dígitos, só então transmitido e, ao chegar ao receptor, é, por fim, interpretado (Martino, 2014).

Mídias são como containers de múltiplas formas que favorecem a proliferação das ideias que se adaptam bem ao seu formato (Lévy, 2001). E elas moldam não apenas a forma como recebemos a informação, mas também como a percebemos. Isso quer dizer que além do impacto cultural que elas promovem ao reduzirem barreiras geográficas envolvidas na comunicação, influenciando variáveis como tempo e espaço, elas também proporcionam novas experiências cognitivas (McLuhan, 1969).

Além disso, a maneira como nos relacionamos com as informações também pode variar de acordo com o paradigma no qual a mídia se baseia. As mídias quentes (*hot medias*), como rádio, cinema e livro, são unilaterais, fornecem recortes mais completos e informações a crivo (e na perspectiva) de seus idealizadores, proporcionando interação passiva dos consumidores. Ao contrário delas, as mídias frias (*cool medias*), como internet, televisão e redes sociais, não

só permitem, como demandam que o receptor participe mais ativamente da construção de sentido, uma vez que entregam conteúdo fragmentado (McLuhan, 1969).

O crescimento do acesso e a evolução das tecnologias de conexão da era digital mudaram completamente a relevância das mídias. Se em 1990 a internet tinha por volta de 2,6 milhões de usuários, apenas três décadas depois eles já somam 5,16 bilhões. Esse número representa nada menos que 64.4% da população mundial. No Brasil, esse percentual chega próximo dos 84%. E, do montante total de acessos, impressionantes 92,3% são feitos por meio do smartphone, que há muito superou o computador como dispositivo favorito para navegar na rede (We Are Social & Meltwater, 2023).

Embora diversas em características e público-alvo, todas as mídias, sem exceções, convergem para o mesmo objetivo: atenção de um público (Lévy, 2001). No mundo moderno, as mídias se tornaram onipresentes. Para Wellman (2001), é quando se tornam ubíquas que as elas passam a ser verdadeiramente relevantes, pois é nesse momento que elas passam a afetar significativamente a sociedade: tornando-se rotineiras, passam a ser invisíveis, impactando profunda e imperceptivelmente a forma como as pessoas se comunicam, organizam e se relacionam.

2.10 CULTURA PARTICIPATIVA E CULTURA DE CONVERGÊNCIA

Bem distante do seu ancestral que deu origem ao chamado boom das telecomunicações, o *smartphone* é uma ferramenta completa para quem deseja produzir e compartilhar conteúdo. E essa é a marca da cultura participativa, na qual existem o espaço e as condições para ser agente na criação e socialização de múltiplos conteúdos, não apenas consumidor (Jenkins; Ito; Boyd, 2015).

E, se novas tecnologias da informação e mídias sociais reduziram consideravelmente as barreiras que pudessem limitar a cultura participativa, isso muito contribuiu para uma cultura de convergência, descrita por Jerkins, Ito e Boyd (2015) como o estado por meio do qual múltiplas vozes, mercados e plataformas se entremeiam na produção e entrega de conteúdo, em um mercado não apenas direcionado para, mas guiado pelo consumidor. Embora qualquer aparelho seja apenas veículo, e a real convergência ocorra na cabeça das pessoas, dentro de sua

própria mitologia individual, é por meio das interações sociais promovidas pelas mídias por meio desses aparelhos que se cria um imaginário coletivo.

Na cultura de convergência, as experiências de indivíduos diversos se encontram em função de um elemento comum, e por meio dele compartilham referências, ideias e valores. Esse fenômeno ocorre à medida que as pessoas incorporam elementos da cultura das mídias ao seu cotidiano. Embora a convergência não seja condicionada ao uso de tecnologias, é por meio delas que se faz existir novas possibilidades de compartilhamento e propagação. É, portanto, graças à bilateralidade característica da cultura participativa, que os indivíduos são capazes de acrescentar suas contribuições, reinterpretando, remixando e até reconstruindo mensagens e conteúdo, e lançá-las de volta às redes (Martino, 2014).

2.11 TECNOLOGIAS DE CONEXÃO E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS

Para Lévy (2001), o verdadeiro valor da conexão está na multiplicação e compartilhamento de ideias e, a riqueza da tecnologia, na amplificação da capacidade cognitiva humana. O autor define como tecnologias intelectuais aquelas que têm o poder de amplificar o alcance da cognição humana, expandindo capacidades, como percepção, memória, raciocínio e representação mental. E a apropriação delas tende a conferir vantagens aos grupos que o fazem de maneira eficiente.

Sendo a conexão um dos principais fatores exponenciais da expansão da consciência humana, na era digital é natural que as tecnologias digitais ocupem um papel de centralidade na manutenção da inteligência coletiva. Essas tecnologias têm a vantagem de ser mais facilmente democratizadas, uma vez que o conhecimento, antes acumulado em espaços limitados geograficamente, agora é facilmente acessível no ciberespaço (Lévy, 2001).

> Da linguagem aos primeiros pictogramas, da perspectiva à imprensa, da fotografia ao cinema e à realidade virtual, dos telescópios aos scanners, das matemáticas à informática, dos discos ao rádio, das bibliotecas à World Wide Web, captamos o desenvolvimento da percepção, da memória, da comunicação, da conexão em geral como um único movimento orgânico que tende em direção ao desenvolvimento de uma

> inteligência coletiva da humanidade. Toda história das mídias atua no desencadeamento da colaboração de consciências (Lévy, 2001, p.42).

Embora redes sociais complexas tenham sempre existido, foram os avanços tecnológicos em comunicação que criaram o ambiente propício para que elas emergissem como forma de organização social dominante. À medida que o acesso ao computador e à internet colocaram abaixo barreiras geográficas, conectando pessoas, instituições e conhecimento, a colaboração se diversificou de forma que o paradigma de pequenos grupos isolados foi substituído para o de grandes redes conectadas (Wellman, 2001). Dessa forma, tecnologias de conexão e tecnologias de inteligência são complementares e interdependentes, estando ambas no cerne da revolução digital (Lévy, 2001).

Como a maioria das coisas, as mídias não são boas ou ruins em si mesmas, mas são instrumentos usados em benefício de algo ou alguém, e pode-se dizer que falam em função de nossas competências, pois é a partir do nosso capital cultural que vamos construir significações. Quanto mais desenvolvido o nível de análise crítica do sujeito, mais capaz de criticar aquilo que consome (Freire; Guimarães, 2013).

Em meio a tantas informações compartilhadas anarquicamente, em múltiplos meios e formas, cujo crivo fica a encargo do consumidor da informação, se torna imprescindível não apenas melhorar as competências leitoras, mas expandir os domínios do próprio letramento.

2.12 LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL

Antes mesmo de todas as novidades trazidas pelos adventos tecnológicos, capacitar estudantes para o exercício do pensamento crítico já era um desafio (Willingham, 2007). E essa realidade não se resume apenas ao Brasil, como demonstra o PISA, o principal instrumento de avaliação da educação básica da OCDE. Ao longo de duas décadas de sua aplicação, embora os investimentos em educação tenham aumentado ao menos 15% em todos os países membros, apenas um deles obteve melhorias de desempenho no exame: Portugal (OCDE, 2019).

A maneira como as sociedades se organizam e se relacionam influencia diretamente o modo como produzem e distribuem conhecimento e, no século 21, as sociedades estão marcadas por três características centrais: globalidade, fluidez e organização em rede. Embora em cada local mudanças comunicacionais ocorram em um ritmo diferente, adaptadas ao contexto, elas

impactam profundamente a vida cotidiana das pessoas, e geram novas demandas comunicacionais, o que faz imprescindível estender as reflexões sobre o fenômeno para o contexto da educação (Bauman, 1998; Castells, 2003; Jewitt, 2008).

Nesse sentido, as multimídias representam um tipo de linguagem que vem se construindo histórica e culturalmente. Já vimos que, hoje, aproximadamente 70% das pessoas estão conectadas à internet por meio de seu *smartphone*, aparelho esse que os mantém expostos a uma infinidade de novas formas de texto (We are social & Meltwater, 2023; OCDE, 2019).

Dessa forma, a escola não tem mais como principal papel trazer novas informações, mas qualificar o estudante para transformar informação em conhecimento (Freire; Guimarães, 2013). À medida que a cultura da conexão nos aproxima de uma infinidade desordenada de conteúdos, o valor das coisas passa a ser vinculado ao seu sucesso de propagação (Jenkins; Green; Ford, 2014), e a curadoria desses conteúdos fica a encargo de um algoritmo que é influenciado por nossas conexões e interações (Chun, 2010).

É em meio a essa convergência de informações, pluralidade de pontos de vista e conteúdo, e fragmentação de informações, que se justifica a atuação da escola: criando espaço para o desenvolver as habilidades críticas e reflexivas dos estudantes, como questionar, discutir, pesquisar, refletir, catalogar, classificar, comparar, *etc.* Dessa forma, o uso dos meios de comunicação ocorrerá com participação dialética e ativa dos educandos, por meio da reflexão crítica sobre seus conteúdos e participação ativa deles na construção do conhecimento (Freire; Guimarães, 2013).

E também diante de múltiplos canais, mídias e inúmeros gêneros que compõem a comunicação, também se faz importante a expansão do letramento para o multiletramento. Multimodalidade não é conceito novo, e está presente em nossas vidas antes mesmo do letramento: nossa interação com o mundo se dá por meio de estímulos diversos e, como consequência, a multimodalidade é condição natural da comunicação humana (Kress, 2010).

Embora a multimodalidade esteja presente na comunicação humana desde sempre, não sendo nenhuma novidade para nós, as multimídias trouxeram manifestações específicas de multimodalidade. Ao analisar textos de maneira multimodal, expandimos a leitura para além da linguagem verbal, considerando outros elementos envolvidos na transmissão de uma mensagem, como sons, imagens, gestos, e demais recursos de expressão. Dessa forma, temos

uma visão mais abrangente da comunicação, passando a considerar objetividades e subjetividades (Jewitt, 2011).

Dados preocupantes indicam que apenas um em cada dez estudantes é capaz de distinguir entre fato e opinião, quando são dadas pistas implícitas referentes ao conteúdo ou à fonte da informação. Essa situação se torna ainda mais alarmante ao passo que, se no passado os textos usados pelos alunos se limitavam aos que passavam pela validação de profissionais e instituições capacitados, nos quais era possível encontrar respostas singulares e selecionadas, em que era possível confiar, na atualidade é preciso selecionar entre infinitas fontes contando apenas com o próprio crivo. E essa realidade se estende para além do contexto escolar. Por isso, o ato de ler mais do que nunca se destaca da condição de extrair informações, passando também por construir conhecimento, pensar criticamente e fazer julgamentos bem fundamentados (OCDE, 2019).

2.13 As armadilhas cognitivas e a metacognição

As causas de percepções equivocadas da realidade se estendem para além da ignorância, passando também pelas distorções causadas por armadilhas cognitivas, e superá-las é um desafio que demanda muito mais que atualização. Resquícios evolutivos de um cérebro que se moldou para tirar conclusões rápidas, a fim de nos livrar de perigos imediatos, nos levam a tirar conclusões sem muita ponderação. Assim como fofocas e histórias dramáticas nos chamam a atenção em busca de notícias e informações úteis. Os instintos que uma vez já foram importantes para nossa sobrevivência como espécie, hoje nos afastam de uma relação mais saudável com a informação (Rosling; Rosling; Rönnlund, 2020; Gladwell, 2007).

Se podem existir armadilhas perceptivas nas lentes dos óculos com que vemos o mundo, é importante que elas sejam consideradas na busca por superar as limitações da percepção, da leitura de mundo. Vivemos em uma realidade instável, em rápida e constante transformação, de forma que é preciso estarmos sempre munidos de ferramentas mentais que facilitem o trabalho imprescindível de constante reavaliação das informações novas a que somos expostos, e das velhas que acumulamos, como conhecimento, crenças e opiniões (Grant, 2021).

E, se somos ágeis em reconhecer quando os outros precisam rever seus conceitos e não hesitamos em duvidar da opinião de especialistas, deixamos a desejar quando se trata de

reavaliar nossas próprias percepções. Quando se trata de evitar o desconforto cognitivo de ter que readaptar todo o nosso sistema de crenças perante uma mudança de opinião ou atualização de um conceito, tendemos a assumir uma postura bastante defensiva. A verdade é que identificar nossas falhas de raciocínio demanda um enorme esforço, mas existem estratégias que nos podem ajudar a calibrar nossos sistemas e não cair em armadilhas que nos colocam fora da rota da verdade (Grant, 2021; Rosling; Rosling; Rönnlund, 2020).

Como é o caso da metacognição, que se refere ao conhecimento que temos sobre nossos próprios processos cognitivos. Em outras palavras, a metacognição também pode ser descrita como ‘o ato de pensar sobre o pensamento'. Ela desempenha um importante papel em habilidades de comunicação, tais como compreensão oral, leitura, escrita, persuasão, resolução de problemas, e até mesmo cognição social (Flavel, 1979).

Ao adotar o hábito de pensar e repensar, buscamos abandonar o orgulho pelo nosso conhecimento em detrimento da abertura para novas hipóteses e experiências que podem mudar nossa relação com o mundo (Grant, 2021).

A leitura é uma interface entre o indivíduo e o mundo. Avaliar criticamente, pôr em contexto, verificar e validar notícias e informações e, principalmente, detectar quando nossa visão pode estar sendo vitimada de armadilhas perceptivas, são habilidades que nos permitem fazer uma leitura crítica da realidade.

2.14 LINGUÍSTICA COGNITIVA

A linguística cognitiva surgiu nos anos 70 com a premissa de que a linguagem humana não é uma faculdade autônoma, mas intimamente ligada aos outros sentidos. Enraizada na ciência cognitiva moderna, ela busca compreender como a mente humana se relaciona com a linguagem e os processos cognitivos envolvidos, ou seja, como a linguagem reflete padrões de pensamento (Abreu, 2010; Evans; Green, 2006).

Dessa forma, os estudos da linguagem a partir da perspectiva da linguística cognitiva estão centrados em modelos de conceptualização: partindo do pressuposto de que a linguagem produz evidências do funcionamento da mente, na abordagem cognitiva, procuram-se indícios de aspectos ocultos da mente humana examinando dados linguísticos, e se formulam hipóteses

sobre o sistema conceptual que eles refletem. Em outras palavras, busca-se descobrir os sistemas que operam por trás da linguagem (Evans; Green, 2006; Geeraerts; Cuyckens, 2007).

A linguagem articulada é uma exclusividade da espécie humana. Por meio dela codificamos e transmitimos ideias. Para codificar, usamos sua função simbólica externalizando nossos pensamentos por intermédio de símbolos. E, se somos capazes de transmitir nossas ideias, ou seja, comunicar, é graças à representação mental compartilhada que um símbolo possui, chamada de conceito. Conceitos, por sua vez, derivam de *perceptos*, pequenas unidades de informações perceptivas que retiramos do mundo por meio dos nossos sentidos. Dessa forma, para fazer uma representação mental nos ancoramos na nossa realidade experimentada (Evans; Green, 2006).

Se para a Linguística Cognitiva a interação humana no mundo é mediada por estruturas de informação na mente, a linguagem natural é um meio de organizar, processar e transmitir essa informação. Nessa perspectiva, a linguagem funciona como um repositório de conhecimento do mundo, uma coleção estruturada de categorias significativas que nos ajudam a lidar com experiências novas e armazenar informações sobre antigas (Geeraerts; Cuyckens, 2007).

Em suma, enquanto as tecnologias de linguagem causam alterações neurossensoriais que mudam a forma como pensamos, agimos e reagimos, as de comunicação mudam a forma como elas se inserem em nossas vidas. A conexão contínua fez e faz surgirem novos modos de interação o tempo todo, e também na educação, é por isso que esta pesquisa escolhe a perspectiva da linguística cognitiva e o uso de mídias para desenvolver sua proposta apresentada a seguir.

3 METODOLOGIA

O produto desta pesquisa é o projeto do repositório @lecrim, que nasceu da ideia de criar um espaço online para disponibilizar atividades e ferramentas para desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e multimodal.

A ideia inicial era já publicar o repositório com o conteúdo pronto. No desenrolar do desenvolvimento do projeto optamos limitar esta pesquisa ao desenvolvimento de apenas uma parte, que compreende as etapas: análise de necessidades, objetivos, conteúdo programático, e metodologia.

3.1 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Em dezembro de 2023 foram divulgados os resultados da mais recente edição do PISA, a de 2022, e mais uma vez se confirmou o cenário de estagnação não apenas em leitura, mas também em matemática e ciências. Neste último exame, mais de 80% da amostra era composta por estudantes do ensino médio, e metade deles não atingiu o nível mínimo de proficiência em leitura para exercer cidadania plena. Mesmo nas escolas particulares ou federais, que obtiveram resultados expressivamente mais altos que as estaduais e municipais, nenhum dos estudantes antingiu o nível máximo de proficiência em leitura (BRASIL, 2023).

No referencial teórico desta pesquisa, trouxemos mais dados que delineam a deficiência em leitura do brasileiro de modo geral, assim como a baixa adesão do brasileiro à leitura. Essa é, a nosso ver, a primeira parte da análise de necessidades e não vamos nos repetir. Além disso, acreditamos que a análise de necessidades deste curso requeira mais que somente a compreensão das lacunas identificadas nos resultados dos últimos PISA e em outras pesquisas relacionadas à educação e leitura no Brasil.

Diante do cenário de estagnação de décadas, apesar das inúmeras tentativas sem sucesso de revertê-lo, torna-se evidente a urgência de intervenções educacionais que considerem não apenas as deficiência envolvidas na leitura, mas também os possíveis fatores subjacentes que contribuem para essa realidade, como o engajamento e motivação dos estudante, assim como a necessidade de abordagens abordagens mais profundas e específicas, com ênfase na atuação do leitos na construção do significado, como a linguístico-cognitiva que propomos aqui.

Enquanto ler melhor depende de melhores habilidades de leitura, ler mais, apesar de também exigir fluência leitora, parece ser uma questão de hábito. E, quando se trata de mudança de hábitos, uma das estratégias mais amplamente discutidas entre estudiosos comportamentais é o emparelhamento de hábitos, que se trata de ancorar um comportamento desejável em um já assimilado.

Também no referencial teórico falamos sobre a alta adesão do brasileiro à tecnologia, especialmente dentre as gerações mais jovens. E, que mesmo mediante às disparidades sociais características da sociedade brasileira, o país é um dos mais ativos na internet, do entretenimento aos serviços digitais. O acesso diário à internet é uma realidade quase unânime entre os brasileiros, conforme indicam pesquisas recentes (Brasil, 2022).

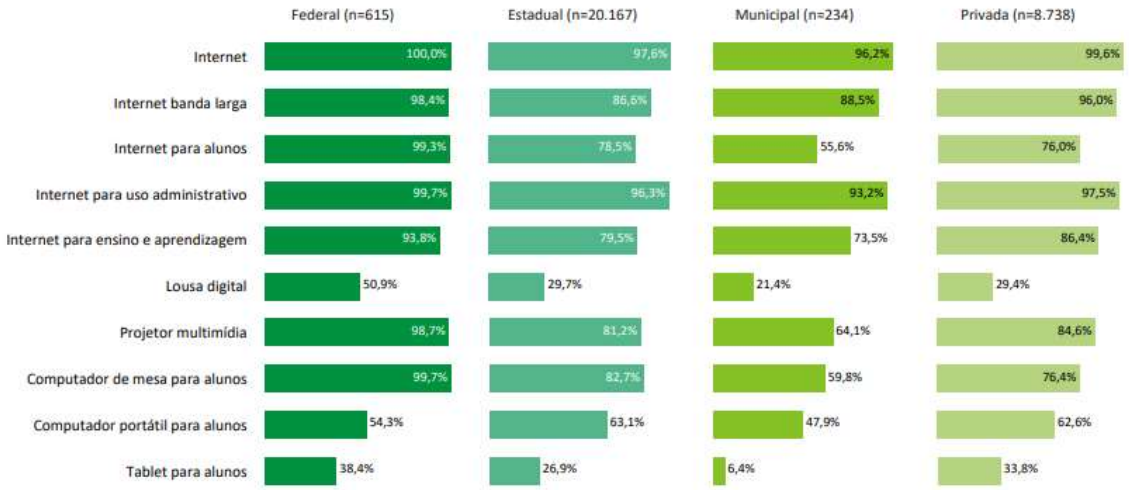
Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais proposto nessa pesquisa vai além de capacitar o leitor para as formas de de linguagem que vem se construindo na atualidade. É, também, uma estratégia de emparelhamento de hábitos. Usar o engajamento espontâneo com mídias e tecnologias digitais como ponto de ancoragem para a introdução do hábito de leitura.

Em outra palavras, chegamos à conclusão de que não basta apenas apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura em si, mas também a criação de estratégias e recursos que possam enfrentar os desafios sistêmicos e individuais que afetam a proficiência em leitura, tanto nos contextos educacional e social brasileiros como no pessoal.

Segundo os últimos censos, menos de um quarto dos brasileiros chegam ao ensino superior e, mesmo entre eles, a proficiência em leitura é insatisfatória. Já o número de estudantes no ensino médio é o dobro: atualmente, metade dos brasileiros chegam a esse nível de ensino. Pensando em termos de alcance, a estratégia mais eficiente parece ser estipular o ensino médio como público-alvo (Brasil, 2022).

O último censo também indica as escolas de nível médio possuem índices de disponibilidade de recursus tecnológicos relativamente satisfatórios, conforme imagem a seguir:

Figura 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio 2023



Fonte: Brasil, 2023

Além disso, parte da motivação para selecionar esse grupo como público-alvo decorre da oportunidade de aplicar os resultados desta pesquisa na escola onde trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São João da Boa Vista, nas turmas de ensino médio integrado ao técnico.

Além de todo o apoio do IFSP, por meio de benefícios como a redução da jornada de trabalho e a licença capacitação, que me possibilitaram realizar esta pesquisa, o entusiasmo pela tecnologia e pela inovação é uma característica marcante da instituição. O IFSP está envolvido em projetos e iniciativas que incentivam e facilitam a disseminação do conhecimento dentro da comunidade escolar, por meio das quais esse projeto pode ser semeado.

3.2 Objetivos e meios

O objetivo do repositório será oferecer uma jornada estruturada, começando pela compreensão dos elementos básicos da leitura e interpretação de textos, passando pela análise das intenções dos autores e dos diversos modos de comunicação presentes nos textos multimodais, até alcançar uma reflexão mais profunda sobre o papel do leitor na construção de significado.

Com o design de curso aqui proposto almejamos que, ao fim da jornada, os participantes não apenas tenham adquirido habilidades práticas de leitura crítica e multimodal, mas também estejam aptos a aplicar essas habilidades de forma consciente e reflexiva em seu cotidiano, contribuindo assim para uma maior compreensão e análise crítica do mundo que os cerca.

Todo o material produzido será disponibilizado gratuitamente em um repositório online, que encontra-se em produção. Os detalhes sobre o repositório serão apresentados em na seção de resultados.

3.3 ESTRATÉGIA DIDÁTICA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Esta pesquisa toma por texto qualquer peça de comunicação, seja verbal, escrita ou visual. Por isso, escolhemos trabalhar a leitura a partir de três camadas inspirados na proposta de Abreu (2010), que ilustramos a seguir:

Figura 2: Camadas de análise

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira camada, trabalharemos o texto enquanto objeto, ou seja, a partir de suas características e composição por meio da observação cuidadosa dos vários elementos que

compõem sua estrutura e conteúdo, como tipos e gêneros, estilo, linguagem, recursos estilísticos e visuais *etc*.

Nessa fase inicial, o principal objetivo é trabalhar habilidades de decodificação e reconhecimento de estruturas, melhorando a habilidade leitora e preparando terreno para análises mais profundas. Ao desenvolver uma compreensão mais aguçada sobre a estrutura dos textos, os leitores ficam mais bem equipados para identificar elementos essenciais para análises posteriores, permitindo que os estudantes explorem camadas mais sutis posteriormente.

Além disso, essa etapa introdutória não se limita apenas à estrutura, mas também aborda aspectos práticos cruciais relacionados ao conteúdo textual, como verificação e a checagem das informações. Essas habilidades, conforme apresentado no referencial teórico desta pesquisa, são essenciais no contexto atual, já que leitura crítica começa por avaliar a veracidade e a confiabilidade daquilo que se lê. Estimular essas práticas, não apenas promove a construção de uma postura mais questionadora em relação ao texto, mas também prepara os leitores para um engajamento mais informado e responsável com a informação. O quadro a seguir traz os temas e conteúdos selecionados para o primeiro módulo:

Na segunda dimensão, trabalharemos o texto enquanto o produto de uma intenção. Partindo da premissa de que cada texto carrega consigo uma intenção intrínseca, aqui as análises serão direcionadas para o que identificamos ser uma camada mais profunda.

Trabalharemos habilidades investigativas, buscando capacitar o leitor para buscar nas entrelinhas os matizes do discurso que evidenciem a mensagem que o autor deseja transmitir, assim como as estratégias de persuasão, dissuasão e técnicas por meio das quais se mascaram ideias, intenções e ideologias.

A terceira dimensão aborda o texto como um constructo. Ela é a que receberá a maior atenção desta pesquisa. Nela, serão trabalhados elementos envolvidos na compreensão de um texto, como subjetividades como instintos, vieses e estereótipos, que podem influenciar a interpretação das informações, assim como as principais armadilhas cognitivas descritas pela literatura.

Nessa dimensão, refletiremos sobre o papel ativo do leitor na construção de sentido, e as interações entre o construal pessoal de cada indivíduo com o texto. A psicologia define como construal o conjunto dos elementos que nos fazem ter uma percepção única das coisas, a partir

de nossas experiências e memórias[2]. Ler e aprender são processos que envolvem parear novas informações com aquelas que já estão no nosso domínio, usando o conhecimento que já temos como ponto de ancoragem para compreensão de um novo. Por isso, é a partir desta camada que trabalharemos utilizando a metacognição como ferramenta para desenvolver a habilidade de refletir sobre nossos próprios processos cognitivos e permitindo que analisemos conscientemente nossas estratégias de compreensão, identificando lacunas no entendimento e ajustando nossa abordagem conforme necessário. A partir da estratégia dididática aqui apresentada, desenvolvemos o sýlabus do curso, que será apresentado na seção de resultados.

3.4 MATERIAIS E MÉTODOS

Nosso ideal é que todas as atividades estejam ancoradas em situações atualizadas e que envolvam os interesses pessoais dos estudante e trabalhar sempre com materiais autênticos, contextualizando as atividades em situações do mundo real. Acreditamos na diversidade cultural como oportunidade para o desenvolvimento da criticidade, da sensibilidade intercultural e estratégias comunicacionais amplamente variadas.

Partimos do interesse crescente por mídias digitais e propomos utilizá-las como ferramentas de engajamento. No mesmo sentido, Freire e Guimarães (2013) propõem estimular a curiosidade inata dos estudantes como norteadora do processo de aprendizagem, e desenvolver atividades que os estimulem a transformar esse conhecimento empírico em conhecimento epistemológico. Visando atender a essa proposta assim como a de Dorval (2006), de escola cidadã, as atividades serão elaboradas de modo a incluir os interesses extraescolares dos alunos, criando espaço para que eles tragam informações e conteúdos e, com eles, trabalhar novas formas de leitura de maneira sistematizada.

Freire e Guimarães (2013) também propõem que os alunos sejam engajados em atividades de produção das próprias mensagens. Da mesma forma, Ferrari e Ocs (2020) e Soares (2012) apontam que atividades de produção não são apenas uma maneira de ampliar o escopo da aula, mas como ferramentas que possibilitam a intervenção dos alunos em sua realidade, o que torna o aprendizado mais significativo.

---

[2] Definição de *construal* segundo o capítulo "Cognição, linguagem e a construção do conhecimento", de Antônio Suáres de Abreu, no livro Neurologia da Aprendizagem, que será publicado em breve.

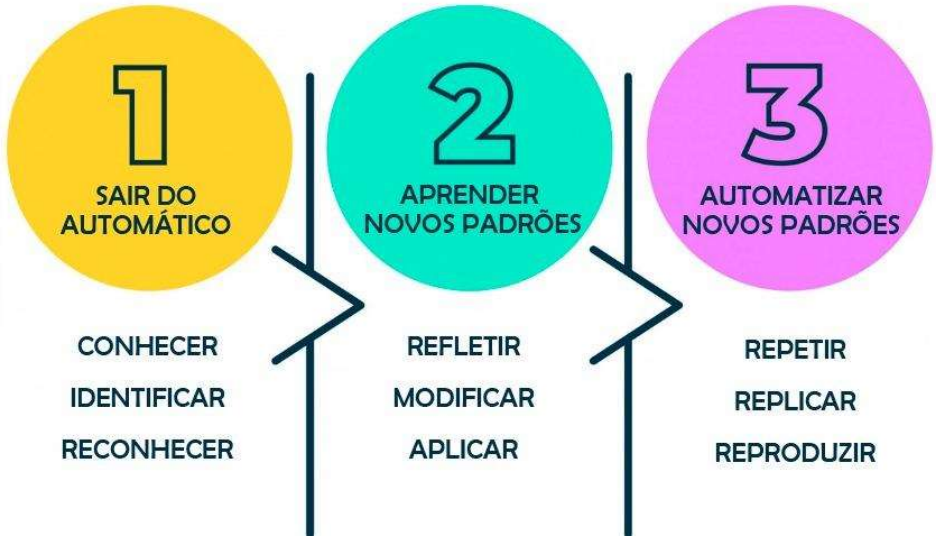
Por isso, as atividades envolverão não apenas a leitura, mas a produção de conteúdos. Por meio das mídias e recursos digitais, serão articuladas atividades que permitam que os alunos passem da compreensão para a ação, aplicando seus conhecimentos de forma ativa, atendendo aos princípios da educomunicação. Visando atender aos princípios da educação ubíqua, algumas atividades serão propostas para serem desenvolvidas em projetos.

Ferramentas cognitivas e metacognitivas

Além de promover arcabouço teórico para que o leitor tome conhecimento das armadilhas cognitivas mais comuns, esta pesquisa escolheu adotar ferramentas cognitivas e metacognitivas como instrumentos de intervenção para as análises da terceira camada.

Com o objetivo de ajudar o leitor a identificar as armadilhas presentes em sua leitura de mundo e, a partir disso, estruturar novos padrões de leitura, desenvolveremos ferramentas que nortearão a análise autônoma e o pensamento de forma estruturada. A ideia é ajudar a criar de rotinas mentais que lhe permita, de maneira autônoma, interromper padrões já internalizados de leitura, substituindo-os por novos padrões, mais coerentes com a realidade, conforme esquema a seguir:

Figura 3: Ferramentas cognitivas e metacognitivas



Fonte: Elaborado pela autora

Os passos propostos estão acompanhados de verbos de ação. O primeiro, propõe o "despertar", e diz respeito à tomada de consciência do leitor sobre o fato de que suas percepções

não correspondem à uma verdade absoluta. Ao aprender sobre os fatores que podem nos levar a ler o mundo de forma imprecisa e incoerente, melhoramos nossa capacidade de nos auto-observar e, por fim, perceber as armadilhas presentes em nossa própria percepção.

O segundo passo é a descoberta de novas formas de se relacionar com a informação, ao refletir sobre o nosso pensamento (entra em ação a metacognição) uma abordagem mais refinada e perspicaz diante das informações. A partir desse passo, testamos novas perspectivas e abordagens, sua validade e coerência com o mundo ao nosso redor.

O terceiro diz respeito à consolidação de novos padrões de pensamento, e repetição até que se tornem automáticos e rotineiros. Essa proposta visa a uma rotina de constante reconceituação cognitiva, ou seja, a internalização progressiva de padrões mais alinhados com uma compreensão precisa da realidade. Ao adotar essa abordagem, busca-se não apenas a mudança momentânea, mas uma transformação duradoura na maneira como percebemos e interpretamos o mundo.

Ferramentas de Reflexão

Para estimular a postura reflexiva dos estudantes, será utilizada a proposta de norteamento de pensamento científico de Rodrigues e Zanelli (2022), desenvolvida a partir da *Thinking routine* de Harvard, reproduzida no quadro a seguir:

Quadro 1: Norteando o pensamento científico

Exercício	Objetivo
Observar e Identificar	O que é concreto e o que é subjetivo.
O que eu vejo/ouço/leio?	
O que eu penso?	
O que eu imagino?	
Analisar/Refletir/Classificar	Sob quais circunstâncias e parâmetros isso deve ser avaliado.
Qual o contexto?	
Qual o objetivo desse conteúdo?	
Deduzir/inferir/abstrair	Qual a mensagem presente no conteúdo.
Que história isso conta? E qual não conta?	

Quais aspectos desse fato estão sendo evidenciados?	
E quais estão sendo ocultados?	
Quais valores estão por trás desse conteúdo?	
Investigar	Fidedignidade, concretude e exatidão dos elementos envolvidos.
Quais são as evidências?	
O que é verdadeiro sobre isso? E o que não é?	
Questionar	Mais informações e implicações sobre o conteúdo.
A quem isso afeta?	
Por que isso é importante?	
Como e para quem isso é relevante?	
Questionar-se	Como minhas experiências e emoções estão afetando meu julgamento, meu nível de parcialidade, influência de ideologias e vieses.
Que emoções esse conteúdo me desperta?	
Em que experiências estou baseando minhas percepções sobre isso?	
Como essas ideias se conectam com meus conhecimentos prévios?	
O que isso me ensina sobre mim?	
O que eu, de fato, sei sobre isso?	Qual a solidez do conhecimento sobre as informações envolvidas, quais minhas limitações, aspectos que podem não estar sendo considerados no meu julgamento, como posso melhorar meu entendimento sobre o assunto.
E o que eu não sei?	
O que eu preciso aprender para compreender isso melhor?	
Que recorte estou fazendo deste tema?	
Confrontar/ ponderar	Argumentos contrários, perspectivas diferentes.
De que outra forma isso poderia ser dito?	
De que outra forma isso poderia ser interpretado?	
Para quais pessoas isso é verdade? E para quais não é?	
Avaliar	Compreensão/entendimento.
O que eu posso concluir sobre isso?	

Fonte: Rodrigues e Zanelli (2022)

A proposta de norteamento de pensamento científico de Rodrigues e Zanelli (2022), desenvolvida a partir da *Thinking routine* de Harvard, foi escolhida pois oferece arcabouço robusto para promover a postura reflexiva através de práticas como observação, análise, dedução, investigação, questionamento e autoquestionamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos os resultados desta pesquisa: o projeto do repositório, o conteúdo programático e alguns exemplos de atividades empregando as estratégias propostas na metodologia.

4.1 NOME E IDENTIDADE VISUAL

O projeto foi batizado como @le.cri.m, e seu nome deriva de sua essência: "@", representa seu caráter de repositório online, já que este símbolo costuma ser usado para marcar endereços eletrônicos; "le" e “cri” remetem às palavras leitura e crítica respectivamente e, por fim, "m" representa a natureza multimodal dos textos, conforme ilustrado a seguir:

Figura 4: Identidade visual do projeto

Fonte: desenvolvida pela autora

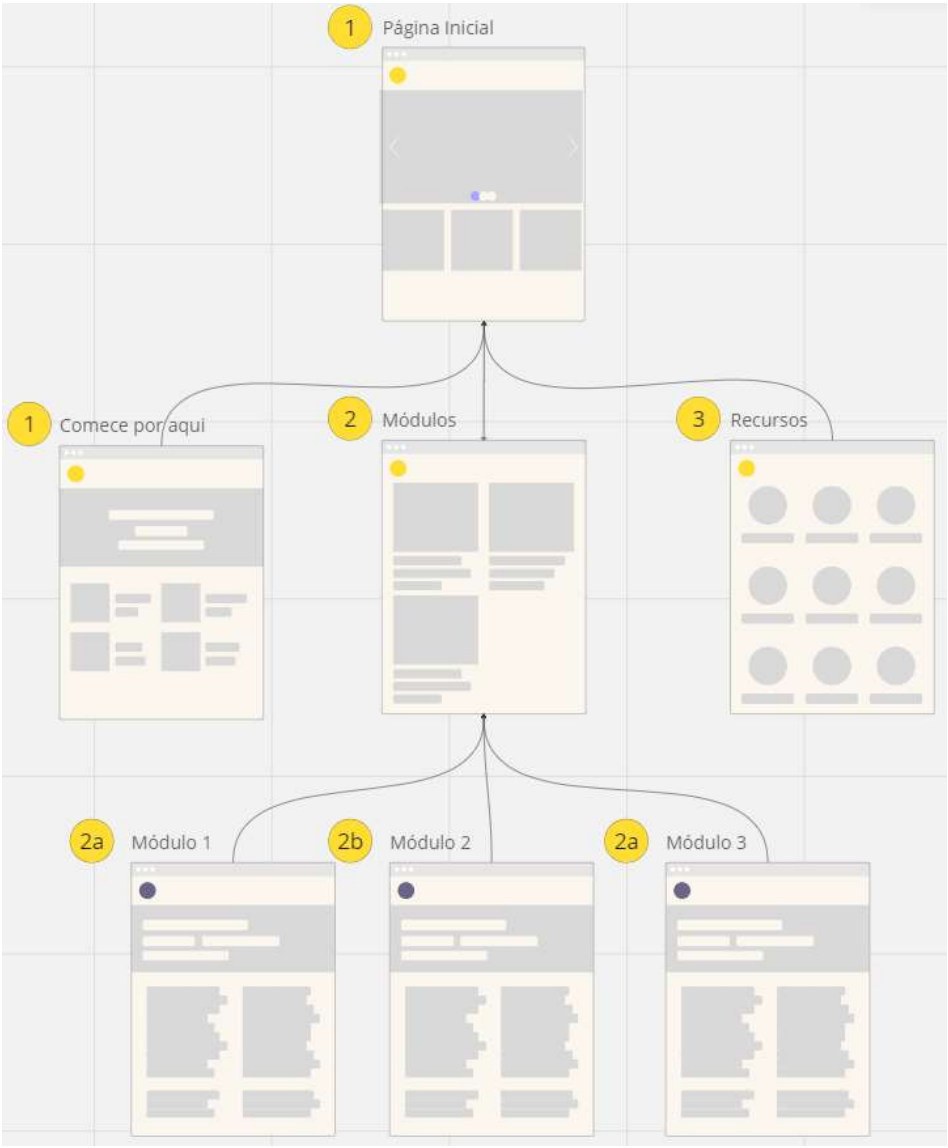
Formando a palavra “alecrim”, temos uma metáfora que se aplica à essência do projeto. Assim como esta planta, que é cultivada em vários estágios a partir dos quais obtemos produtos únicos, este projeto trabalha a leitura em camadas que aprofunda a compreensão dos textos, da

mesma forma que o alecrim é cultivado, colhido e destilado para aproveitar todas as suas propriedades.

4.2 PROJETO DO SITE

Um dos resultados desta pesquisa foi o projeto do site do repositório @le.cri.m. Focamos em uma interface minimalista, objetiva e intuitiva, sempre atentos às boas práticas de desenvolvimento *web*. A seguir apresentamos o mapa do site:

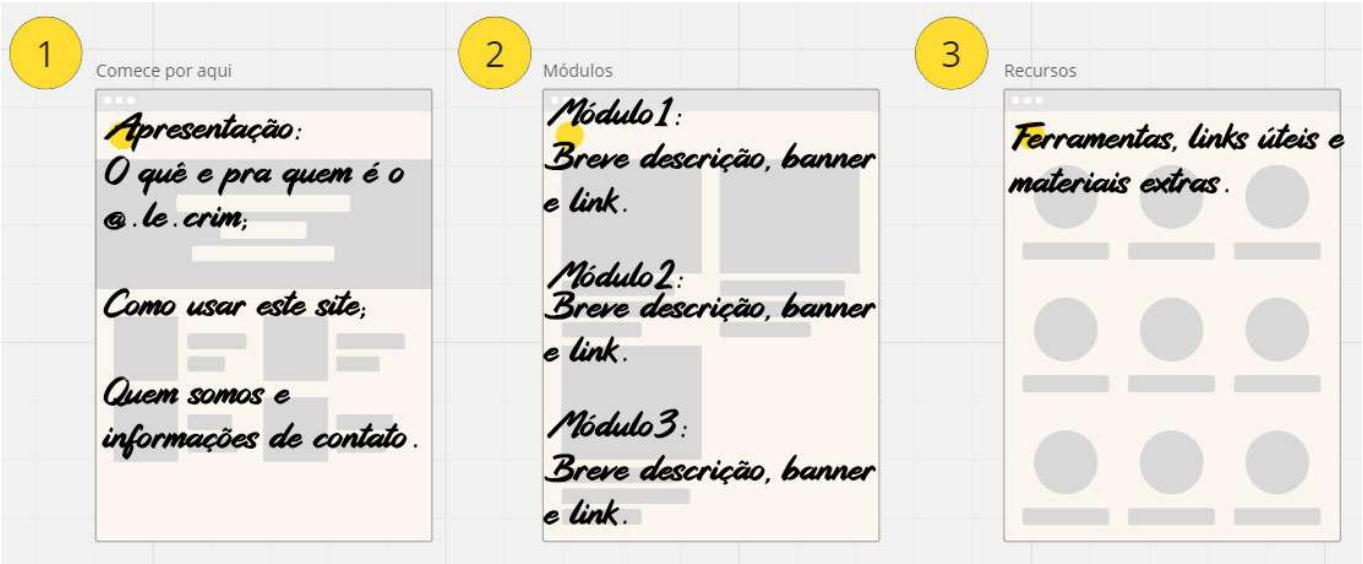
Figura 5: Mapa do site



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da página inicial temos acesso às três seções principais do site: *Comece por aqui*, *Módulos* e *Recursos*:

Figura 6: Conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora

Em *comece por aqui*, teremos:

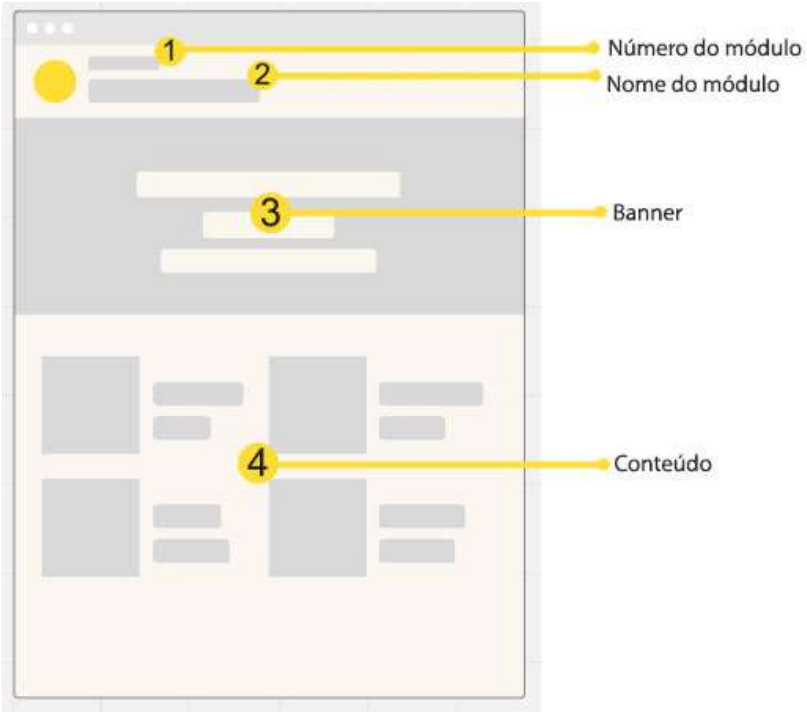
- Apresentação do projeto: o que é o @le.cri.m e seu público-alvo;
- Instruções de como utilizar o material e o site;
- Informações de autoria e contato.

Em *módulos* teremos as informações básicas de cada módulo e o link para acessá-los.

Em *recursos* teremos uma área reservada a ferramentas, links úteis e materiais extras. A ideia desta seção é trazer um apanhado geral do que for utilizado dentro dos módulos de modo que o usuário possa acessar os recursos de forma rápida.

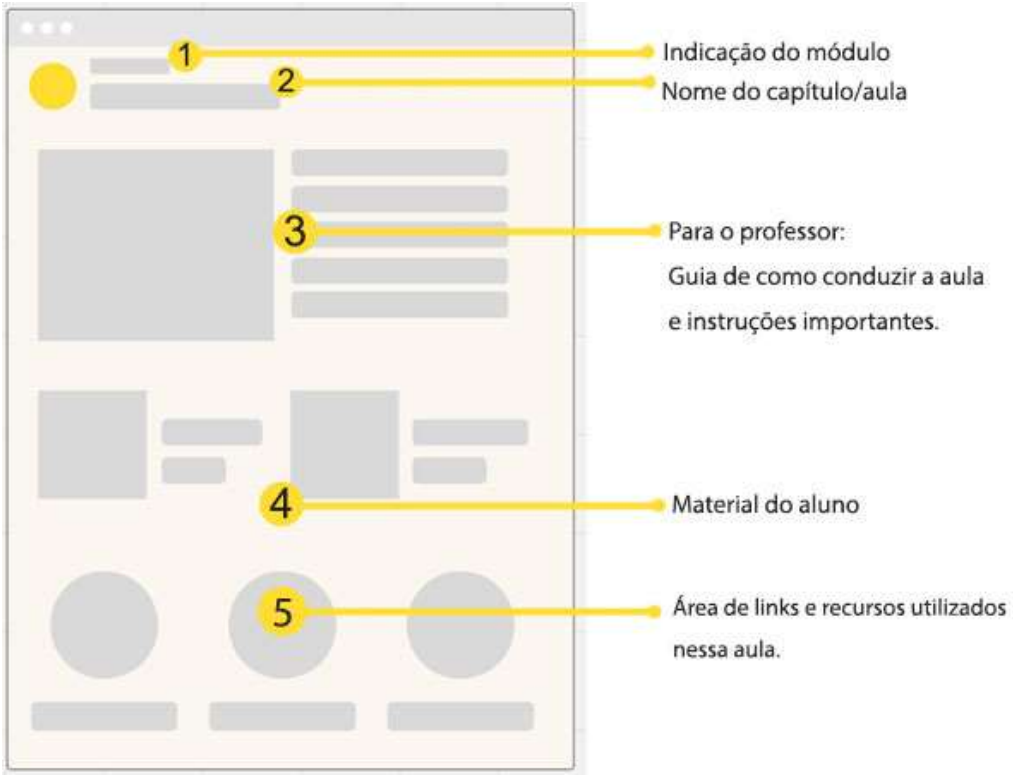
Na página de cada módulo (inicial >> módulos) o usuário vai encontrar a identificação do módulo, como número (1) e nome (2), um banner ilustrativo (3) e o conteúdo (4), conforme esquema a seguir:

Figura 7: Página de módulo



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 8: Página de atividade



Fonte: Elaborada pela autora

Na página de cada atividade, teremos a indicação do módulo ao qual ela pertence (1), o nome da aula/atividade (2), o material do professor (3), que conterá intruções de como desenvolver a aula, o material do aluno (4) e, por fim, uma área de acesso rápido com os links e recursos utilizados nesta aula (5).

4.3 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Mais um dos resultados deste trabalho é o currículo do curso atendendo à nossa proposta metodológica discutida da seção 4.3, que apresentamos a seguir, a começar pelo módulo 1:

Quadro 2: Conteúdo programático do módulo 1

TEMA	CONTEÚDO
Introdução	1. Leitura de mundo, leitura da palavra: como a leitura mudou o homem; 2. Breve história da leitura: como a leitura mudou o mundo.
Texto, tipos e gêneros	1. O que são textos; 2. Tipos textuais; 3. Gêneros Textuais; 4. Texto verbal e não verbal.
Compreensão textual	1. Coerência e coesão textuais; 2. Explorando o texto e suas funções comunicativas.
Semiótica	1. Introdução a conceitos básicos de semiótica (signo, significado, significações); 2. Como os signos são utilizados para construir significado no texto.
Multimodalidade	1. O que é multimodalidade; 2. Como os elementos interagem e a multimodalidade afeta a compreensão do texto; 3. Representações gráficas; 4. Conceitos estatísticos básicos.
Texto na era digital	1. A revolução digital e a leitura; 2. Novos domínios e formatos; 3. A cultura de participação; 4. Glossário digital.
Introdução ao letramento digital e à educação midiática	1.O que é letramento digital e educação midiática; 2. Informação x desinformação: conceitos e checagem; 3. Noções de segurança na internet; 4. Ética e responsabilidade digital (ética da individualidade; ética das comunidades; ética da dignidade; reciprocidade e bem estar coletivo); 5. Autoria e plágio.
Reflexões finais	1. O dilúvio informacional.

Fonte: Desenvolvido pela autora

O módulo 1 é introdutório, que aborda o texto como objeto, explorando suas características e composição para desenvolver habilidades de decodificação e reconhecimento de estruturas. Através dele os alunos serão capacitados para observar cuidadosamente os elementos que compõem a estrutura textual e seu conteúdo e a verificar e checar informações, promovendo uma postura questionadora e responsável em relação ao texto. Agora vamos ao módulo 2:

Quadro 3: Conteúdo programático do módulo 2

TEMA	CONTEÚDO
Introdução	1. As revoluções comunicacionais: uma breve história; 2. A cultura de massas;
Texto, contexto, intertexto	1. Contexto: a moldura do texto; 2. Historicidade; 3. Intertextualidade.
Discurso	1. Texto e discurso; 2. Coerência conceitual e coerência empírica; 3. Variedades de discurso; 4. Gêneros discursivos (político, midiático, publicitário, jurídico, acadêmico, discurso nas mídias digitais, etc.).
As marcas de intenção no texto	1. Os matizes do discurso (escolhas lexicais: tonalidade emocional, conotação e figuratividade, estilo e registro linguístico, perspectiva e ponto de vista); 2. Discurso e poder; 3. Cortes (classe, raça, gênero, tempo, ideologia, etc).
Persuasão	1. O que é persuasão; 2. Argumentação e retórica (Pathos, Logos, Ethos) 3. Técnicas e recursos de persuasão; 4. Storytelling, narrativas transmídia e Love Marks; 5. Estudo de caso: o texto publicitário.
Dissuasão	1. O que é dissuasão; 2. Técnicas e recursos de dissuasão (fraudes discursivas; más representações numéricas, falácias; falácia da conjunção); 3. A era da pós-verdade e do contra-conhecimento: a mentira e seus eufemismos; 4. Estudo de caso: fake news na pandemia de Covid-19.
Armadilhas da comunicação.	1. Ruído; 2. A maldição do conhecimento.
A exponenciação do alcance	1. As redes e o algoritmo (polarização: como ficamos “presos” em nossas bolhas); 2. Cultura de convergência.

Fonte: Desenvolvido pela autora

No segundo módulo, o foco será no texto como produto de uma intenção. Os alunos serão guiados para compreender as entrelinhas do discurso, identificando mensagens explicitas e implícitas, bem como as estratégias de persuasão e dissuasão utilizadas. Serão desenvolvidas habilidades investigativas para analisar as nuances do texto e reconhecer ideias, intenções e ideologias mascaradas.

Por fim, no último módulo, para explorar o texto como um constructo, aprofundando a análise para interações entre o leitor e o texto, os alunos aprenderão sobre os processos cognitivos, identificar lacunas na compreensão e ajustar suas abordagens de leitura conforme necessário. Este módulo proporcionará uma compreensão mais profunda da complexidade do processo de leitura e aprendizagem, para isso, selecionamos os temas listados no quadro a seguir:

Quadro 4: Conteúdo programático do módulo 3

TEMA	CONTEÚDO
Introdução	Ler é construir sentido: entre os fatos e a percepção
Cognição e metacognição	1. Um pouco sobre cognição; 2. Construal; 3. Introdução à neurociência e comportamento; 4. Metaconigção; 5. Dissonância cognitiva.
Se relacionando melhor com a informação	1. Associação, categorização e prototipagem; 2. Causalidade, correlação e foco; 3. Vícios lógicos; 4. Objetividade e subjetividade; 5. Life long learning;
Se relacionando melhor com os fatos	1. Fatos, opiniões, crenças e evidências; 2. Pensar e repensar (Quando a certezas é pior que a incerteza; outras perspectivas e explicações alternativas) 3. O pensamento e a emoção (Repensamento; extra: glossário de emoções). 3. O questionamento socrático; 4. O método científico.
Armadilhas da compreensão: Instintos, heurísticas e vieses	1. Instintos (instinto de separação; instinto de negatividade; instinto de linha reta; instinto de medo; instinto de tamanho; instinto de generalização; instinto de destino; instinto de perspectiva única; instinto de culpar; instinto de urgência); 2. Heurísticas (representatividade; disponibilidade; acessibilidade; ancoragem e ajuste; simplicidade, escassez); 3. Vieses (confirmação; disponibilidade, ancoragem, atribuição, conservação, sobrevivência, regressão, efeito manada, ponto cego, proximidade).

Armadilhas da percepção: Estereótipos e pressupostos e ilusões.	1. Estereótipos; 2. O pressuposto da verdade; 3. Ilusões (ilusão de compreensão; ilusão de validade; ilusão da percepção assimétrica; ilusão da transparência; ilusão da profundidade de explicação);
A cognição distribuída	1. Cultura e legado cultural; 2. Cognição Social (inteligência coletiva; identidade social; imaginário coletivo); 3. As redes e as relações humanas (novos paradigmas comunicacionais e novas formas de poder; cultura de cancelamento, as revoluções coloridas);

Fonte: Desenvolvido pela autora

Na seção a seguir trazemos atividades-exemplo e discutimos nossas estratégias didáticas. Escolhemos uma atividade do módulo três porque contempla também os conceitos e habilidades desenvolvidos nos módulos anteriores. Os módulos anteriores não abordam ainda o cerne da proposta desta pesquisa, que é a leitura reflexiva a partir da compreensão dos processos corgnitrivos envolvidos na compreensão textual.

4.4 EXEMPLO DE APLICAÇÃO

As atividades aqui propostas visam a contemplar a primeira parte do capítulo “armadilhas da percepção: estereótipos pressupostos e ilusões” do módulo três. Nesse capítulo vamos trabalhar fatores que podem comprometer a nossa percepeção e, nessa primeira atividade, decidimos começar pelo tema estereótipos.

Atividade 1: Escalando o elenco para uma série de TV (identificar e refletir)

Nessa atividade os alunos são divididos em grupos, que serão os times de recrutamento para uma série de TV que será produzida. Eles receberão perfis genéricos de personagens para escolherem os atores que deverão interpretá-los. O objetivo é coletar informações sobre estereótipos sem que os alunos percebam.

Após essa coleta, poderemos explorar e discutir os estereótipos que emergiram durante a atividade e promover uma reflexão crítica sobre as percepções e representações de grupos

sociais na sociedade e na mídia, além do impacto que os estereótipos podem ter na vida das pessoas. A seguir apresentaremos os materiais elaborados para essa atividade.

O primeiro deles é a folha de descrição da atividade direcionada aos alunos:

Quadro 5: Folha de atividades dos alunos

Atividade: Escalando o elenco para uma nova série de TV!

Descrição da Atividade:

Bem-vindos à equipe de produção de uma nova série de TV! Como parte da nossa equipe, vocês têm a tarefa importante de ajudar a escalar o elenco para os personagens principais da série. Vocês receberão perfis detalhados de cada personagem e serão responsáveis por escolher os atores ou atrizes que vocês acreditam serem ideais para interpretá-los. Este é um momento emocionante para mostrar sua criatividade e visão!

Passos:

Vocês receberão fichas com os perfis dos personagens, leiam atentamente cada um deles.
Considerem cuidadosamente as características e personalidades descritas em cada perfil.
Escolham um ator ou atriz para cada personagem, pensando em quem vocês imaginam trazendo o personagem à vida na tela.
Selecione uma foto do ator/atriz que vocês escolheram para interpretar o personagem e insiram na ficha dele.

Observações:

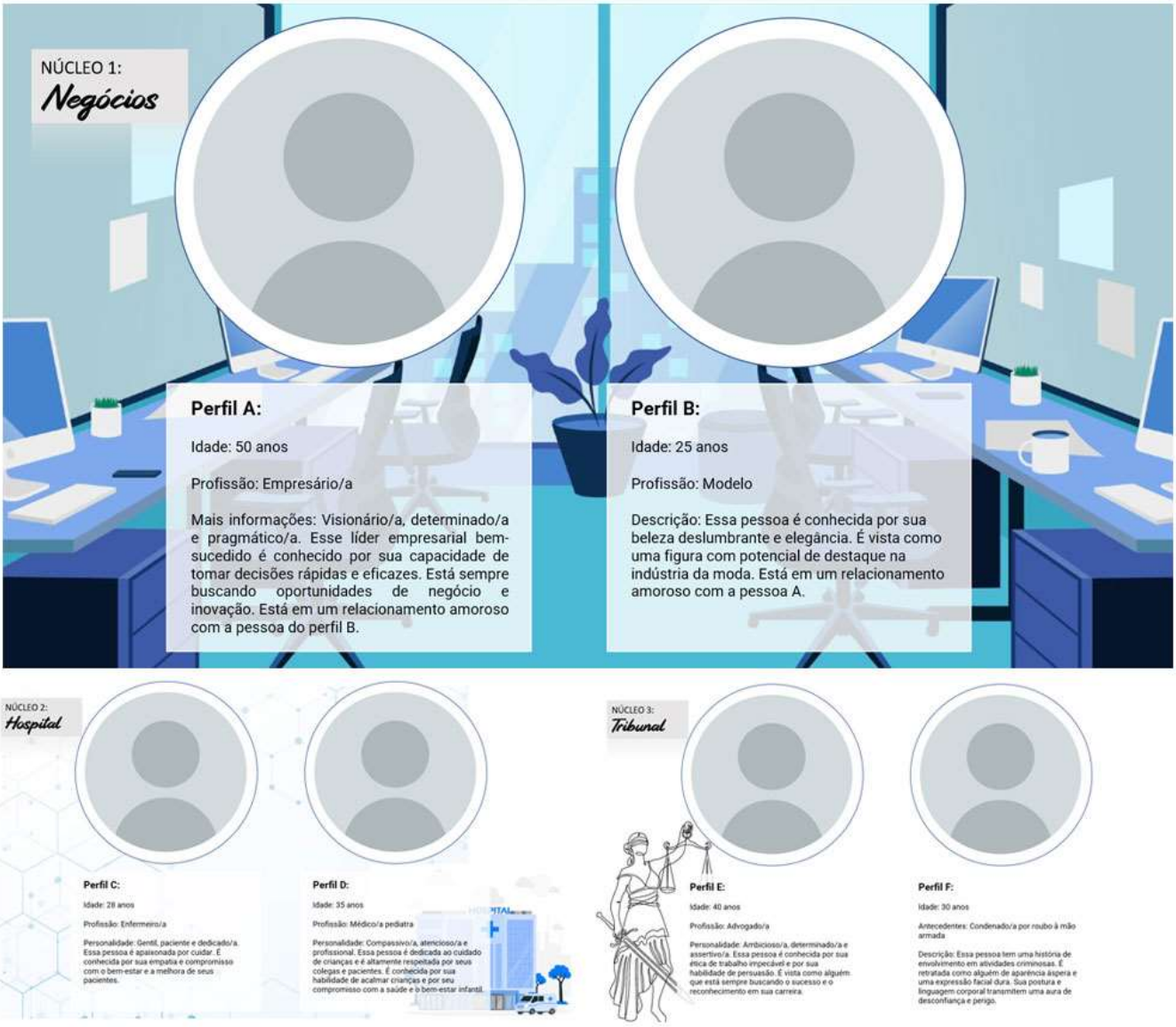
- Usem sua imaginação e criatividade ao escolher o elenco. Não se limitem apenas ao que vocês conhecem dos atores ou atrizes.
- Estejam atentos aos detalhes dos perfis dos personagens para fazer escolhas que se encaixem melhor com suas personalidades e histórias.

Divirtam-se e boa sorte na escalação do elenco da nova série!

Fonte: Desenvolvido pela autora

Para acompanhá-la, foram produzidos os arquivos de fichas com os perfis prontos para receber as fotos dos atores selecionados para o elenco, que apresentamos na figura a seguir:

Figura 9: Fichas de perfis



Fonte: Desenvolvido pela autora

Nessas fichas, os personagens foram divididos em três núcleos. Cada núcleo traz os seguintes perfis:

Núcleo 1: Negócios

- **Perfil A:**

  Idade: 50 anos

  Profissão: Empresário/a

  Descrição: Visionário/a, determinado/a e pragmático/a. Esse líder empresarial bem-sucedido é conhecido por sua capacidade de tomar decisões rápidas e eficazes. Está sempre buscando oportunidades de negócio e inovação. Está em um relacionamento amoroso com a pessoa do perfil B.

- **Perfil B:**

  Idade: 25 anos

  Profissão: Modelo

  Descrição: Essa pessoa é conhecida por sua beleza deslumbrante e elegância. É vista como uma figura com potencial de destaque na indústria da moda. Está em um relacionamento amoroso com a pessoa A.

Com essa proposta de núcleo visamos investigar os seguintes estereótipos que levem a uma discussão mais ampla sobre representação, preconceito e diversidade na mídia e na sociedade, como:

- Estereótipos de gênero: os alunos podem atribuir um gênero específico a cada profissão, refletindo expectativas tradicionais de gênero em relação a certas carreiras. Por exemplo, eles podem presumir que o empresário é masculino e o modelo é feminino;

- Estereótipos de relacionamento: os alunos podem presumir automaticamente um relacionamento heterossexual entre o/a empresário/a mais velho e o/a modelo/a mais jovem, refletindo a norma cultural predominante. Isso pode revelar estereótipos sobre idade e gênero em relacionamentos românticos;

- de beleza: ao selecionar os atores para interpretar os papéis, os alunos podem favorecer atributos físicos considerados tradicionalmente bonitos ou desejáveis. O que pode revelar características associadas aos padrões de beleza predominantes na sociedade;

- de raça: dependendo das escolhas dos alunos, podemos observar estereótipos relacionados à etnia dos atores selecionados para interpretar os dois profissionais de sucesso. Por exemplo, se os alunos escolherem predominantemente atores de uma determinada etnia para os papéis, isso pode refletir estereótipos sobre quem é percebido como bem-sucedido ou capaz na sociedade.

Núcleo 2: Hospital

- **Perfil C:**

  Idade: 28 anos

  Profissão: Enfermeiro/a

  Personalidade: Gentil, paciente e dedicado/a. Essa pessoa é apaixonada por cuidar. É conhecida por sua empatia e compromisso com o bem-estar e a melhora de seus pacientes.

- **Perfil D:**

  Idade: 35 anos

  Profissão: Médico/a pediatra

  Personalidade: Compassivo/a, atencioso/a e profissional. Essa pessoa é dedicada ao cuidado de crianças e é altamente respeitada por seus colegas e pacientes. É conhecida por sua habilidade de acalmar crianças e por seu compromisso com a saúde e o bem-estar infantil.

Com essa proposta de núcleo visamos investigar estereótipos que possam proporcionar uma compreensão mais profunda das percepções e preconceitos associados às profissões na área da saúde e no geral, por exemplo:

- Estereótipos de gênero: os alunos podem presumir automaticamente que o/a enfermeiro/a é do sexo feminino e o médico/a pediatra é do sexo masculino, refletindo estereótipos de gênero comuns na área da saúde. Isso pode destacar expectativas tradicionais sobre quem é considerado mais adequado para certas profissões com base no gênero.

- Estereótipos de profissão: os alunos podem ter estereótipos sobre hierarquia, responsabilidades e habilidades associadas a enfermeiros e médicos. Eles podem considerar o médico pediatra como o líder da equipe médica, enquanto o enfermeiro é visto como um auxiliar de cuidados, refletindo hierarquias percebidas dentro do ambiente hospitalar;

Núcleo 3: Tribunal

- **Perfil E:**

  Idade: 40 anos

  Profissão: Advogado/a

  Personalidade: Ambicioso/a, determinado/a e assertivo/a. Essa pessoa é conhecida por sua ética de trabalho impecável e por sua habilidade de persuasão. É vista como alguém que está sempre buscando o sucesso e o reconhecimento em sua carreira.

- **Perfil F:**

  Idade: 30 anos

  Antecedentes: Condenado/a por roubo à mão armada

  Descrição: Essa pessoa tem uma história de envolvimento em atividades criminosas. É retratada como alguém de aparência áspera e uma expressão facial dura. Sua postura e linguagem corporal transmitem uma aura de desconfiança e perigo.

Com essa proposta de núcleo, visamos investigar os estereótipos que possam levar a uma discussão mais ampla sobre questões de justiça, criminalidade e representação na sociedade como, por exemplo:

- Estereótipos de raça e profissão: Os alunos podem associar o advogado a uma pessoa branca e de classe média ou alta, refletindo estereótipos sobre quem é percebido como capaz e bem-sucedido na profissão jurídica. Por outro lado, podem associar o indivíduo com antecedentes criminais a uma pessoa negra ou de classe social mais baixa, reforçando estereótipos negativos sobre criminalidade e pobreza associados à população negra no Brasil. Essa associação pode ser influenciada por preconceitos arraigados e pela representação racial na mídia e na sociedade em geral.

- Estereótipo de aparência associada à criminalidade: Os alunos podem associar a descrição de "aparência áspera e expressão facial dura" do perfil F a um estereótipo que relaciona certos traços físicos ou expressões faciais com a criminalidade. Isso pode refletir preconceitos arraigados sobre como indivíduos com determinadas características físicas são percebidos como mais propensos a cometer crimes. Essa associação pode ser influenciada por representações estereotipadas na mídia e na cultura popular, reforçando a ideia de que a aparência física de uma pessoa pode indicar sua propensão à criminalidade.

Além disso, foi desenvolvido a ficha de intrução para o desenvolvimento da atividade direcionada ao professor, apresentada na figura a seguir:

Quadro 6: Folha de orientação ao professor – parte 1

Orientação ao Professor: Conduzindo a Atividade

Introdução:

- Apresente a atividade aos alunos como uma oportunidade emocionante de participar da produção de uma nova série de TV.
- Explique que eles serão responsáveis por escalar o elenco para os personagens principais da série, com base nos perfis fornecidos.

Desenvolvimento:

- Separe os alunos em grupos e dê acesso aos perfis dos personagens aos alunos;
- Dê tempo para que leiam e façam suas escolhas;
- Dê acesso às fichas e peça que eles preencham com a foto do ator selecionado para cada personagem.

Materiais

Desejável: computadores com acesso à internet;

Como adaptar: imprimindo as fichas e folhas de instrução, e pedindo que os alunos identifiquem os atores por nome e características físicas.

Fonte: Desenvolvido pela autora

Após o desenvolvimento dessa primeira etapa, o professor passa à parte dois das instruções, apresentada na figura a seguir:

Quadro 7: Folha de orientação ao professor - parte 2

Orientação ao Professor: Concluindo a Atividade

Discussão:

- Após a conclusão da atividade, reúna todos os grupos e socialize as escolhas.
- Identifiquem características em comum entre os atores escolhidos para cada personagem e conduza uma discussão sobre as escolhas feitas pelos alunos.
- Explore os estereótipos e preconceitos que podem ter influenciado suas escolhas, incentivando uma reflexão crítica sobre os padrões observados.

Perguntas úteis:

- Quais são as características físicas predominantes dos atores escolhidos para cada papel?
- Há algum padrão em relação à idade dos atores selecionados para interpretar diferentes personagens? Se sim, qual?
- Os alunos atribuíram gêneros específicos aos personagens com base em suas profissões ou características descritas nos perfis? Quais são esses gêneros?
- Todos os relacionamentos entre os personagens foram presumidos como heterossexuais? Houve alguma indicação de diversidade de orientação sexual?
- Houve alguma correlação entre a aparência física dos atores selecionados e suas profissões ou antecedentes descritos nos perfis?
- Foram observados padrões em relação à raça ou etnia dos atores selecionados para interpretar diferentes personagens? Se sim, quais são esses padrões?
- Houve alguma associação entre a aparência física dos atores e estereótipos específicos relacionados à criminalidade ou a outras características percebidas?
- Os alunos desafiaram ativamente os estereótipos ao fazerem suas escolhas de elenco? Se sim, de que maneira?

Conclusão:

- Encerre a atividade destacando a importância de reconhecer e desafiar os estereótipos na mídia e na vida cotidiana.
- Explique o propósito da atividade e como ela foi projetada para levantar questões sobre preconceitos e representações na sociedade.
- Estimule os alunos a pensar sobre como podem aplicar essa consciência crítica em suas vidas diárias.

Fonte: Desenvolvido pela autora

Para a abertura desse capítulo e exploração do tema estereótipos no contexto das armadilhas da cognição escolhemos uma proposta de atividade indutiva enquanto os alunos fazem escolhas com base nos perfis e, posterioremente identificam os padrões e estereótipos

presentes nessas escolhas. No entanto, pode também ser considerada uma atividade dedutiva uma vez que as escolhas dos perfis são norteadas pelo construal de cada aluno.

Essa atividade traz elementos metacognitivos ao levar os alunos a refletirem sobre seus próprios estereótipos e preconceitos: ao socializarem suas escolhas eles podem identificar e discutir os padrões que vieram à superfície e os fatores que os podem ter motivado.

Além disso, ela estimula os alunos a refletirem sobre como estereótipos e preconceitos podem influenciar suas decisões, os incentiva a identificar e questionar pressuposições comuns sobre diversos assuntos, como profissões, aparência física, gênero, *etc.*. Da mesma forma, capacita-os a observar e refletir criticamente sobre as questões de representação e representatividade nas mídias e na soiedade em geral.

Essa atividade tenha o potencial de tornar o aprendizado mais envolvente através do caráter lúdico no qual ela se apresenta, permitindo que eles experimentem o aprendizado de maneira prática. Além disso, ao trazer à tona os estereótipos de maneira indireta, os alunos podem ser mais receptivos à discussão e reflexão sobre essas questões, sem sentir-se defensivos ou confrontados.

Atividade 2: Estereótipos na publicidade (aplicar e produzir)

Nesta atividade, o objetivo é explorar e discutir os estereótipos presentes em diferentes tipos de propagandas. Ela envolve a pesquisa de peças publicitárias que confirmem os estereótipos comuns e de peças que desafiem essas percepções.

Primeiro, os alunos serão orientados a escolher dentre os temas apresentados ou sugerir um tema com que desejem trabalhar. Em seguida, deverão pesquisar propagandas do segmento que escolheram, selecionar alguns exemplos e fazer a análise dos estereótipos.

Para ajudar os alunos com a análise das peças publicitárias, desenvolvemos a seguinte ferramenta:

Figura 10: Tabela de análise de estereótipos

Fonte: Desenvolvida pela autora

Essa tabela digital foi criada para que os alunos possam inserir as informações coletadas nas peças publicitárias que selecionaram. Para preencher cada um dos itens, os alunos farão uso de habilidades de leitura multimodal, ou seja, precisarão considerar os elementos visuais e textuais presentes nas propagandas.

O objetivo dessa atividade é, além de praticar a leitura multimodal, é fazer com que os alunos a explorem criticamente a interação entre texto e imagem. Além de estimular a reflexão sobre como os estereótipos são construídos e disseminados através das mídias, e como isso pode se converter em uma armadilha cognitiva ao influenciar nosso pensamento e comportamento.

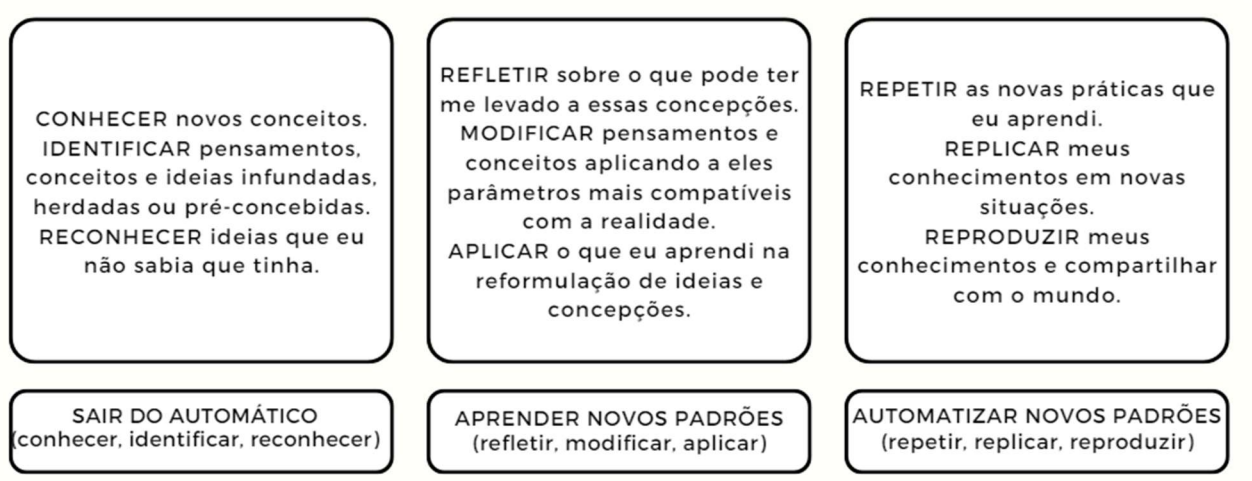
Em última análise, criamos essa abordagem visando oferecer aos alunos a oportunidade de reconhecer e questionar as diversas formas de comunicação midiática e, ao socializar seus resultados com a turma e comparar suas percepções com a dos colegas, a própria influência na construção da mensagem.

A partir dos resultados obtidos nessa atividade, a turma deverá produzir um mural online usando as ferramentas Padlet ou Miro, no qual cada grupo fará uma entrada utilizando o resultado de suas análises. As postagens do mural devem conter as propagandas utlizadas ,

destacar os estereótipos identificados, uma breve descrição sobre eles e como são retratados na peça.

Colocando as atividades apresentadas até aqui à luz da nossa proposta de ferramenta cognitiva, ficaria da seguinte forma:

Quadro 8: Aplicando a ferramenta cognitva



Fonte: Desenvolvido pela autora

Ao final dessa análise, a ferramenta cognitiva nos ajuda a reconhecer que o processo de sair do automático e aprender novos padrões requer um esforço árduo, contínuo e só pode ser feito por meio de uma abordagem reflexiva. Dessa forma, não é algo que se faz automaticamente ou sem querer, é preciso intenção.

É apenas por meio do questionamento constante de nossos pensamentos e conceitos, que abriremos espaço para a mudança, e que poderemos aplicar padrões mais compatíveis com a realidade. Ao reconhecer os processos que nos levam a equívocos e limitações que poderemos, enfim, ampliar os limites da compreensão.

Ao automatizar novos padrões, não apenas atualizamos e fortalecemos nosso próprio entendimento, mas também nos capacitamos a compartilhar esses conhecimentos com os outros, contribuindo assim para uma transformação positiva não apenas em nossas próprias perspectivas, mas também na sociedade como um todo, afinal, o poder que temos de mudar o mundo está em mudarmos a nós mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, enquanto seres emocionais e sociais, questionar nossas próprias ações e convicções é uma tarefa realmente desafiadora. Encarar a falta de coerência entre nossos pensamentos e ações, e entre nossas crenças e valores, pode resultar em uma transformação radical da nossa autoimagem e até mesmo gerar fissuras em nosso círculo social.

Por outro lado, questionar nossas crenças possui um poder libertador indiscutível. Ao revisitar conceitos, realizar uma limpeza mental, e questionar a veracidade dos nossos pensamentos, iniciamos um processo de cura fundamental na nossa relação com a informação.

Compreender o funcionamento da nossa mente possibilita trazer à superfície partes que até então permaneciam inconscientes. Nos liberta da influência exclusiva das emoções, nos colocando a par e em sintonia com nossas próprias atitudes.

A maior parte do poder de transformar o mundo está na capacidade de transformarmos a nós mesmos. Ao encararmos o ato de aprender como um processo contínuo, não como um objetivo final, poderemos nos distanciar cada vez mais de padrões de pensamento que, embora até tenham contribuído para o sucesso da humanidade como espécie no passado, na atualidade apenas nos adoecem enquanto indivíduos e sociedade.

Por isso, nosso foco sempre foi maior que aprimorar habilidades não apenas de ler e interpretar o mundo ao nosso redor, mas também de compreender os textos de maneira mais profunda e significativa. Desde sua concepção, o objetivo deste projeto é se fazer valer da experiência dos indivíduos com as mídias como ponto de partida para o letramento crítico e multimodal, propondo reflexões a respeito da informação que os alunos trazem, de modo superar o senso comum por meio da reflexão e do conhecimento dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na leitura do mundo.

A proposta de três camadas para análise dos textos visa aprofundar a compreensão do texto de maneira integrada, de modo a proporcionar a compreensão ampla, profunda e multifatorial. Também busca fazer com que o leitor tome consciência da sua própria atuação na construção de sentidos junto a um texto.

Por meio do contato com a multimodalidade, a ideia é colocar o estudante em contato com domínios discursivos diversos e apresentar-lhes os mecanismos que o podem desviar o

leitor da leitura adequada de um texto. Por meio dos exercícios de questionamento, o objetivo é estimular o estudante a atacar argumentos buscando por seus pontos fracos, promover a tomada de consciência do papel do leitor na construção de sentido e instigá-lo a analisar um texto a partir de novas perspectivas.

Não nos restam dúvidas de que o letramento digital e a educação midiática são de importância indiscutível. E a leitura dos fatos e do mundo precisa, mais do que nunca, ser crítica, ampla e sagaz. O leitor do presente necessita de mais que letramento, precisa de repertório, habilidades de inquirição, além de um bom domínio de ferramentas tecnológicas. Por isso, além do aporte teórico, nas será empregada uma ampla diversidade de ferramentas digitais de consumo e produção de informações. Afinal, a sociedade está cheia de produtores de informações falsas ou imprecisas, e uma boa maneira de lutar pela causa da razão é capacitar uma legião não só de consumidores, mas também de criadores e espalhadores da boa informação.

Assim como um alecrim, esse projeto nasceu de uma semente que germinou no solo que se tornou fértil, graças à inspiração proporcionada por diversas iniciativas em prol do pensamento crítico e de uma interação mais saudável com a informação e as novas tecnologias. Sua trajetória está sendo nutrida pelo conhecimento proveniente de estudos nos mais variados campos, como linguagem, cognição, neurociência, história e sociologia. E assim, como a planta que cresce e se fortalece com os cuidados dedicados a ela, este projeto também se fortalece e se desenvolve a cada dia.

O que era para ser um projeto de mestrado acabou por transcender as expectativas do que poderíamos realizar ao longo de um curso desse nível. Não nos parece justo limitá-lo para se adequar a um molde pré-determinado por um nível específico de formação. Mais do que um projeto acadêmico, ele evoluiu para se tornar um projeto de vida, abraçando um propósito maior e mais abrangente.

Atualmente, ele se prepara para expandir e se ramificar em novas etapas a partir deste ponto. Aqui estão nossas perspectivas de projetos futuros, ou seja, os caminhos que planejamos percorrer para permitir que o @le.cri.m se espalhe e se multiplique:

1. Desenvolver os conteúdos e materiais: Os próximos passos incluem o desenvolvimento de materiais e atividades para abranger o *syllabus* proposto.

2. Implementar e publicar: Assim que os primeiros conteúdos estiverem prontos, colocaremos o site no ar e continuaremos a alimentá-lo, publicando e divulgando novos materiais conforme forem produzidos.
3. Avaliar e revisar: para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e que possamos identificar áreas de melhoria, aplicaremos as atividades em turmas do IFSP, e utilizaremos o feedback dos alunos e as avaliações de aprendizagem para revisar e aprimorar nossas estratégias.
4. Implementar feedback do usuário: abriremos uma área dedicada ao feedback no site, permitindo que os usuários forneçam informações nortearão possíveis ajustes de conteúdo, de estratégia de aprendizagem, métodos de ensino ou na estrutura do curso.

Por fim, aqui encerramos este projeto celebrando não apenas a conclusão de uma pesquisa de mestrado, como também o início de uma jornada contínua em prol da leitura crítica e multimodal. Inspirados pela fertilidade do solo que nos permitiu cultivar ideias e inspirações agora nos lançamos para frente, com os olhos fixos no futuro. Este projeto não é apenas uma mera etapa de um curso acadêmico, e sim uma promessa de compromisso contínuo com a disseminação do conhecimento.

À medida que nos preparamos para os próximos passos, almejamos não apenas expandir, mas também enriquecer os horizontes do @le.cri.m, trazendo luz para os caminhos da leitura crítica e multimodal. Que este seja apenas o primeiro capítulo de uma história longa e próspera, repleta de descobertas, aprendizado e contribuições significativas para a sociedade e o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *Linguística Cognitiva:* uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. 120 p.

_____. *Lições de letramento*. - São Paulo: Giostri, 2021. 182 p.

_____. *O Design da Escrita:* redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. 131 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.

BAUMAN, Z. *Globalization*: The human consequences. Oxford, UK: Polity, 1988. 136 p.

BARBIER, F. *A Europa de Gutenberg*: o livro e a invenção da modernidade ocidental. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. 408 p. Tradução Gilson César Cardoso de Souza.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2018*. - Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p.

BRASIL. INEP. *Divulgados os resultados do Pisa 2022*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. INEP. *Censo da educação superior*. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. INEP. *Censo escolar*. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 30 mar. 2024.

CASTELLS, M. *The Internet galaxy*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2003.

CETIC.BR (São Paulo). *TIC Domicílios 2021*: lançamento de resultados. Lançamento de resultados. 2022. Elaborado por Fabio Storino. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

CHUN, C. W. *Critical Pedagogy and language learning in the age of social media?* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/rc7B6LRB9PgLwjqmF6Qvpgh/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 28 jan. 2023.

DEMENTSHUK, M.; HENRIQUES, P. *Pássaros voam em bando*: a história da internet do século xviii ao século xxi. João Pessoa: Anid, 2019. 664 p.

DEFLEUR, M.; BALL-ROKEACH, S. J. *Teorias da comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 400 p.

EL FAR, A. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 72 p.

EVANS, V. & GREEN, M. *Cognitive Linguistics:* an introduction, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Gmt Editores, 2021.

FISCHER, S. R. *History of Writing*. Londres: Reaktion Books, 2020. 352 p.

_____. *História da Leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 384 p. Tradução Cláudia Freire.

FLAVELL, J. H. *Metacognitive and cognitive monitoring:* a new area of cognitive developmental inquiry. American Psycologist, vol. 34, nº10, 906-911, 1979.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021. 173 p. (Questões de nossa época).

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia*: novos diálogos sobre educação - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização:* leitura do mundo, leitura da palavra / Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Cognitive Neuroscience*: the biology of the mind. 4. ed. Berkley: W.W. Norton & Company Inc, 2014. 666 p.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handobook of cognitive linguistics*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007. 1334 p.

GRANT, Adam. *Pense de novo*: o poder de saber o que você não sabe. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Tradução de Carolina Simmer.

GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO (São Paulo). *Mídia dados Brasil 2021*: para todxs. para todxs. 2021. Disponível em: https://midiadadosgmsp.com.br/2021/. Acesso em: 23 jan. 2023

IMD. *World Competitiveness Online*: Brazil - country overview. Brazil: country overview. 2022. IMD World Competitiveness Center. Disponível em: https://worldcompetitiveness.imd.org/countryprofile/overview/BR. Acesso em: 23 jan. 2023.

INAF. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (Org.). *Indicador de alfabetismo funcional*. Brasil, 2023. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/. Acesso em: 21 jan. 2023.

ISAACSON, W. *Os Inovadores*: Uma Biografia da Revolução Digital. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 568 p.

JENKINS, H.; ITO, M.; BOYD, D. *Participatory Culture in a Networked Era*: a conversation on youth, learning, commerce, and politics. Cambridge: Polity Press, 2015. 160 p.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. *Cultura da conexão:* criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Editora Aleph, 2014. 408 p.

JEWITT, C. *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. Estados Unidos da América: Review Of Research In Education, 2008. Disponível em: http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/241. Acesso em: 07 out. 2023.

_____. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Oxon: Routledge, 2011.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004. 82 p.

KRESS, G. *Multimodality:* a social semiotic approach to contemporary communication. Abingdon: Routledge, 2010. 96 p.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019. 468 p.

LEITURA. *In:* MICHAELIS Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/leitura/. Acesso em: 29 abr. 2023.

LETTERMAN. *Bill Gates Explains the Internet to Dave*. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fs-YpQj88ew. Acesso em: 03 set. 2023.

LÉVY, P. *Cibercultura*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 264 p.

_____. *A conexão planetária:* o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001. 192 p.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das mídias digitais*: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 291 p.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*: understanding media. São Paulo: Cultrix, 1969. 408 p.

MÍDIA. *In:* MICHAELIS Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/m%C3%ADdia/. Acesso em: 03 set. 2023.

ONU (Nova York). Organização das Nações Unidas. *E-Government Survey 2020:* digital government in the decade of action for sustainable development. Digital Government in the Decade of Action for Sustainable Development. 2020. Disponível em: https://publicadministration.un.org/egovkb/Portals/egovkb/Documents/un/2020-Survey/2020%20UN%20E-Government%20Survey%20(Full%20Report).pdf. Acesso em: 23 jan. 2023

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Pisa 2018 results*: what students know and can do. Paris, 2019. v. 1.

PUCHNER, M. *O mundo da escrita:* como a literatura transformou a civilização. Brasil: Companhia das Letras, 2019. 488 p. Tradução: Pedro Maia Soares.

ROSLING, H.; ROSLING, O.; RÖNNLUND, A. R. *Factfullness:* o hábito libertador de só ter opiniões baseadas em fatos. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. 359 p. Tradução de Vitor Palozzi.

SMITH, F. *Understand reading:* a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 6. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 808 p.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

WE ARE SOCIAL & MELTWATER. Datare Portal. *Digital 2023 Global Overview Report*. 2023. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report. Acesso em: 18 set. 2023.

WELLMAN, B. *Physical Place and Cyberplace*: the rise of personalized networking. International Journal Of Urban And Regional Research. Oxford, p. 227-252. fev. 2001

WILLINGHAM, D. T. *Critical Thinking*: Why Is It So Hard to Teach?, Arts Education Policy Review, 109:4, 21-32, 20086 DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital*: os desafios da leitura na nossa era; tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. - São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.