



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Ana Cláudia Bertini Ciencia

Letramentos acadêmicos e desinformação:
análise de competências de estudantes de Ensino Médio na apropriação
de gêneros discursivos que simulam fato noticioso

São José do Rio Preto
2024

Ana Cláudia Bertini Ciencia

Letramentos acadêmicos e desinformação:

análise de competências de estudantes de Ensino Médio na apropriação
de gêneros discursivos que simulam fato noticioso

Tese apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em Estudos
Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São
José do Rio Preto.

Área de Concentração: Análise Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu

São José do Rio Preto
2024

C569I

Ciencia, Ana Cláudia Bertini

Letramentos acadêmicos e desinformação: : análise de competências de estudantes de Ensino Médio na apropriação de gêneros discursivos que simulam fato noticioso / Ana Cláudia Bertini Ciencia. -- São José do Rio Preto, 2025

175 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Fabiana Cristina Komesu

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Educação básica. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

Esta tese busca contribuir para estudos voltados ao fenômeno da desinformação sob a perspectiva dos gêneros do discurso e dos estudos de letramentos. Tem o potencial de fornecer subsídios teórico-metodológicos para discussão sobre competências letradas (em uma acepção ampla, não utilitarista) e de promover embasamento para reflexão acerca dos direcionamentos para a educação básica no Brasil. Dialoga como Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU, tomando-se seu entendimento e aplicação de modo adaptado aos múltiplos contextos brasileiros, em vez de um instrumental homogeneizante.

Potencial impact of this research

This thesis aims to contribute to studies focused on the phenomenon of disinformation from the perspective of discourse genres and literacy studies. It has the potential to provide theoretical and methodological support for discussions on literacy competencies (in a broad, non-utilitarian sense) and to promote a basis for reflection on guidelines for basic education in Brazil. It engages with the United Nations Sustainable Development Goal (SDG) 4, adopting its understanding and application in a way that is adapted to the multiple Brazilian contexts, rather than a homogenizing tool.

Ana Cláudia Bertini Ciencia

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E DESINFORMAÇÃO:

análise de competências de estudantes de Ensino Médio na apropriação
de gêneros discursivos que simulam fato noticioso

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Análise Linguística.

Data da defesa: 19/12/2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu
Unesp – São José do Rio Preto, Brasil

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
USP – São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Émerson de Pietri
USP – São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Filipe Almeida Gomes
PUC Minas – Belo Horizonte, Brasil

Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer
FURB – Blumenau, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu, pela presença acadêmica e amiga ao longo da trajetória desta tese.

Ao Prof. Dr. Bertrand Daunay, pela disponibilidade e pela gentileza na supervisão de minhas atividades durante o estágio de pesquisa no exterior.

Ao Prof. Dr. Bertrand Daunay e à Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad, respectivamente, pelas contribuições no painel e no debate do Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELin).

Ao Prof. Dr. Emerson de Pietri e ao Prof. Dr. Filipe Almeida Gomes, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, ao Prof. Dr. Filipe Almeida Gomes e à Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer, por aceitarem o convite para integrar a banca avaliadora desta tese como membros titulares.

À Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani, à Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis e ao Prof. Dr. Cícero da Silva, por aceitarem o convite para integrar a banca avaliadora como membros suplentes.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela orientação e pela organização da banca avaliadora do trabalho de qualificação de área.

Ao Prof. Dr. Cédric Fluckiger, ao Prof. Dr. Daniel Bart, à Prof^a. Dr^a. Catherine Boyer e à Prof^a. Dr^a. Marie-Christine Pollet, pelas trocas acadêmicas durante o estágio de pesquisa no exterior.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp, por minha formação acadêmica; aos servidores técnico-administrativos da Seção Técnica de Pós-graduação da Unesp, pela eficiência e pela gentileza na realização de todos os procedimentos necessários a esta pesquisa.

À gestão da escola em que foi feita a coleta do material, pela abertura das portas da instituição às necessidades desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Práticas de leitura e escrita em contexto digital” (Unesp/CNPq), pelas trocas e parcerias em reuniões e eventos.

Ao meu marido, José Augusto Coelho, pelo suporte incondicional e pelo cuidado atento e amoroso em mais de duas décadas.

Aos meus pais, Maria Matilde Bertini Ciencia e José Edvaldo Pereira Ciencia, por tudo, sempre.

À minha irmã, Daniela Bertini Ciencia, por dividir comigo temores e inseguranças diante da vida.

Aos amigos, em particular Mariana Prandi, Evandro Bonjovani, Bernardo Montemor, Shellida Duarte e Cláudia Pinheiro, pelo apoio carinhoso e pelo interesse em meu trabalho.

À gestão do Colégio Agostiniano São José, pela compreensão e pelo apoio para que o doutorado-sanduiche pusesse se realizar.

À CAPES, pelo financiamento concedido para realização do estágio no exterior (dezembro de 2022 a maio de 2023), no âmbito do projeto de pesquisa “Literacies in Different Fields of Knowledge” (CAPES-PrInt-Unesp).

O presente trabalho foi realizado com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – processo 88887.695782/2022-00.

“Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se”.

Carlos Drummond de Andrade (2000, p. 56)

RESUMO

Este trabalho se insere no campo de discussão sobre os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016) na articulação com os estudos de letramentos (Street, 1984; Corrêa, 2001, 2004; Fischer, 2007, 2010; Lea; Street, 2014; Fiad, 2015, 2022; Fiad; Lillis, 2022). Tem como objetivo principal investigar o fenômeno da desordem informacional (Wardle; Derakshan, 2017) em práticas sociais letradas acadêmicas de estudantes do Ensino Médio, considerando-se habilidades e competências linguístico-discursivas mobilizadas no processo de leitura de gêneros que simulam um fato noticioso compartilhado em contexto digital a partir de índices linguístico-discursivos que aparecem (ou não) no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta. A hipótese de partida é a de que o gênero discursivo “atravessa” a leitura e a avaliação e direciona os jovens leitores a julgarem determinado conteúdo como (in)verídico e (não) confiável. Esse atravessamento é marcado por aspectos constitutivos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), pelo fato de sua avaliação ser endereçada a um outro e pelo imaginário que os estudantes têm da leitura e da constituição da escrita. A tese defendida indica o caráter normativo como aspecto preponderante na leitura e, conseqüentemente, como critério mais significativo que embasa a avaliação de conteúdo. O objetivo geral desdobra-se em outros, específicos: (i) analisar como índices de construção composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros discursivos que simulam fato noticioso são tomados como critérios para avaliação de (in)veracidade; (ii) analisar o jogo de expectativas que emerge da relação entre escrevente e uma projeção de leitor, num diálogo com saberes e conhecimentos institucionalizados valorados na/pela escola (mas não somente), por meio do endereçamento dos enunciados. O conjunto do material é composto de 105 produções textuais coletadas em escola da rede pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio em resposta a uma atividade que os situava em contexto digital envolvendo (des)informação. A pesquisa se apóia no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) como procedimento de análise que privilegia a relevância do dado e suas relações sociais e históricas. Nos resultados, observa-se que foram tomados como critérios da avaliação do fato noticioso simulado aspectos da construção composicional e do conteúdo temático (66 e 47 respostas, respectivamente); o estilo, em contrapartida, é pouco mobilizado (apenas 05 respostas). Quanto ao endereçamento, ainda que se suponha que a família seja o interlocutor mais comum, considerando-se o enunciado-proposta, não foi o verificado, visto que em apenas dois enunciados empregou-se algum vocativo que indicasse que o texto estivesse sendo endereçado a um familiar. A partir da discussão das competências de leitura e escrita demonstradas pelos estudantes do Ensino Médio no atendimento (ou não) a expectativas institucionais socialmente reconhecidas e valorizadas no âmbito da desinformação, a pesquisa buscou contribuir ainda com o campo de estudos sobre a educação básica.

Palavras-chave: gêneros discursivos; letramentos; leitura e escrita; educação básica.

ABSTRACT

This work is situated within the field of discourse genres (Bakhtin, 2016) in articulation with literacy studies (Street, 1984; Corrêa, 2001, 2004; Fischer, 2007, 2010; Lea; Street, 2014; Fiad, 2015, 2022; Fiad; Lillis, 2022). Its primary objective is to investigate the phenomenon of information disorder (Wardle; Derakshan, 2017) in the academic social practices of high school students, considering the linguistic-discursive skills and competences mobilized in the process of reading genres that simulate a news-like fact shared in digital contexts. This involves examining linguistic-discursive indices that appear (or do not) in the work with the pair utterance-proposal and utterance-response. The initial hypothesis posits that the discursive genre influences reading and evaluation, guiding young readers to judge certain content as (in)true and (un)reliable. This influence is shaped by the constitutive aspects of the genre (compositional construction, thematic content, and style), by the fact that its evaluation is addressed to someone, and by the students' imaginary about reading and the constitution of writing. The thesis demonstrates that the normative character predominates in reading, thereby serving as the most significant criterion underpinning content evaluation. The general objective unfolds into more specific ones: (i) to analyze how indices of compositional construction, thematic content and style of discursive genres simulating news-like facts are used as criteria for evaluating (in)truthfulness; (ii) to analyze the interplay of expectations emerging from the relationship between writer and a projected reader, in dialogue with knowledge and institutionalized learning valued within/by the school (but not exclusively), through the addressing of utterances. The material comprises 105 textual productions collected from a public high school in a city in the interior of São Paulo State (Brazil), produced by second-year high school students in response to an activity situating them in a digital context involving (dis)information. The research employs the evidential paradigm (Ginzburg, 1989) as an analytical procedure, emphasizing the relevance of data and its social and historical relations. In the results, it is observed that the baseline criteria used to evaluate the simulated news event mainly involve aspects related to compositional construction and thematic content (66 and 47 responses, respectively); style, on the other hand, is rarely considered (only 5 responses). Regarding the addressee, although it is assumed that the family would be the most common interlocutor based on the proposed statement, this is not reflected in the data, as only two statements used a vocative suggesting that the text was addressed to a family member. By discussing the reading and writing competencies demonstrated by high school students in meeting (or not meeting) socially recognized and valued institutional expectations in the context of disinformation, this research also seeks to contribute to the field of basic education studies.

Keywords: discursive genres; literacies; reading and writing; basic education.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le champ de discussion sur les genres du discours (Bakhtine, 2016) en articulation avec les études de littératies (Street, 1984 ; Corrêa, 2001, 2004 ; Fischer, 2007, 2010 ; Lea ; Street, 2014 ; Fiad, 2015, 2022 ; Fiad ; Lillis, 2022). Son objectif principal est d'investiguer le phénomène du désordre informationnel (Wardle ; Derakshan, 2017) dans les pratiques sociales académiques des élèves du lycée, en tenant compte des compétences linguistico-discursives mobilisées dans le processus de lecture de genres simulant un fait journalistique partagé dans un contexte numérique, à partir des indices linguistico-discursifs qui apparaissent (ou non) dans le travail avec le couple énoncé-proposition et énoncé-réponse. L'hypothèse de départ est que le genre discursif "traverse" la lecture et l'évaluation, orientant les jeunes lecteurs à juger un contenu donné comme (in)véridique et (non) fiable. Cette influence est marquée par les aspects constitutifs du genre (construction compositionnelle, contenu thématique et style), par le fait que son évaluation est adressée à quelqu'un et par l'imaginaire que les élèves ont de la lecture et de la constitution de l'écriture. La thèse soutenue indique que le caractère normatif constitue l'aspect prépondérant dans la lecture et, par conséquent, le critère le plus significatif sous-tendant l'évaluation du contenu. L'objectif général se décline en objectifs spécifiques : (i) analyser comment les indices de construction compositionnelle, de contenu thématique et de style des genres discursifs simulant des faits journalistiques sont pris comme critères pour évaluer la (in)véracité ; (ii) analyser le jeu d'attentes qui émerge de la relation entre l'écrivain et une projection de lecteur, dans un dialogue avec des savoirs et connaissances institutionnalisés valorisés à/par l'école (mais pas seulement), à travers l'adressage des énoncés. Le corpus est composé de 105 productions textuelles collectées dans une école publique d'une ville de l'intérieur de l'État de São Paulo, produites par des élèves de deuxième année de lycée en réponse à une activité les plaçant dans un contexte numérique impliquant la (dés)information. La recherche s'appuie sur le paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989) comme procédure d'analyse, privilégiant la pertinence des données et leurs relations sociales et historiques. Dans les résultats, on observe que les critères de base utilisés pour évaluer le fait journalistique simulé concernent principalement la construction compositionnelle et le contenu thématique (66 et 47 réponses, respectivement) ; le style, en revanche, est très peu mobilisé (seulement 5 réponses). En ce qui concerne l'adresse, bien qu'on suppose que la famille soit l'interlocuteur le plus courant à partir de l'énoncé-proposition, ce n'est pas ce que révèlent les indices, car dans seulement deux énoncés, un vocatif indiquant que le texte s'adressait à un membre de la famille a été utilisé. En discutant les compétences de lecture et d'écriture démontrées par les lycéens dans leur conformité (ou non) aux attentes institutionnelles reconnues et valorisées socialement dans le cadre de la désinformation, cette recherche vise également à contribuer au champ des études sur l'éducation de base.

Mots-clés : genres discursifs ; littératies ; lecture et écriture ; éducation de base.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – habilidades relacionadas à desordem informacional na BNCC	26
Figura 2 – tipologia da desordem informacional	37
Figura 3 – formações imaginárias	55
Figura 4 – quadro de competências gerais da BNCC	81
Figura 5 – proposta de produção textual	92
Figura 6 – espaço destinado à resposta	93
Figura 7 – enunciado-resposta B26	112
Figura 8 – enunciado-resposta D14	115
Figura 9 – enunciado-resposta A2	117
Figura 10 – enunciado-resposta C2	122
Figura 11 – enunciado-resposta C6	123
Figura 12 – habilidade de Língua Portuguesa prevista para o Ensino Médio	126
Figura 13 – proposta de redação do ENEM 2023	127
Figura 14 – enunciado-resposta C5	129
Figura 15 – enunciado-resposta D16	135
Figura 16 – enunciado-resposta B35	139
Figura 17 – campo de atuação em Língua Portuguesa prevista para o Ensino Fundamental – 3º ao 5º ano	140
Figura 18 – enunciado-resposta A10	143
Figura 19 – enunciado-resposta B24	146
Figura 20 – enunciado-resposta D1	150
Figura 21 – enunciado-resposta D2	153
Figura 22 – enunciado-resposta D21	156

GRÁFICOS

Gráfico 1 – percentual de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo	99
Gráfico 2 – percentual de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Médio completo	99
Gráfico 3 – quantidade de respostas por justificativa baseada em determinado aspecto do gênero discursivo	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – médias da escola e do estado obtidas no IDESP 2019	96
Tabela 2 – médias obtidas e metas do IDEB 2019 para os alunos do EM	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, leitura e escrita

CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille

CNE – Conselho Nacional de Educação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FJP – Fundação João Pinheiro

HLEG – High Level Expert Group

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDHM – Índices de Desenvolvimento Humano do Município

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MIL – Media and Information Literacy

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PrInt – Programa Institucional de Internacionalização

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SMS – Short Message Service

S4C – Socle Commund de Consaissances, de Compétences et de Culture

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	32
2.1 O fenômeno da desinformação na contemporaneidade e seus impactos	33
2.1.1 Covid-19, o alargamento da desigualdade educacional e o impacto da desinformação	41
2.2 Os gêneros do discurso: aspectos constituintes	45
2.2.1 A questão do endereçamento: o outro no horizonte de visão	52
2.3 Os estudos de letramentos no Brasil: um panorama	59
2.3.1 Os letramentos acadêmicos: aproximações com o letramento escolar	64
2.3.2 Letramento digital: mais do que saber usar o computador e a internet.....	72
2.3.3 O lugar do letramento digital na educação: breve comparação com o contexto francês	76
3. MATERIAL E MÉTODOS	87
3.1 Gêneros discursivos e letramentos numa busca por pistas: percurso teórico-metodológico e o paradigma indiciário.....	101
4 PISTAS GENÉRICAS e INDÍCIOS DE ENDEREÇAMENTO: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS-RESPOSTA	105
4.1 Os aspectos constituintes dos gêneros discursivos como embaixadores de critérios de veracidade	106
4.1.1 O peso da estrutura na avaliação de “conteúdo”	110
4.1.2 Do conteúdo temático – ou da ilusão sobre seu domínio	120
4.1.3 O estilo e a possibilidade de escolha individual em xeque.....	132
4.2 O imaginário sobre os participantes do processo enunciativo – ou o que nos diz o endereçamento	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	166

1 INTRODUÇÃO¹

Esta tese se embasa nas concepções de gêneros discursivos (Bakhtin, 2016) em articulação com o campo dos letramentos (Street, 1984; Kleiman, 1995; Lea; Street, 2014; Fiad, 2015) e tem como objetivo investigar o processo de desinformação em práticas sociais letradas de estudantes do Ensino Médio, levando-se em conta índices linguístico-discursivos que aparecem (ou não) no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta em gêneros discursivos que simulam fato noticioso compartilhado em contexto digital². Partimos da hipótese de que o gênero discursivo “atravessa” a leitura e a avaliação e direciona os jovens leitores a julgarem determinado conteúdo como verídico (ou não) e confiável (ou não)³. Esse atravessamento é marcado pelos aspectos constituintes do gênero (construção composicional, estilo e conteúdo temático), pelo fato de sua avaliação ser endereçada a alguém – seja ao professor, mais diretamente, seja à instituição escolar, à família ou à sociedade – e pela concepção de escrita, depreendida dos enunciados produzidos em resposta à atividade solicitada, que insiste num caráter normativo, calcado em aspectos gramaticais, em detrimento de uma prática letrada heterogênea. É este caráter normativo que se mostrou como aspecto preponderante na leitura e constitui, afinal, a tese deste trabalho: é a construção composicional, mais

¹ Este trabalho está associado aos seguintes projetos de pesquisa, mais amplos: (i) Literacies in Different Fields of Knowledge (CAPES-Print-Unesp, processo 88881.310711/2018-01), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu (Unesp), de 2019 a 2024; (ii) Aprendizizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico na formação de professores de ensino básico e de pesquisadores globalizados (Temático FAPESP, processo 2022/05908-0), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Inês Signorini, Unicamp), subprojeto Letramentos acadêmico-científicos para a formação de professores e pesquisadores globalizados em educação científica: *podcasts*, *ted talks* e o enfrentamento da desinformação, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu (Unesp); (iii) Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa CAPES-COFECUB, processo 88887.712049/2022-00), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu (Unesp, parte brasileira) e pelo Prof. Dr. Cédric Fluckiger (Université de Lille, parte francesa); (iv) Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade (CNPq/Universal, processo 409249/2023-8), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis (PUC Minas).

² Conforme exposto adiante, a publicação de *Os gêneros do discurso* data de 1979. A edição utilizada neste trabalho é a de 2016, quando o texto foi publicado pela Editora 34. É esse ano que será mencionado nas referências.

³ Nesta tese, quando nos referimos a *gênero*, apontamos tanto para o processo quanto para o produto, contemplando, portanto, também a noção de *enunciado*. Assumimos nesta reflexão que a concretização do gênero apenas se manifesta pelo enunciado.

especificamente a *norma*, o critério mais significativo que embasa a avaliação de conteúdo por estudantes de Ensino Médio no contexto da desinformação⁴.

O interesse pelo estudo do tema deveu-se à leitura de dados significativos quanto ao uso de mídias sociais pelos jovens; à emergência do fenômeno da desordem informacional e consequente aumento do número de trabalhos a ele relacionados; à implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC, 2018) em meio a discussões sobre sua abrangência e reais interesses. Porém, acredito que possa deixar um pouco o plural de modéstia (que optei por usar ao longo desta tese) e refletir sobre o fato de que foi minha atuação como educadora que me influenciou mais fortemente a escolher tal tema e recorte para a pesquisa. Trabalho no Ensino Médio desde 2007 e tenho como alunos jovens pertencentes à mesma faixa etária com que me deparei nas leituras realizadas com o grupo de pesquisa (do qual eu fazia parte, à época, como aluna especial, portanto, desde antes de meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp). O acompanhamento das discussões que atravessaram a elaboração e implementação da BNCC (2018) não se deu apenas no âmbito acadêmico, mas foi vivenciado em minha prática docente cotidiana. Há mais de quinze anos, enfrento nas instituições escolares em que trabalho e trabalhei movimentos de incitação contra a figura do docente e de uma postura que é vista por opositores (também de um ponto de vista ideológico) como doutrinadora; enfrento tentativas de silenciamento e de validação de ideários fascistas, anticientíficos, antiacadêmicos, em nome de uma pretensa igualdade de ideias.

A problemática da desinformação, seja no campo da saúde ou da política, foi e é assistida por mim quase diariamente. Em termos de letramentos acadêmicos, tenho a oportunidade de desenvolver com meus alunos competências de leitura e escrita que não se limitam à correção de desvios da norma culta ou ao atendimento de instruções de um enunciado⁵. Não romantizo meu trabalho ou me deixo levar pela

⁴ A noção de “norma” que mobilizamos dialoga com o trabalho de Faraco (2008), para quem o conceito trata de um conjunto de fenômenos corrente, habitual, adotado por grupos sociais. É a essa acepção de “normalidade” para uma comunidade que nos referimos quando tratamos de aspectos normativos dos gêneros, por exemplo. Concordamos com Faraco (2008) sobre a importância de se considerar a existência de uma norma culta falada e uma norma culta escrita, sendo esta última, sob um viés essencialmente gramatical e corretivo pautado na noção de “erro”, a que rege a leitura e a avaliação dos estudantes, conforme a análise dos dados busca demonstrar.

⁵ É relevante dizer, já de início, que nosso emprego do termo *competências* neste trabalho tem acepção ampla e voltada para o desenvolvimento da *socialização acadêmica* e dos *letramentos acadêmicos*, conforme Lea e Street (2014), modelos que serão descritos na seção 3. Salienta-se que não há filiação, de nossa parte, à noção de *competências* mobilizada pela BNCC (2018), a qual, como se discutirá mais

utopia, porém; tenho a ciência de que essa possibilidade só existe porque tenho acesso a recursos, sejam eles na forma de investimento financeiro, digital ou cultural por parte da instituição e dos alunos.

Não é esta a realidade brasileira – sequer do estado de São Paulo ou mesmo da cidade de São José do Rio Preto. Interessei-me, assim, em ampliar, ainda que limitadamente (como acontece em toda pesquisa), o olhar sobre o fenômeno da desinformação no contexto educacional, analisando competências leitoras de que os jovens concluintes do Ensino Médio lançariam mão. Posso dizer que escolhi, em parte, o que estudei. A proposta desta tese foi elaborada levando em consideração não só aquilo que era de meu interesse do âmbito pessoal, mas profissional, educacional e tendo em vista a contribuição acadêmica. Volto, agora, ao plural de modéstia e à apresentação de aspectos menos pessoais deste trabalho.

De acordo com o relatório *Digital 2019: Global Overview Report* (2019), jovens de 13 a 19 anos não são o grupo majoritário no uso de internet e mídias sociais. No entanto, a faixa etária dos 16 aos 24 (ou seja, grupo semelhante ao primeiro) é responsável pelo maior tempo passado *online* com o uso desses recursos, com uma média de 3 horas entre homens e mulheres. Destacam-se, no relatório, a navegação em rede para pesquisa sobre marcas e conteúdos de influenciadores digitais. Nesse contexto, faz-se notável a necessidade do desenvolvimento de competências letradas de leitura e escrita que permitam aos jovens serem não apenas consumidores de mídias, mas protagonistas de um processo que permite (quando não exige) a interação, demonstrada neste caso por meio de leitura ativa, apreciação de conteúdo (os chamados *likes* ou reações), compartilhamento e produção autoral.

Uma vez que este trabalho tem como respondentes da atividade que constitui o conjunto de material estudantes de Ensino Médio, como se verá detalhadamente em sessão posterior, é relevante tecer um panorama sobre o documento que orienta a educação brasileira: a BNCC, de 2018⁶. Debruçamo-nos, na sequência, sobre o contexto de sua criação, bem como sobre as discussões que se desdobraram no campo da educação⁷; passamos, em seguida, às considerações sobre leitura e

adiante, parece reforçar o chamado *discurso do déficit* e, conseqüentemente, dialogar com o modelo de *habilidades de estudo*.

⁶ A etapa do Ensino Fundamental foi concluída em 2017; a do Ensino Médio, em 2018. Assumiremos neste texto o ano de 2018 nas citações, visto que se trata de um único documento – parece-nos mais coerente tomarmos como base o ano em que foi completado.

⁷ A coleta do material analisado foi feita no ano de 2019 – anterior, portanto, à implementação do documento; à época, o documento norteador da organização educacional eram os Parâmetros

letramento digital em seu texto, conceitos relevantes para a fundamentação da pesquisa.

A BNCC (2018), discutida e elaborada ao longo de cerca de três anos, surge num cenário de questionamento do chamado currículo vertical, modelo em que os conteúdos acadêmicos são organizados em disciplinas e acumulados ano após ano escolar. Autores como Moreira (2001) e Morgado (2012) advogam em nome de um currículo que dialogue com um paradigma socioeducativo dinâmico, inserido nas particularidades de onde seria colocado em prática, discutido e elaborado por aqueles que, de fato, com ele trabalhariam. A base, nesse contexto, caracteriza-se como uma política pública para a elaboração de novos currículos – unificados nacionalmente, porém, que resguardam as particularidades de cada comunidade escolar.

A criação de um documento que homogeneizasse a elaboração curricular nacional já havia sido determinada em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa proposta viria à luz, quase vinte anos mais tarde, com a elaboração da BNCC (2018); foi somente com a definição do Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil) que sua criação teve início, já que uma base como a proposta foi considerada recurso essencial para o alcance das metas educacionais.

Em 2015, a partir de consulta pública, elaborou-se a primeira versão do documento, seguido de uma segunda, no ano seguinte, que circulou pelo país e foi submetida a debates entre educadores entre os meses de junho e agosto. Essas primeiras versões se nortearam por denominados *princípios orientadores*, tratavam de *direitos de aprendizagem* e contemplavam diretrizes para a educação especial. É a versão final, dos anos 2017 e 2018, que passa a utilizar os termos *competências* e *habilidades*; essa escolha significou um rompimento com o que vinha sendo discutido e uma mudança de direcionamento ideológico do documento, o que será retomado mais adiante.

A homologação da etapa do Ensino Fundamental ocorreu em 2017, no mês de dezembro, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho; um ano depois, Rossieli Soares, sucessor de Mendonça Filho, homologou a etapa do Ensino Médio. Segundo o *site* em que se encontra o documento, a base, de caráter normativo, passaria a orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino, além de influenciar as propostas pedagógicas das escolas em todo o país, definindo os conhecimentos, competências

Curriculares Nacionais (2000). Assim, as considerações e críticas que tecemos neste trabalho são em tom de projeção, não retrospectiva.

e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Além de obedecer ao estabelecido pela Lei 9.394/1996, o documento segue a tendência internacional de mudanças em sistemas educacionais, alegando visar a equidade no aprendizado; medidas nesse sentido já foram tomadas por países como Austrália, Portugal, França, Estados Unidos e Chile, segundo a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 13). Pode-se perceber, ainda, a influência das diretrizes de avaliações internacionais em larga escala como o *Programme for International Student Assessment* (PISA, sigla traduzida como Programa Internacional de Avaliação de Alunos), coordenadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que lançam mão da noção de *competência* para elaborar os exames.

Embora sirva como uma diretriz padronizada, a BNCC (2018) supostamente leva em conta as particularidades das comunidades escolares. O documento representaria, assim, um progresso em relação ao modelo de aprendizagem vertical ao superar, em teoria, a simples organização de disciplinas e conteúdos em favor de competências e habilidades fundamentais para os estudantes.

Entretanto, conforme Faraco apresenta em webinar do ProfLetras da UNESP (2020), se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) eram considerados por demais vagos, genéricos e abrangentes, a BNCC (2018) engendra por um caminho excessivamente detalhado da estrutura curricular, como se cada minuto dos doze anos escolares pudesse ser ali previsto. As áreas do conhecimento, com suas competências gerais, e seus componentes curriculares, com competências e habilidades específicas – relacionadas a objetos do conhecimento e agrupadas em unidades temáticas –, operam, em última instância e com nova “roupagem”, de modo semelhante ao chamado currículo com as antigas disciplinas. A perplexidade diante do sem-número de conceitos e termos do documento, que conforme Faraco (2020) tomou os professores desde o início de sua vigência, pouco contribuiria para a renovação crítica das práticas de ensino.

É pertinente destacar outras questões controversas presentes no documento. Entre as vozes discordantes, podemos mencionar as professoras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar, conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujos votos foram contrários à aprovação da Base em dezembro de 2017. Elas argumentaram sobre a incompletude e as limitações

do texto, ressaltando a necessidade de ampliar o diálogo de maneira democrática, conforme documento apresentado pela Universidade Federal Fluminense (2018).

Além disso, Gontijo (2015) e Silva (2015) também oferecem uma análise crítica, apontando problemas da BNCC (2018) relacionados à alfabetização, que é reduzida a uma mera instrumentalização das práticas de leitura e escrita, e aos cenários de disputa em torno do Ensino Médio. Para essas autoras, há controvérsias quanto aos objetivos finais presentes no texto da Base – embora o discurso seja voltado para competências e direitos dos estudantes, o viés ainda é utilitário e está sujeito ao desempenho e aos resultados das avaliações.

Dialogam com essas críticas as considerações de Pietri (2023) sobre o contexto de aprovação da BNCC (2018) e seus desdobramentos sob um olhar político-educacional. A entrevista concedida pelo professor à ABRALIN, a qual dialoga com sua apresentação em mesa-redonda de 2022, promovida pela mesma instituição, traça um panorama histórico-econômico sobre a desigualdade social e a educação no Brasil, ressaltando o crescimento da população urbana nos anos 1970 como fator significativo para o aumento da oferta de escolarização. Nesse processo, aumenta também o acesso das classes populares à escolarização básica; o país chegou a ter, no fim dos anos 2010, a quase totalidade de suas crianças e adolescentes (considerados de 7 a 14 anos) frequentando a escola.

Aqui, retomamos as primeiras versões da BNCC, de 2015 e 2016, em contraste com a que foi finalmente aprovada, entre os anos de 2017 e 2018, problematizando o que significa a troca de um texto que tratava de direitos de aprendizagem com premissas de justiça social por um documento que enfatiza o desenvolvimento de *competências e habilidades*, com princípios cognitivistas e de cunho reducionista, porque individual. Num contexto de aumento da pobreza, no qual o Brasil se encontra, a mudança de direcionamento da BNCC (2018) pode ser interpretada como estratégia de impedimento de acesso dos mais pobres à educação de qualidade e ao ensino superior. Ao se divulgar uma base com um currículo supostamente comum e homogêneo para todo o país, transmite-se uma ideia de oportunidades iguais; a BNCC (2018), assim, constitui-se um simulacro de cultura democrática, conforme Pietri (2023), e opera como um mecanismo no controle das massas⁸.

⁸ Queremos ainda acrescentar, à guisa de comentário, que não é coincidência o fato de que boa parte dos apoiadores da BNCC (2018) integra grupos editoriais, os quais obtiveram lucro com a produção e

Esse olhar que contempla a educação em contexto socioeconômico é coerente ao considerar, por exemplo, a influência das diretrizes da OCDE, a qual se caracteriza como uma instituição econômica, não educacional, na formulação do documento, o que evidencia uma certa submissão à lógica das avaliações em larga escala e à concepção da educação para fins utilitários. O próprio PISA, tomado quase sem discussão como uma forma válida de se avaliar competências de língua materna (mas não só) e gerar indicadores que favoreçam a discussão e, conseqüente ou supostamente, a melhoria educacional do ensino básico nos países participantes, não é livre de críticas. No artigo “Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien” (2003), Bain discute a validade do exame do ponto de vista da didática. Segundo o autor, os organizadores do programa mantêm uma postura defensiva e prudente no que diz respeito ao alcance da prova; porém, na prática e sob o olhar da mídia ou das instituições, observa-se que os resultados colocam em xeque o ensino e, mais precisamente, a atuação dos professores.

Bain considera que “parece legítimo analisar de maneira crítica as contribuições do PISA para a didática, enfatizando as limitações de sua aplicação para a melhoria do ensino da leitura” (2003, p. 60⁹). Embora o texto já tenha 20 anos desde sua publicação, a ponderação do autor segue pertinente não apenas do ponto de vista da didática, mas também do quadro da linguística aplicada (notadamente, dos estudos sobre avaliações) e dos letramentos acadêmicos.

O quadro conceitual do PISA, conforme o autor, apresenta uma abordagem superficial do que se entende por “compreensão textual”, não chegando a discutir o processo pelo qual se dá tal competência. A nosso ver, é bastante questionável o fato de o programa não apresentar uma conceituação teórica do que é entendido por “competência” – não coincidentemente, o mesmo se nota na BNCC (2018), como se discutirá adiante. Trata-se do conhecimento ou do saber fazer? Essa imprecisão se mostra mais problemática se considerarmos, à luz de Bronckart (2015), que o conceito de “competência” é alvo de disputa ideológica. Conforme o autor,

sob a capa da lógica das competências [...] o que está em jogo, essencialmente, é a problemática amplamente política do controle da coisa educativa, que se traduz pela elaboração de listas de objetivos

venda de materiais escolares que passaram a ser divulgados em instituições escolares e livrarias estampando a etiqueta “De acordo com a BNCC” ou similar em suas capas.

⁹ No original: “paraît alors légitime d’analyser de façon critique les apports de PISA pour la didactique en insistant sur les limites de son exploitation pour l’amélioration de l’enseignement de la lecture”.

(os referenciais de competências) apresentados, por um lado, como razoáveis aos olhos do grande público e, por outro lado, como constituindo bases adequadas para uma avaliação objetiva das aprendizagens dos alunos. (Bronckart, 2015, p. 119)¹⁰.

A ideia de competência leitora, no programa, constitui-se como “uma competência geral de letramento no sentido de uma competência geral de leitura aplicável a todas as situações e contextos, e não um modelo que considera competências diferenciadas em leituras no plural¹¹”, segundo Moreau e Nidegger (2002, *apud* Bain, 2003, p. 65). Esse viés generalista e homogeneizante vai de encontro ao quadro dos novos estudos de letramentos: a concepção do PISA corrobora o posicionamento normativo de letramento, o qual é assumido como correto (quando não o único) pelo senso comum. Street (1984) denomina esse modelo como “autônomo”, a ele contrapondo o chamado “modelo ideológico” e defendendo que existem letramentos (no plural) e que estes são socioculturalmente definidos. Ressaltemos, novamente, que o PISA é concebido pela OCDE, cujas diretrizes atravessam a BNCC (2018) – daí nossa digressão reflexiva nesse percurso.

Para retomar a análise do texto da base, é essencial observar as considerações feitas sobre a noção de *leitura*, a qual ocupa lugar de importância nos estudos linguísticos e neste trabalho. Angelo e Menegassi (2008) apresentam-na sob quatro concepções, as quais coexistiriam ainda hoje nos âmbitos educacional e acadêmico: (i) perspectiva do texto (de cunho estruturalista), entendido como completo em si mesmo, repositório de ideias pré-concebidas prontas para serem decodificadas; (ii) perspectiva do leitor (de cunho cognitivista), em cuja mente estariam antecipações, hipóteses e a compreensão textual em si pelo reconhecimento de sentidos baseado na proficiência linguística; (iii) perspectiva interacionista, que concebe a construção dos sentidos do texto como produto das relações e da negociação entre ele e leitor; (iv) perspectiva discursiva, que traz para a relação texto-leitor aspectos que, embora estejam aparentemente fora do texto enquanto material gráfico, concorrem diretamente para a construção de sentido.

¹⁰ No original: “sous le couvert de logique des compétences [...] ce qui est en jeu, essentiellement, est la problématique largement politique du contrôle de la chose éducative, qui se traduit par l’élaboration de listes d’objectifs (les référentiels de compétences) présentés d’un côté comme raisonnables aux yeux du grand public et présentés d’un autre côté comme constituant des bases adéquates pour une évaluation objective des apprentissages des élèves.”

¹¹ No original: “une compétence générale de littératie dans le sens d’une compétence générale de lecture s’appliquant à toutes les situations et tous les contextes et non pas un modèle envisageant des compétences différenciées en lectures au pluriel”.

Na BNCC (2018), depreende-se que *leitura* é compreendida num âmbito associado à escuta e à produção; constitui, conforme o documento, um eixo que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 67). Assume-se, ainda, que há uma “demanda cognitiva das atividades de leitura” (Brasil, 2018, p. 71). Na etapa do texto referente ao Ensino Médio, entre as orientações relacionadas a práticas letradas de leitura e escrita – ou seja, a letramentos –, figuram competências relacionadas à chamada desordem informacional, conforme discutido adiante. É de se esperar, portanto, que haja na BNCC (2018) expectativas quanto ao papel do leitor no que diz respeito a esse cenário de integração correspondente a uma prática de linguagem. O leitor é concebido como agente, alguém que compreenda os sentidos do texto e possa dele fruir.

O documento, no entanto, em nenhum momento chega a explicitar o lugar teórico do qual trata da *leitura* (ou o conceito de leitor, a concepção de texto e a questão do sentido e seu processo de construção), assim como o PISA. O aporte do qual se depreende a filiação do texto pode ser percebido em trechos como

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem [...]. [...]

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (Brasil, 2018, p. 63; 71).

Ao retomar a relação entre a circulação dos textos nos campos de atividade, o documento parece, à primeira vista, associar-se à concepção bakhtiniana de gênero do discurso. No entanto, quando diz tomar a centralidade do texto como unidade de trabalho, assume uma perspectiva do gênero enquanto *produto textual*, não como *processo discursivo*, o que configuraria outro quadro epistemológico. Verifica-se ainda, certa flutuação teórica ao se contrastar uma perspectiva enunciativo-discursiva, assumida na página 63 do documento (transcrita anteriormente), com a necessidade de avanço na exigência cognitiva das atividades de leitura, a qual deve “aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”

(Brasil, 2018, p. 71). Ainda que assuma uma perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem dos textos, em consonância com as concepções de leitura (iii) e (iv), conforme discutidas por Angelo e Menegassi (2008), a BNCC (2018) deixa entrever que aspectos de cunho cognitivista, que dialogam com a concepção (ii), coexistem em suas orientações.

A percepção e a problematização desta inconcretude teórica no texto da BNCC (2018) nos parece relevante à luz de Geraldi (1996), o qual argumenta que uma escolha teórico-metodológica tem relação com uma escolha política, esta que dialoga com os mecanismos do cotidiano da sala de aula (Geraldi, 1996, *apud* Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2011, p. 480). O que merece um olhar atento, a nosso ver, não é a filiação a linhas teóricas distintas – a qual, academicamente, é possível –, mas a falta de relação entre essas abordagens e o uso de conceitos como algo já dado e não como alvo de disputa entre campos.

À instituição escolar e ao professor, interlocutores a quem a BNCC (2018) se dirige, resta estabelecer o diálogo entre as teorias e notar que *leitura* é compreendida num âmbito associado ao uso da linguagem em contextos de práticas letradas. Nessa conjuntura, o leitor é concebido como o agente dessa atividade, alguém que compreenda os sentidos do texto em diversos campos da vida cotidiana.

No entanto, nota-se que essa leitura parece ser considerada como algo externo ao sujeito, uma competência que seria dominada por meio de habilidades específicas. O leitor, por conseguinte, seria aquele que obteria menos ou mais resultados da leitura conforme dominasse essas habilidades. Embora o documento tenha pretensões interacionistas e discursivas, essa concepção dialoga principalmente com a perspectiva cognitivista, atribuindo ao leitor – o aluno, no caso – a responsabilidade de desvelar os sentidos do texto; ignora-se, portanto, que o leitor constitui o processo de leitura, não sendo agente externo que meramente realiza uma atividade com menor ou maior proficiência, de acordo com habilidades próprias.

A mesma imprecisão, em termos de posicionamento teórico, pode-se notar sobre o conceito de *letramento(s)*. Suas ocorrências se dão em contextos em que se defende a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em que se mencionam os chamados eventos de letramento e sua importância para situações na vida e se incentivam práticas letradas diversas para impulsionamento de posicionamento leitor crítico:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

[...]

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer (Brasil, 2018, p. 63; 66)

A cultura digital, a qual nos interessa do ponto de vista do fenômeno da desordem informacional, aparece na etapa do Ensino Fundamental em descritores de habilidades que se voltam para observação de práticas sociais *online* (como “curtir”, “comentar”, “compartilhar”), análise de posicionamento em contexto digital e elaboração da própria opinião. Sobre a problemática das *fake news*, lê-se:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. (Brasil, 2018, p. 132-133)

A concepção de um leitor ativo (que é, ao mesmo tempo, produtor de conteúdo) e a preocupação para “que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias.” (Brasil, 2018, p. 479) ficam restritas à etapa do Ensino Médio, na qual se atribui maior ênfase à cultura digital e aos novos letramentos e multiletramentos, reconhecendo a hibridização de papéis em mídias digitais e redes sociais. Compreende-se que o leitor é simultaneamente leitor e produtor de conteúdo, assumindo uma postura ativa nesses ambientes. Além das atividades tradicionais de leitura, como comentar e compartilhar, os estudantes são instados a desenvolver habilidades e critérios de curadoria e apreciação ética e estética. Isso se torna crucial diante da proliferação de notícias falsas (*fake news*), de

pós-verdades e de discursos de ódio presentes em diversas instâncias da internet e demais mídias (Brasil, 2018, p. 479).

O documento da base, então, identifica duas habilidades essenciais no que diz respeito especificamente ao enfrentamento da desinformação e à postura do estudante no contexto da pós-verdade, explicitando preocupação quanto à veracidade de informações, ao atravessamento de argumentos por crenças pessoais e à preservação do respeito diante de discursos de ódio. Essas habilidades são reproduzidas na Figura 1:

Figura 1: habilidades relacionadas à desordem informacional na BNCC

(EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).
(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

Fonte: Brasil (2018, p. 521)

Parece possível afirmar que a BNCC (2018) tem expectativas quanto ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes até o final da educação básica. O aluno deverá estar apto a não apenas ler, compreender e atuar sobre textos de forma crítica; espera-se, também, que seja capaz de perceber a repetição e polarização de opiniões, assim como a ascensão de discursos anticientíficos cujo único parâmetro de verdade é a crença particular – contexto que McIntyre (2018) denomina como *pós-verdade*.

No entanto, em contrapartida a essas expectativas, surgem críticas relacionadas ao déficit na educação brasileira, à falta de igualdade e equidade de oportunidades de estudo e até mesmo de acesso à educação, desafios que foram consideravelmente agravados pela pandemia da covid-19. Dessa forma, os usos da leitura, bem como da escrita, em práticas sociais letradas são afetados por essa disparidade.

Também consideramos tardio – e, conseqüentemente, problemático – o fato de ser dado destaque ao letramento digital crítico apenas no Ensino Médio, visto que os jovens são inseridos desde muito cedo na cultura digital. De acordo com a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2020*, divulgada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil em novembro de 2021, havia naquele ano cerca de 22 milhões de usuários de internet no país entre 10 e 17 anos, número que corresponde a 94% dos indivíduos dessa faixa etária (em relação ao ano anterior, observa-se um aumento de 8% no percentual de usuários jovens¹²). Seria de se esperar, portanto, que o trabalho com as “habilidades e critérios” mencionados pela BNCC (Brasil, 2018, p. 479) fosse desenvolvido desde antes dos 14 ou 15 anos, idade mínima com que os alunos ingressam no Ensino Médio Brasileiro.

É ainda discutível o texto da base afirmar que considera os multiletramentos e a cultura digital como parte essencial na formação do estudante leitor, mas fazer uma ressalva que justificaria a extensão do espaço dado ao tratamento do digital, como se lê em nota da página 65:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (Brasil, 2018, p. 65)

Essa justificativa parece deixar inferir que a concepção de gêneros e de escrita da BNCC (2018) é ainda fundada no império da escrita e nos mitos a ela associados, como sua suposta invariação e manutenção do sentido, conforme Corrêa (2004¹³). Faz-se necessário refletir, por um lado, sobre as consequências para o ensino de uma concepção de leitura embasada na noção de uma influência (quase nefasta) do digital no tradicionalmente impresso. Por outro lado, Faraco (2020) avalia que o tratamento da linguagem verbal, potente por ser a única que funciona como instrumento de análise dela própria, ficou diluído ao longo do texto da Base. Infere-se, assim, que nem o trato com o verbal, nem com o digital (em suas múltiplas linguagens) são

¹² A pesquisa diz respeito a dados gerais do país. Para uma análise mais profícua do contexto, seria interessante que se fizesse levantamento do percentual de acesso e uso de internet por regiões, por estados e por municípios.

¹³ A tese de Corrêa, do ano de 1997, foi publicada posteriormente em livro, em 2004; é este ano da publicação da obra como livro que será mencionado nas referências.

abarcados pelo documento de modo satisfatório – o que é, portanto, duplamente problemático.

Embora insista no privilégio da escrita (entenda-se ainda: da norma-culta) e dos gêneros consagrados pela instituição escolar, o texto trata do conceito de *multiletramentos* como um conjunto de competências que devam ser trabalhadas com os estudantes. As habilidades, segundo a BNCC (2018), são desenvolvidas por meio da leitura e do trabalho com gêneros que circulam nas atividades humanas, constituídos por determinada construção composicional, marcas linguísticas e conteúdo temático.

Parece-nos, assim, que a fundamentação para o texto da base iria ao encontro da teoria dos gêneros, conforme Bakhtin (2016). Além disso, ao apontar o trabalho com os textos como o fundamento para desenvolver competências letradas, o documento dialogaria com o modelo de letramento denominado socialização acadêmica, conforme Lea e Street (2014). Buscando ambientar o aluno numa cultura acadêmica e idealizando a aculturação quanto a discursos e gêneros baseada na inserção, tal modelo se mostra sensível às necessidades estudantis, enquanto demonstra certa crença na homogeneidade das práticas acadêmicas.

No entanto, há novamente inconsistência quanto ao que o texto aparenta e ao que, de fato, concretiza em suas diretrizes. Quanto aos gêneros, segundo Faraco (2020), em nenhum momento o diálogo com Bakhtin (2016) é explicitado, embora se suponha essa filiação. Quanto aos letramentos, ocorre que o trabalho exaustivo com textos “modelo” não é suficiente para desenvolver o esperado protagonismo juvenil *online*, preconizado como um dos objetivos da educação brasileira. Essa estratégia tampouco seria a sugerida por Bakhtin (2016), cuja teoria trata do contato, vivo em abundância, com textos relevantes para a vida e para a percepção da dinâmica sociointeracional, sem, no entanto, indicar a apropriação de taxonomias de gênero como caminho “mágico” para o ensino¹⁴. Os jovens seguiriam, dessa forma, carentes de um modelo de letramento, que dialogaria não com listas infindas aos moldes do que faz a BNCC (2018), mas com os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014), os quais, para além de características linguístico-discursivas típicas, buscam compreender as relações de sentido, identidade, poder e autoridade.

¹⁴ Faraco (2020) argumenta que Bakhtin pode, de fato, contribuir para o ensino de português – sem que se banalize o complexo, mas, sim, se aprenda a olhar a linguagem. Em sua fala no referido webinar, o pesquisador diz, de maneira humorada, que Bakhtin não tem culpa pela BNCC (2018).

Dado o objetivo principal deste trabalho – investigar o processo de desinformação em práticas letradas de estudantes do Ensino Médio, levando-se em conta índices linguístico-discursivos que aparecem (ou não) no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta em gêneros noticiosos – e a tese de que a norma é o critério preponderante para avaliação de conteúdo, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- (i) analisar como índices de construção composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros discursivos que simulam fato noticioso são tomados pelos estudantes como critérios para avaliação de (in)veracidade;
- (ii) no endereçamento dos enunciados, analisar o jogo de expectativas que emerge da relação entre escrevente e uma projeção de leitor, num diálogo com saberes e conhecimentos institucionalizados valorados na/pela escola (mas não somente).

A partir desses objetivos, o percurso teórico parte do contexto da desinformação, buscando discutir traços constituintes e aspectos de endereçamento dos gêneros em diálogo com a perspectiva dos estudos de letramento, considerando saberes e concepções sobre escrita que embasam a formação do jovem leitor e se manifestam em práticas sociais letradas. O trabalho está estruturado em seções que abordam aspectos relacionados à comunicação escrita e à leitura, bem como questões associadas à desinformação. São apresentados o conjunto do material e os procedimentos metodológicos, análise dos dados e considerações finais, como descrito a seguir.

Antes, porém, destacamos a relevância, para este trabalho, do período de pesquisa em doutorado-sanduiche na Université de Lille, na cidade de Lille, na França, de dezembro de 2002 a maio de 2023. Com o acolhimento acadêmico do Prof. Dr. Bertrand Daunay, tivemos a oportunidade de enriquecer nossa experiência acadêmica junto ao laboratório CIREL (Centro Interuniversitário de Pesquisa em Educação de Lille - equipe Théodile), onde participamos de reuniões mensais e frequentamos disciplinas na condição de aluna especial e nos encontramos com outros pesquisadores engajados na discussão e análise de questões relacionadas à linguagem sob diferentes perspectivas teóricas. Essa iniciativa se insere no escopo do projeto de pesquisa Literacies in Different Fields of Knowledge, coordenado pela Profa. Dra. Fabiana Komesu (Unesp), com financiamento CAPES-PrInt-Unesp.

Retomando a estrutura da tese, na seção 2, dedicada ao quadro teórico, delineamos um panorama sobre o fenômeno da desinformação, com revisão da literatura relevante sobre o tema, destacando os principais aspectos de interesse que ajudam a compreender a propagação da desinformação com o uso de mídias digitais. Na sequência da seção, exploramos a relação entre gênero discursivo e letramentos, tendo em vista sua possível aproximação no que tange ao caráter indissociável do *texto* – denominado *enunciado* e *prática letrada*, respectivamente – de seu contexto sociocultural de produção. Abordamos os estudos dos gêneros do discurso, com base em Bakhtin (2016), destacando os aspectos constitutivos dos gêneros, a concepção de enunciado e a questão do endereçamento. Em seguida, é discutida a noção de letramentos, de um ponto de vista dos chamados Novos Estudos de Letramento, dos letramentos acadêmicos e sua aplicação no contexto educacional brasileiro. Apresentamos ainda a contribuição de Corrêa (2001; 2004) quanto à constituição heterogênea da escrita, uma vez que esta dialoga com a plasticidade dos gêneros discutida por Bakhtin (2016) e contrasta com um modelo de habilidades de estudos, ainda calcado em acertos e erros.

Na seção 3, o foco está na apresentação detalhada do processo de coleta de dados, incluindo informações sobre os métodos utilizados na aplicação da atividade, os participantes envolvidos e os materiais coletados. Resumidamente: situava-se o estudante num grupo familiar do *WhatsApp*, no qual um parente teria compartilhado uma postagem de rede social digital, que simulava um fato noticioso, sobre o fim do próprio aplicativo. O aluno era, então, instruído a produzir um texto que tivesse a função de informar os familiares a respeito da veracidade ou não da mensagem, justificando o raciocínio, por meio de elementos do próprio texto originalmente enviado, para tal dedução¹⁵.

Além disso, a seção 3 contextualiza e descreve o público respondente à luz de dados demográficos do último censo e resultados de avaliações educacionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). A metodologia de análise adotada, fundamentada no paradigma indiciário, também é discutida nessa seção, com destaque para os princípios que orientam a análise dos dados coletados.

¹⁵ Optamos por apresentar, de início, uma descrição resumida da atividade a fim de situar o leitor em momentos em que esta for mencionada; seu detalhamento se encontra na seção de metodologia. O sentido com que empregamos a expressão “fato noticioso” também está explicitado na referida seção.

A seção 4 é dedicada à análise dos dados coletados, na relação com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Ainda que cada objetivo tenha sido abordado separadamente, por uma questão organizacional do trabalho, a perspectiva que adotamos é de pontos de convergência no quadro mobilizado – dos gêneros do discurso e dos letramentos.

Nas Considerações Finais, busca-se responder às questões de pesquisa levantadas, refletir sobre os avanços e as limitações deste trabalho e delinear possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Buscamos uma estrutura de tese que permitisse uma abordagem abrangente do tema, combinando uma revisão teórica com uma análise discursiva das práticas letradas de leitura e escrita. Ao explorar os atravessamentos entre desinformação, gêneros discursivos, leitura/escrita e letramentos, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados na era da (des)informação digital e oferecer encaminhamentos para que se pense o fenômeno no contexto da educação nacional para além da cultura do *déficit* e do mero entendimento de que é possível julgar um conteúdo como verdadeiro/falso com base em conhecimentos individualmente construídos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir do objetivo geral de investigar o processo de desinformação em práticas sociais letradas de estudantes do Ensino Médio, levando-se em conta índices linguístico-discursivos que aparecem (ou não) no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta em gêneros discursivos que simulam fato noticioso compartilhado em contexto digital, esta seção entrelaça os quadros teóricos mobilizados, justificando suas aproximações.

A princípio, traçamos um panorama sobre o fenômeno da desinformação, tomando-o não apenas como contexto figurativo, mas como espaço sociohistórico em que se concretizam os enunciados cotidianos (conceito exposto a seguir) e no qual circulam as práticas letradas de leitura e escrita. Partindo de reflexões acerca da problemática no tocante à produção e à divulgação, à intencionalidade e aos papéis sociais envolvidos, estabelecemos uma relação entre o cenário delineado e as recomendações de documentos internacionais voltados à educação e ao letramento digital. Discutimos, ainda, a desordem informacional no contexto da covid-19, em que se pôde verificar não só a emergência de discursos enganosos e potencialmente nocivos, como também o alargamento da desigualdade educacional.

Considerando que a desinformação não se dá de modo isolado, para que se analise os enunciados atravessados por esse fenômeno é necessário que se assuma determinada concepção de texto – ou, no caso deste trabalho, de *gênero discursivo*. Passamos, assim, à contextualização do quadro à luz de Bakhtin (2016¹⁶) e Volóchinov (2019¹⁷). Interessa-nos, neste trabalho, os aspectos genérico-constitutivos – *construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo* –, conforme o objetivo específico (i). A questão do endereçamento também é discutida, já que constitui um dos critérios pelos quais levantamos índices para analisar o conjunto de material em atendimento ao objetivo específico (ii).

Em seguida, delineamos um panorama dos estudos de letramento no Brasil, com destaque para os pesquisadores que dedicaram parte de seu trabalho para tratar desse tema no país. Discorreremos sobre os letramentos acadêmicos (principalmente)

¹⁶ O ano da publicação original é 1952-1953.

¹⁷ O ano da publicação do texto “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica” é 1926. No Brasil, esse ensaio foi publicado em obra homônima, em 2019, junto a outros textos do autor.

e digitais, de modo a estabelecer relação entre a concepção teórica desses termos em sua relação com saberes e expectativas institucionais, o que retoma também o caráter responsivo e o endereçamento dos enunciados-resposta, em consonância com o objetivo específico (ii). Discutimos, ainda, a constituição heterogênea da escrita, com base em Corrêa (2001; 2004), considerando-se sua contribuição à investigação da plasticidade dos gêneros, em contraste com um modelo de habilidades de estudos, marcado pelo ideal do déficit.

2.1 O fenômeno da desinformação na contemporaneidade e seus impactos

O ano de 2016 foi palco de uma das mais disputadas eleições nos Estados Unidos. A democrata Hillary Clinton e o republicano Donald Trump não só concorreram à presidência norte-americana, como também se viram envolvidos em um número expressivo de notícias, boatos e disseminação proposital de mentiras – fenômeno estudado por Grinberg, Joseph, Friedland, Swire-Thompson e Lazer, sob perspectiva predominantemente quantitativa das ciências sociais e da computação, em artigo de 2019. Não à toa, 2016 viu a ascensão de um termo hoje bastante conhecido: *fake news*. Porém, tratar deste fenômeno que atravessa a contemporaneidade não se resume a um entendimento do que é verdadeiro ou falso, tampouco verificável, mas daquilo que Wardle e Derakhshan (2017) descreveram como *desordem informacional* e a que nos referimos, neste trabalho, como *desinformação*, conforme explicado adiante.

Para iniciar a análise da desordem informacional, começamos pelo termo mais conhecido, *fake news*, cuja definição aparece em dicionários eletrônicos de amplo acesso. Optamos pela busca em língua inglesa, francesa e portuguesa em compêndios monolíngues de renome nas três línguas, especificamente no Reino Unido, Estados Unidos, França e Brasil¹⁸.

O britânico *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus* (s.d.) define *fake news* como “histórias falsas que parecem notícias, espalhadas pela internet ou outras mídias, geralmente criadas para influenciar opinião política ou como piada”

¹⁸A escolha pelos três países/línguas se justifica: Reino Unido e Estados Unidos, pelo fato de a língua inglesa ser o idioma mais falado do mundo e no qual o termo *fake news* tem origem; França, por ter sido o país em que, graças ao projeto CAPES-PrInt-Unesp, tivemos a oportunidade de desenvolver parte do trabalho, em doutorado sanduíche; Brasil, por ser o país em que nossa pesquisa foi realizada e ao qual os dados levantados se referem.

(tradução nossa¹⁹). Já o *Collins English Dictionary* (s.d), dos Estados Unidos, atribui ao termo a acepção de “informação falsa, por vezes sensacionalista, disseminada como divulgação de notícia” (tradução nossa²⁰).

Em francês, o dicionário *Larousse* não tem um verbete específico para *fake news*, mas sob a entrada “faux, fausse” (falso, falsa) traz a acepção “fausse information” (falsa informação) como sendo “na Internet, artigo de imprensa falso destinado a abusar da confiança do leitor; por extensão, de uso comum, informação fabricada, tendenciosa ou distorcida, difundida por um meio de comunicação ou rede social com o objetivo de enganar a opinião pública”, indicando que se trata de tradução do anglo-americano *fake news*²¹.

No Brasil, no dicionário *Michaelis*, o verbete inexistente, enquanto o *Dicionário Aurélio* não disponibiliza uma versão *online* gratuita. O dicionário *Houaiss* (s.d) apresenta o termo “desinformação” ao se pesquisar por *fake news*, conceituando o primeiro como “ação ou efeito de desinformar” e “informação inexata, malintencionada, difundida como verdadeira com o objetivo de criar desorientação, não raro por motivações políticas; fake news”.

No âmbito da linguagem, essas escolhas são significativas. O dicionário, em sua função metalinguística, não apenas se vale da língua para explicar a própria língua (em termos lexicais), mas também denota uso dos termos. Essa diferença de conceituação, explicação e até mesmo de aprofundamento do conceito entre os dicionários parece implicar, indiretamente, a forma como cada país (ou, no caso do Reino Unido, grupo de países) tem lidado com a desinformação. Permite-nos problematizar e discutir qual a relevância e o papel que o mercado editorial atribui ao fenômeno de modo a, do lado francês, optar por um decalque da expressão *fake news* em vez de apresentá-la diretamente no idioma em que circula mais correntemente; do lado brasileiro, indicar apenas um termo sinônimo, quando se busca pela expressão mais frequente (2.030.000.000 ocorrências do termo *fake news*, segundo o motor de busca da *Google*, no ano de 2024). Cabe ao falante de português brasileiro, se quiser uma explicação mais detalhada, conhecer a palavra *desinformação* (que conta com

¹⁹ No original: “false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke”.

²⁰ No original: “false, often sensational, information disseminated under the guise of news reporting”.

²¹ No original: “Fausse information (anglo-américain fake news), sur Internet, faux article de presse destiné à abuser la confiance du lecteur ; par extension, courant, information fabriquée, biaisée ou tronquée diffusée par un média ou un réseau social dans le but de tromper l’opinion publique.”

7.700.000 ocorrências *online* nesse mesmo ano), a qual não é óbvia. Some-se o fato de um dos outros dois dicionários consultados sequer apresentar uma entrada para o termo procurado e o outro não dispor de consulta pública e gratuita. A responsabilidade em ter conhecimento da problemática da desordem informacional, assim, parece ficar a cargo do leitor, e não de veículos que, em teoria, teriam o papel de informar e tornar o conhecimento acessível.

Saindo do âmbito dos dicionários e sob outra perspectiva – a da comunicação e informação –, Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) argumentam que o termo *fake news* em si, entendido pelos autores, em linhas gerais, como “notícias intencional e comprovadamente falsas que poderiam desorientar os leitores” (Allcott; Gentzkow, 2017, *apud* Tandoc; Lim; Ling, 2018, p. 138, tradução nossa²²), não é recente. O trabalho traz como exemplo a narração de um trecho da obra *A guerra dos mundos*, de H.G. Wells (1898), em transmissão radiofônica ao vivo por Orson Welles, em 1938, a qual ilustra não só a divulgação de uma informação falsa como também o pânico que tomou conta de boa parte da população que teve contato com a suposta notícia de invasão alienígena. Ainda mais antigas são ocorrências de mentiras propositalmente espalhadas sobre outrem, datadas do Império Romano, com o objetivo de macular a imagem de determinada figura pública. Martens *et al.* (2018) relatam que a primeira ocorrência de *fake news*, no contexto específico do mercado jornalístico, foi registrada no século XVI.

O que é novo, porém, é o contexto de produção, divulgação e recepção de tais notícias. Boyd (2010, *apud* Recuero *et al.*, 2021) argumenta que as características das plataformas digitais atuam como *affordances* (sustentadoras) de públicos em rede, já que propiciam *permanência, reprodutibilidade, escalamento e buscabilidade* de conteúdo. Além disso, a internet, as redes sociais e o uso constante (e quase indiscriminado) de dispositivos móveis com acesso a esses recursos possibilitaram uma mudança radical nos papéis dos envolvidos na comunicação e na produção de sentidos. Segundo o relatório de 2022 das empresas de marketing digital *We Are Social* e *Hootsuite* sobre uso de internet, há cerca de 4,95 bilhões de pessoas *online* em todo o mundo (de um total de 7,9 bilhões); destas, quase 4,62 bilhões são usuárias ativas de mídias sociais. No Brasil, segundo *Pesquisa Globo de 2020* (*apud* Recuero *et al.*, 2021, p. 10), havia à época mais de 140 milhões de brasileiros utilizando esses

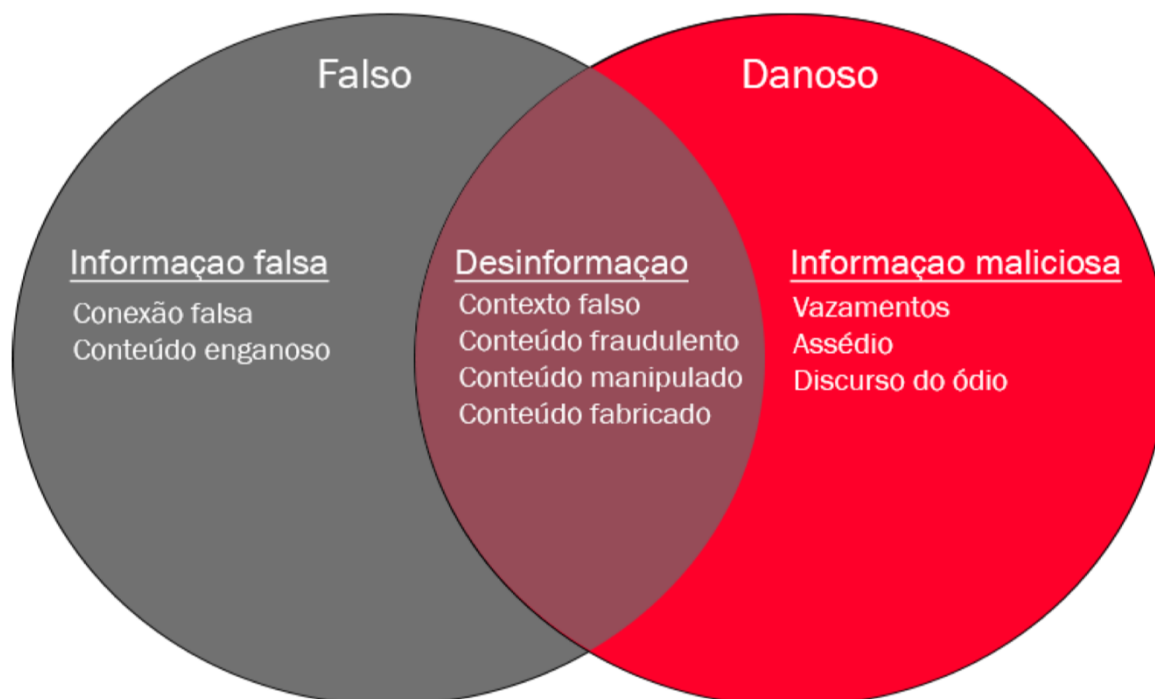
²² No original: “to be news articles that are intentionally and verifiably false, and could mislead readers”.

recursos. Ambos os documentos confirmam o quão ampla é a circulação de conteúdo *online* e, em certa medida, demonstram como esse panorama possibilitou uma mudança radical nos papéis dos envolvidos na comunicação e na produção de sentidos. É para essa hibridização de papéis que Koltay (2011) chama a atenção, considerando a possibilidade da produção de conteúdo – ainda que esta seja bem menos considerada do que sua recepção – como aspecto relevante no contexto de letramento visto que, em rede, a possibilidade e a facilidade de fazê-lo são não só altas como também estimuladas.

Lankshear e Knobel (2015), por sua vez, criticam o entendimento de letramento digital como a habilidade de ler em contexto digital, compreender, avaliar e produzir informações recebidas em diversos formatos (verbal, verbo-visual, sonoro). Essa concepção não é assumida pelos autores pelos seguintes motivos: (i) pelo fato de a informação, nas definições mais correntes, ser tomada como algo de teor técnico, livre de ruído e de intencionalidade; (ii) de os autores discutirem a necessidade humana de pertencimento e aceitação por um grupo, em detrimento de critérios como veracidade ou confiabilidade; (iii) sendo o letramento entendido como “algo” a ser desenvolvido, haver a suposição de certa autonomia da parte do leitor, no que respeita à competência e àquilo que decide ler (Lankshear; Knobel, 2015, p. 11).

A problematização dos autores pode ser lida no contexto da desordem informacional. O primeiro questionamento diz respeito ao entendimento da informação como algo livre de ruído e intencionalidade. Wardle e Derakhshan (2017) se valem da intencionalidade como um dos critérios para tipificar o fenômeno da desordem informacional, conforme se observa na Figura 2 a seguir:

Figura 2: tipologia da desordem informacional



Fonte: Wardle; Derakhshan, 2017, p. 20 (versão publicada em 2023)

Os autores organizam o fenômeno em *informação falsa* (conteúdo sabidamente falso), *informação maliciosa* (conteúdo propositalmente danoso) e, por fim, *desinformação* (conteúdo comprovadamente inverídico e com intenção de causar prejuízo). Embora coerente do ponto de vista da comunicação, essa avaliação dos autores é criticada por Komesu, Alexandre e Silva (2020), já que enfatiza o papel do agente,

aquele que, alternativamente, criaria a informação com propósito deliberado de prejudicar outrem; espalharia, sem querer, a informação, com desvantagem para outrem, e manipularia a informação, com finalidade explícita de produzir dano para outrem (Komesu; Alexandre; Silva, 2020, p. 197).

Além disso, conforme Assis, Komesu e Pollet (2021), a expressão “desordem informacional” implicaria, nessa concepção, no entendimento de uma possível “ordem”, como se fosse possível, a partir da detecção das intenções dos sujeitos, chegar a uma transparência de sentidos, como se houvesse um deslocamento para um lugar de inteligibilidade e clareza que, idealmente, resultasse em tranquilidade e bem-estar para os cidadãos.

Para este trabalho, assumimos uma noção ampla de *desinformação*, e não segundo os critérios estritos de Wardle e Derakhshan (2017) relativos à intencionalidade, a fases do fenômeno (criação, produção e distribuição) e a elementos. Além disso, com base na literatura (Lewandowsky *et al.*, 2012; Marwick; Lewis, 2017; Martens *et al.*, 2018), tomamos *desordem informacional* como sinônimo de *desinformação*, sem a pretensão de se chegar a uma ordem. Assim, doravante, os termos são empregados com sentido semelhante na investigação do fenômeno.

O segundo problema apontado por Lankshear e Knobel (2015), relacionado ao anseio gregário humano, dialoga com o conceito de pós-verdade (McIntyre, 2018): crenças pessoais, tomadas como critério de julgamento, aproximam grupos por afinidade, dispensando a necessidade de checagem de fatos e promovendo desconfiança em relação às instituições, como a científica. Esses agrupamentos produzem *bolhas informativas* (Pariser, 2011, *apud* Recuero *et al.*, 2021, p. 11) ou *câmaras de eco* (Sunstein, 2001, 2017, *apud* Recuero *et al.*, 2021, p. 11), em que se reproduzem e se repetem discursos de filiação ideológica afim. Em ambiente digital, os algoritmos acabam por trabalhar a favor desse “eco”, filtrando conteúdos dissidentes e sugerindo (na forma de publicações, vídeos, *tweets*), além de um viés de confirmação de que todos pensam de maneira semelhante, apenas o mesmo: fatos sem checagem, anticientíficos e de tom conspiratório, o que fomenta a polarização e afasta os grupos de uma possibilidade de diálogo.

Finalmente, o terceiro questionamento trata do letramento como competência a ser adquirida e da crença em escolhas autônomas do que ler. Uma análise à luz de Street (1984) e da concepção daquilo que chama de modelo de letramento autônomo nos permite afirmar que o leitor não se encontra num paradigma em que, sendo proficiente em decodificar o código linguístico, teria controle sobre as escolhas do que lê e sobre a própria construção de sentidos advinda dessa leitura. Em vez disso, trata-se de considerar um modelo ideológico, atravessado por relações de poder e pelo diálogo entre vozes que se constituem no campo discursivo. O processo de aprendizagem de leitura e escrita, portanto, dá-se sob certa perspectiva de mundo; a escolha daquilo que se lê e escreve é dependente das ideologias das instituições, não de uma subjetividade individualizada. Assis, Komesu e Pollet (2021), ao analisarem o fenômeno da desinformação no contexto da pandemia da *covid-19*, reforçam que não se trata do que se consegue ler ou interpretar, do âmbito individual, mas da

emergência de conteúdos e discursos, em detrimento de outros, favorecidos por condições sócio-históricas de produção.

Além do contexto de produção, divulgação e recepção de conteúdos, novo também é o uso da expressão *fake news* não para caracterizar conteúdo falso, mas, sim, para se referir a seus opositores (ou assim considerados) e desqualificá-los, como é o caso do ex-presidente estadunidense Donald Trump que, frequentemente, assim se dirigia à imprensa do país. Conduta semelhante se percebia no ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro, o qual, ao se considerar “acuado” pela mídia, lançava mão da mesma adjetivação que o estadunidense e, incoerentemente, disparava dados numéricos discutíveis ou sem comprovação. Vale o questionamento se a postura dos leitores não ecoaria, em certa medida, posicionamentos institucionais que reiteram o discurso como verdadeiro, extinguindo-se a necessidade de aprofundamento, pesquisa e verificação de fonte.

O sentido da expressão vê-se esvaziado e empregado com livre e errônea interpretação, banalizando esforços de organismos que se dedicam à identificação e ao combate das tais *fake news*. Podem ser citadas, como exemplos dessas instituições, as agências de checagem, com destaque, no Brasil, para a agência Lupa, surgida em 2015 e primeira especializada em *fact checking* no país, a qual segue atuante e, hoje, oferece oficinas de capacitação na área.

Organismos internacionais como a Câmara dos Comuns e o *High Level Expert Group* (doravante HLEG, Grupo de Alto Nível da Comissão Europeia) entendem também o fenômeno da desinformação como fenômeno mais amplo do que a mera conceituação de *fake news*. Dentre as recomendações publicadas no relatório de 2018 do HLEG estão, além do desenvolvimento de ferramentas de checagem de fatos e da transparência na divulgação de notícias *online*, o estímulo a estudos científicos sobre o impacto da desordem informacional e a *promoção de competências em educação para a mídia*. Em diálogo com esta última, a UNESCO desenvolve a iniciativa MIL (*Media and Information Literacy* – no Brasil, Alfabetização Midiática e Informacional, doravante AMI), a qual busca, segundo o *site* do projeto,

promover o acesso igualitário à informação e ao conhecimento, bem como sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais. [...] Foco especial é dado ao treinamento de professores para sensibilizá-los quanto à importância da MIL no processo educacional, possibilitando a integração da MIL em seus ensinamentos e fornecendo-lhes métodos, currículos e recursos pedagógicos

apropriados. [...] A alfabetização informacional possibilita que as pessoas interpretem e façam julgamentos com base em informações, como usuários de recursos informacionais, além de torná-los produtores de informação sobre seus próprios direitos. [...] O acesso a conteúdos de mídia e informação de qualidade e participação em redes de mídia e comunicação são necessários para cumprir o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). (UNESCO, 2019)

À luz dessas reflexões se elaboraram ainda documentos como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU Brasil, 2015), que estabelece metas a serem atingidas pelos países-membros até ano de 2030. A agenda é composta pelos chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU Brasil, 2015). No que diz respeito à educação, aponta-se para a necessidade do investimento na formação em competências leitoras para a promoção do desenvolvimento pessoal e coletivo e da cidadania; o ODS 4 é voltado especificamente a esse tema, delineando metas como “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”, “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes” e “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para [...] direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural” (ONU Brasil, 2015). O fim último, assim, é não apenas a formação acadêmica, como também o desenvolvimento para a cidadania em sociedade, em consonância com a iniciativa da UNESCO e as recomendações do HLEG.

Como exposto na introdução, a BNCC (2018), ao defender práticas letradas que impulsionem o desenvolvimento de um leitor crítico, tratar de habilidades voltadas para atividades *online* e abordar a análise de posicionamento em rede, aproxima-se das recomendações do HLEG, no tocante à *promoção de competências em educação para a mídia*; dialoga, também, com a iniciativa de alfabetização midiática da UNESCO. No entanto, à medida que restringe ao Ensino Médio o trabalho embasado numa concepção de leitor ativo (apreciador, curador e produtor de conteúdo), não apenas decodificador passivo e autônomo daquilo que escolhe ler, afasta-se das orientações internacionais. Tratar os letramentos digitais como um “adendo” ao

currículo tampouco dialoga com uma formação acadêmico-científica ampla que possa se posicionar de forma ética diante do fenômeno da desinformação.

É levando em conta, portanto, essas recomendações e documentos, situados na articulação entre letramentos digitais com letramentos acadêmicos, que estabelecemos o ponto inicial deste trabalho, que investiga o processo de desinformação entre estudantes do Ensino Médio em práticas letradas de leitura e escrita.

Antes de prosseguirmos, porém, permitimo-nos uma reflexão acerca dos impactos da covid-19, doença cuja pandemia, decretada em março de 2020, acentuou desigualdades de acesso à educação, deflagrou aquilo que Zarocostas (2020) nomeou como *infodemia*, em referência ao comportamento massivo e constante de disseminação de conteúdo falso ou enganoso sobre a doença, acentuando a problemática da desinformação.

2.1.1 Covid-19, o alargamento da desigualdade educacional e o impacto da desinformação

A pandemia de covid-19, que causou a morte de 699.276 pessoas no Brasil até 3 de outubro de 2023²³, conforme dados da Universidade Johns Hopkins (Johns Hopkins University, 2021), impactou significativamente diversos setores do País, com especial relevância para a educação, objeto central deste estudo. Além de acelerar o processo de ensino à distância, a pandemia acentuou as disparidades sociais no acesso a aulas e a materiais digitais, bem como na continuidade dos estudos, diante da falta de espaços adequados e equipamentos tecnológicos básicos, ou mesmo da necessidade premente de buscar emprego, deixando muitos alunos em situação de isolamento.

Essas condições contribuíram para o abandono das atividades escolares, conforme evidenciado pela terceira edição do *Painel TIC-Covid 19*, publicada em

²³ O monitoramento de dados de covid-19 teve suas operações encerradas em outubro de 2023, conforme consta no *site* da instituição: “Após três anos de monitoramento constante dos dados de covid-19 de todo o mundo, a Johns Hopkins encerrou as operações do Centro de Recursos sobre Coronavírus. Os dois repositórios de dados brutos do site permanecerão acessíveis para informações coletadas de 22/01/20 a 10/03/23 sobre casos, mortes, vacinas, testes e dados demográficos.” (No original: *After three years of around-the-clock tracking of COVID-19 data from around the world, Johns Hopkins has discontinued the Coronavirus Resource Center’s operations. The site’s two raw data repositories will remain accessible for information collected from 1/22/20 to 3/10/23 on cases, deaths, vaccines, testing and demographics.*)

novembro de 2020. O relatório revelou que, no Brasil, 32% dos usuários de internet com idade igual ou superior a 16 anos frequentavam escola ou universidade no terceiro trimestre de 2020. Dentre as principais barreiras identificadas para a continuidade dos estudos, destacam-se as dificuldades para esclarecer dúvidas com os professores (38%), a baixa qualidade de conexão (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%).

Esses dados corroboram as observações de Komesu, Daunay e Fluckiger (2021), que ressaltam como a tecnologia, embora tenha sido crucial para a manutenção das atividades escolares, também se tornou um obstáculo significativo, especialmente devido às disparidades sociais relacionadas à qualidade dos equipamentos, conexão à Internet, condições de estudo em casa e proficiência no uso de recursos tecnológicos.

Além do impacto direto na educação, a pandemia desencadeou uma crise de desinformação, comumente referida como *infodemia* (Zarocostas, 2020). O relatório do Reuters Institute (Newman *et al.*, 2021), baseado em pesquisa realizada em 46 países, destacou o potencial das mídias sociais para disseminar desinformação, com 54% dos entrevistados afirmando ter tido contato com postagens desinformativas sobre covid-19. No Brasil, o *WhatsApp* e o *Facebook* foram as plataformas mais citadas como fontes desse tipo de conteúdo (indicadas por 35% e 18% dos entrevistados, respectivamente).

Um estudo relevante nesse contexto é o realizado por Islam *et al.* (2020), que examinaram rumores, comentários estigmatizados e teorias da conspiração de 87 países circulando em plataformas online. Os autores concluíram que as agências de saúde devem mapear a desinformação associada à covid-19 em tempo real e engajar esforços para combatê-la. No Brasil, Galhardi *et al.* (2020) conduziram um estudo quantitativo sobre o teor das mensagens recebidas pelo serviço de checagem do aplicativo brasileiro “Eu Fiscalizo”, destacando essa problemática como uma “segunda mazela pandêmica” (Galhardi *et al.* 2020, p. 4202), contribuindo para o descrédito da ciência.

Mais do que um problema de saúde pública, a pandemia no país configurou um assunto político-partidário, conforme o relatório do Laboratório MIDIARS, organizado por Recuero *et al.* (2021). Esse cenário repercutiu ações de profilaxia e mitigação da doença, visto que posturas como usar máscara, higienizar mãos e objetos com álcool 70% e manter o isolamento, por um lado, e defender o uso de hidroxicloroquina e

ivermectina e a volta às atividades normais, alegando exagero de precauções e impacto na economia, por outro, eram associadas a posições políticas polarizadas (esquerda e direita, respectivamente).

O referido relatório ainda apresenta considerações quanto à checagem de conteúdo e sua não-penetração na “bolha” da desinformação – a qual, aliás, acontece nos dois polos ideológicos, mas não de maneira simétrica (observou-se maior ocorrência do fenômeno no espectro da direita). A radicalização dos grupos tende a criar uma zona protegida da influência de evidências contrárias a suas crenças, retomando a noção de pós-verdade e o viés de confirmação. Some-se a isso o fato de que quem compartilha desinformação é, conforme levantado por Recuero, Soares e Zago (2021, *apud* Recuero *et al.*, 2021, p. 20), mais engajado e ativo nas publicações em redes como o *Twitter* (atual *X*) e o *Facebook*. Quando a checagem chega a essas esferas, é taxada de desinformação e/ou manipulada e colocada fora de contexto de modo a confirmar a crença enviesada.

Os discursos anticientíficos e de descrença vêm acompanhados de desvalorização – tanto ideológica quanto financeira – das instituições públicas de ensino e pesquisa. Em 2019, o Instituto Gallup divulgou os resultados da pesquisa *Welcome Global Monitor*, considerada até então o maior estudo mundial sobre a forma como se pensava a ciência e a saúde; de 140 países participantes, o Brasil ocupava o 111º lugar no quesito confiança na ciência. Para 35% dos brasileiros investigados, a ciência não merecia confiança; 25% ainda acreditava que a ciência não contribuía para o país. Pesquisa de 2019 do *Pew Research Center* mostrava resultados semelhantes: de 20 países, o Brasil é o que menos confia na ciência, tendo 36% dos entrevistados declarado acreditar pouco ou nada em pesquisadores. A pesquisa apontou uma tendência global para a confiança, com o Brasil na direção oposta despontando o anticientificismo corroborado por figuras públicas como o falecido jornalista e ensaísta Olavo de Carvalho, o qual, ainda que não tenha se assumido terraplanista, levantou publicamente em rede social “pontos interessantes” (a seu ver) da teoria, e o ex-presidente da república, Jair Bolsonaro, que no contexto da pandemia da covid-19 foi um dos defensores da hidroxicloroquina como medicamento contra a doença, mesmo tendo a Organização Mundial de Saúde negado a eficácia do fármaco.

Não coincidentemente – já que a postura negacionista presidencial (apoiada à época de seu governo por cerca de 30% dos brasileiros) impediu o desenvolvimento

de uma política gestora eficiente de combate ao avanço da doença –, o país esteve durante os anos de 2020 e 2021 entre as três nações mais afetadas pelo coronavírus (ao lado dos Estados Unidos e da Índia), tanto em número de contaminações quanto no de mortes, e teve o início da vacinação apenas em janeiro de 2021. Dados do projeto *Our World in Data*, ligado à Universidade de Oxford, apontavam que até a metade de 2022 os Estados Unidos tinham vacinado, mais de 27,8 milhões de cidadãos, seguido da China (22,7 milhões) e do Reino Unido (8,8 milhões). O Brasil aparecia em 19ª colocação. Proporcionalmente, o país que tinha maior cobertura de vacinação até aquele momento era Israel, com 53,8% da população vacinada, seguido dos Emirados Árabes (31,5%) e do Reino Unido (13,1%); o Brasil aparecia então em 47ª colocação (0,9%).

Corrobora esse cenário o artigo de Hallal (2021), que tampouco crê na coincidência entre a resposta trágica do Brasil e o número de vidas perdidas e a postura do ocupante do cargo máximo do poder Executivo, que se referiu à covid-19 como “gripezinha” (BBC, 2020), hostilizou jornalistas quando questionado sobre a quantidade de mortos pela doença (Viana, 2020) e deixou sob responsabilidade total do cidadão a decisão em se vacinar ou não – pois, se ocorresse uma transformação em jacaré, a culpa não recairia sobre a presidência (*IstoÉ*, 2020).

Concordamos com Recuero *et al.* (2021), para quem as autoridades têm responsabilidade e papel fundamental não só na legitimação da desinformação, como também no cuidado com as vidas daqueles que, por meio de voto democrático, colocaram-nas no poder. Os pronunciamentos e as *lives* do ex-presidente Jair Bolsonaro, atravessadas por tom de ataque a instituições sanitárias e por deboche, resultavam em picos de compartilhamentos de conteúdo desinformativo no *WhatsApp*, de acordo com o relatório MIDIARS (Recuero *et al.*, 2021).

Para Hallal (2021), “A resposta trágica do Brasil à COVID-19 tem um preço” (Hallal, 2021, p. 37²⁴). E o preço, para além das muitas vidas extintas e das famílias desestruturadas por inúmeras e incalculáveis perdas, está no prejuízo no desenvolvimento crítico dos jovens que se viram envolvidos nesse cenário pandêmico e de desinformação, enfrentando desafios adicionais, com sua formação sendo afetada pelo ensino remoto. Diante dessa conjuntura, é fundamental refletir sobre os letramentos, seus alcances e desafios na formação do jovem leitor brasileiro,

²⁴ Embora publicado em inglês, o texto em português foi disponibilizado; não se trata, portanto, de tradução nossa, mas do original.

considerando as orientações da BNCC (2018), questões de desinformação e pós-verdade e a crise sanitária em curso.

Conforme exposto no parágrafo introdutório desta subseção, a exposição que nos permitimos sobre a desinformação no contexto pandêmico não tem relação direta, *a priori*, com o material analisado. No entanto, tendo sido este trabalho desenvolvido em meio a esse cenário (e por ele impactado, em alguns aspectos de sua realização) e tratando de um fenômeno tão mortal quanto o vírus, acreditamos que nos inserir na discussão era não só pertinente, mas parte de certa responsabilidade que temos com a produção de conhecimento.

Findada, assim, a apresentação do cenário em que se inserem os estudantes, respondentes da atividade analisada, passemos ao quadro dos gêneros do discurso, a partir do qual direcionamos nosso olhar à procura de pistas que comprovem (ou não) a hipótese de partida.

2.2 Os gêneros do discurso: aspectos constituintes

Para atender aos objetivos específicos (i) e (ii) e embasar a análise, passamos à discussão dos gêneros do discurso, contemplando, além de colocações gerais, as especificidades quanto aos aspectos constituintes e ao endereçamento, conforme Bakhtin (2016). Não se tenciona tomar os gêneros do discurso como categorias de análise, fôrmas nas quais os estudantes deveriam “encaixar” aquilo que leem ou produzem. Pelo contrário: se trazemos as colocações do filósofo russo é com o fito de expandir a reflexão deste trabalho acerca da linguagem e nos posicionar contrariamente ao emprego do pensamento bakhtiniano como “conceito curinga”.

Pode-se dizer, de acordo com Faraco (2020), que um dos interesses em comum que uniu os intelectuais do chamado Círculo de Bakhtin (nome atribuído *a posteriori*, não pelos membros do grupo) foi a questão da linguagem; ainda que não tenham elaborado formalmente uma teoria do discurso, o pensamento bakhtiniano constitui uma importante contribuição para os estudos linguísticos (Brait, 2006). O “discurso pedagógico”, porém, acabou por diluir o emprego de conceitos como *diálogo/dialogismo* e *gêneros discursivos*, razão pela qual fizemos a ressalva no parágrafo anterior sobre os gêneros do discurso como categorias de análise. A BNCC (2018), mencionada na introdução deste trabalho, apresenta acepções bakhtinianas de forma livre, levando à equivocada conclusão de que o que há no documento teria

relação direta com as reflexões do filósofo. É também relevante pontuar aspectos do posicionamento de Bakhtin que permitem, a nosso ver, aproximar o quadro dos gêneros ao dos letramentos.

Segundo Faraco (2020), a maior circulação dos textos de Mikhail Bakhtin se iniciou por volta da década de 1970 – isso porque o russo, após sua prisão em 1929 e exílio no Cazaquistão, apenas se estabeleceu como professor universitário após o fim da II Guerra Mundial e se manteve isolado até sua aposentadoria, em 1969. De acordo com Gomes (2022), foi sob a tradução e influência de Julia Kristeva que as obras bakhtinianas ganharam atenção na Europa – o que foi, posteriormente, alvo de questionamento, sob acusação de que Kristeva teria não apenas traduzido os textos russos, mas tomado certas liberdades de adaptação para o olhar francófono. No Brasil, se o Círculo de Bakhtin foi, por um lado, alvo de censura (afinal, aos olhos do regime militar, uma obra russa era subversiva), por outro, teve aspectos do pensamento do grupo inobservados em detrimento de uma ânsia renovadora e democrática, segundo Gomes (2022): “estou inclinado a crer que, além de certos problemas de tradução, os desejos de retomada da democracia [...] acabaram por fazer com que certos aspectos do pensamento do Círculo passassem quase que incólumes” (Gomes, 2022, p. 12-13). É no texto *Os gêneros do discurso*, escrito entre 1952 e 1953 e publicado numa coletânea em 1979, na Rússia, que depositamos nosso interesse para a realização deste trabalho.

Bakhtin (2016) defende que somente nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, enunciados relativamente estáveis, por um lado, mas dotados de profunda heterogeneidade, por outro. Não é o indivíduo quem cria um gênero; ao falante, é dado conhecer seus aspectos normativos de modo a empregá-los com maior desenvoltura:

Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural – sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais – em uma conversa mundana cala ou intervém de forma muito desajeitada. (Bakhtin, 2016, p. 41)

Se os gêneros do discurso são concretizados em interações relativas a atividades humanas, logo, não se pode pensar o gênero fora de seu contexto de ocorrência; tampouco o pode sê-lo outro conceito caro ao Círculo, o de *enunciado* (dos quais os gêneros são tipos relativamente estáveis). Volóchinov (2019), ao

argumentar sobre a falta de autossuficiência da palavra fora da vida, isolada como fenômeno puramente linguístico, estabelece a concepção de *enunciado cotidiano*, o qual “sempre conecta os participantes da situação, como coparticipantes que conhecem, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo” (Volóchinov, 2019, p. 119). A partilha real e material de uma parcela de existência faz com que esta, mais do que um aspecto externo associado ao discurso, seja “uma parte necessária da sua composição semântica” (Volóchinov, 2019, p. 120).

O entrelaçamento do enunciado cotidiano aos fios da vida extraverbal nos sinaliza, para a análise do material, que não se pode tomar a leitura feita pelos estudantes e a resposta destinada à família, concretizadas ambas no enunciado produzido em resposta à atividade, separadas do solo em que tais práticas se produziram – e por “solo”, entenda-se não apenas a situação imediata, mas o contexto sociocultural, “1) o horizonte espacial comum dos falantes [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e [...] 3) a avaliação comum dessa situação” (Volóchinov, 2019, p. 118-119). Além de nos permitir a relação com o quadro dos letramentos, na reflexão sobre práticas letradas indissociáveis de seu contexto (como exposto em subseção posterior), a noção de *enunciado cotidiano* nos embasa também no termo que usamos para identificar os textos dos estudantes – ora chamados também de escreventes, tomando de empréstimo a caracterização utilizada por Corrêa (2004). Na filiação ao quadro bakhtiniano, assumimos nomear as respostas, os textos analisados, na qualidade de *enunciados*. Essa qualificação será explicitada na seção dedicada aos procedimentos metodológicos do trabalho.

Antes de prosseguirmos, parece-nos essencial uma observação quanto à noção de *heterogeneidade* em contraste com outras, tidas muitas vezes como sinônimas, como *plasticidade* e *maleabilidade*²⁵. Quando se trata de heterogeneidade, em Bakhtin, a referência é à existência de um número incontável de gêneros possíveis, uma “diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 16). Ou seja, não se trata da heterogeneidade (no sentido de flexibilidade) de determinado gênero em específico, mas de uma *heterogeneidade* (no sentido de quantidade) *dos gêneros*. Com isso, não se pressupõe que não haja a concepção de que um mesmo gênero possa ter

²⁵A importância para essa diferenciação foi marcada pelo Prof. Dr. Filipe Almeida Gomes, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), na ocasião do exame de qualificação geral da tese. Essa contribuição foi especialmente importante para o trabalho e merece crédito explícito.

manifestações distintas; de fato, Bakhtin (2016) aponta que “Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais *flexíveis, plásticas* e criativas” (Bakhtin, 2016, p. 38, grifos nossos). O que tencionamos foi fazer a necessária especificação conceitual. Portanto, empregamos o termo *heterogeneidade* quando nos referirmos à variedade de repertório de gêneros possíveis, e *flexibilidade* quando nos referirmos ao caráter maleável de um gênero.

Para Bakhtin (2016), não são apenas as formas da língua que devem ser conhecidas pelo falante, mas também as formas genéricas. E, segundo o filósofo, é o caráter heterogêneo que pode levar ao desconhecimento dessas formas. Aqui, podemos observar uma proposta de vinculação teórica ao mundo da vida, algo em que o russo insistia, segundo Faraco (2020), e que nos parece possível de aproximar do campo dos letramentos, em “práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social” (Buzato, 2006, s/n). Consoante a esse posicionamento, em *Questões de estilística no ensino da língua* (Bakhtin, 2013), é o professor Bakhtin (e não o filósofo) – dotado de paixão pela língua viva e por um fazer pedagógico de quem deseja conquistar seus alunos para as possibilidades expressivas da língua – quem se pronuncia contra o chamado “escolasticismo²⁶”. Por meio de um procedimento metodológico ativo, em conjunto com os estudantes, Bakhtin (2013) desenvolve neles a compreensão dos efeitos de sentido, visando que cada um alcance uma autonomia linguística livre das pesadas amarras da norma.

Crítico do teoreticismo, Bakhtin contrariava também o racionalismo puro, ou seja, um pensamento interessado apenas no universal geral, e não no singular individual, de acordo com Faraco (2020): “Incomoda-o a ideia de sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o evêntico.” (Faraco, 2020, p. 20). Em consonância com essa valorização do episódico, do individual, pode-se trazer à luz o paradigma indiciário como método de investigação. Parece-nos que tanto Bakhtin quanto Ginzburg (1989) reconhecem a importância de se olhar para o único, para aquilo que não constitui uma lei geral. A abordagem de Ginzburg será retomada mais adiante, na seção dedicada à metodologia.

²⁶ Segundo Faraco (2020), Bakhtin atuou como professor de russo no (equivalente ao) Ensino Médio em uma cidade do interior daquele país, durante a II Guerra Mundial.

Voltemo-nos aos aspectos constituintes dos gêneros do discurso. Ao tratar desses enunciados, relativamente estáveis e profundamente heterogêneos, Bakhtin (2016) estabeleceu a *construção composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* como elementos “ligados no todo do enunciado e [...] determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12). Para este trabalho, interessa-nos a maneira como esses aspectos são apropriados na leitura de gêneros discursivos que simulam fato noticioso em contexto digital. Faz-se necessário, ainda, abordar a estabilidade e, ao mesmo tempo, a heterogeneidade (e, em certa medida, a plasticidade) dos gêneros, já que analisamos a forma como tais características são apreendidas nas práticas letradas dos estudantes do Ensino Médio.

Tratemos, primeiramente, da *construção composicional* – aspecto possivelmente considerado mais significativo dentre os três, dado o uso da expressão “acima de tudo” em “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, *acima de tudo*, por sua construção composicional.” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos nossos); o destaque feito dialoga com o principal critério mobilizado pelos respondentes para a avaliação do material, como se verá na seção de análise. Essa característica constitui o aspecto formal geral do texto, referindo-se à estrutura e à conclusão de um todo. Segundo Cavalcante Filho (2018), a construção composicional diz respeito a “procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, sinalizando, na cena enunciativa, as regras *do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores*” (Cavalcante Filho, 2018, p. 107, grifos nossos). Percebe-se, ao se tratar de um jogo entre sujeitos (interlocutores), que o dialogismo se evidencia quando se trata de caracterizar o gênero discursivo.

Também constituinte do gênero é o *conteúdo temático*, o qual, segundo a concepção bakhtiniana, também se fundamenta no dialogismo estabelecido com outros textos; os enunciados não são indiferentes entre si, pelo contrário, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (Bakhtin, 2016, p. 26). Um gênero tem em seu funcionamento outras vozes e constitui, em certa medida, uma resposta ao que já foi dito sobre o conteúdo temático por ele abordado. Portanto, o tema não é escolhido por vontade do sujeito enunciador, mas legitimado socialmente – ou por agências de letramento, se quisermos aproximar os dois quadros teóricos.

Por fim, o *estilo* é compreendido como a seleção de recursos lexicais e fraseológicos que compõem determinado enunciado. Segundo Machado (2020), Bakhtin e os estudiosos do Círculo tratam do estilo como dimensão textual e discursiva, contrariando a tradição de atribuí-lo à individualidade e abordando-o como conceito no conjunto das reflexões sobre o dialogismo. Em *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019²⁷), Volóchinov defende que “o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social” (Volóchinov, 2019, p. 143). Logo, o estilo, para o Círculo de Bakhtin, trata de uma construção discursiva sociohistoricamente situada e própria, portanto, do gênero, não do indivíduo.

Para Bakhtin (2016), forma, conteúdo e estilo se ligam indissoluvelmente, podendo refletir certa individualidade do falante; porém, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 17). É o caso, por exemplo, de textos noticiosos (ou que simulam fato noticioso) de conteúdo científico, com os quais trabalhamos na coleta do conjunto de material: existe uma construção composicional (uma estrutura geral) que o leitor considera “típica” de uma notícia ou de um texto que simula fato noticioso, assim como há determinados conteúdos temáticos que estão no horizonte das expectativas de leitura e um estilo sociohistoricamente construído para esses gêneros (referente à linguagem e às escolhas sintático-lexicais esperadas). É de se esperar que os estudantes, ao se depararem com esses gêneros na proposta de atividade, projetassem antecipadamente o que encontrariam, com consequências quanto à avaliação que fariam daquilo que fosse lido.

A harmonia ou o conflito com essas expectativas dialogam com a hipótese da tese da seguinte forma: à medida que um gênero discursivo atende ao que é esperado no domínio das práticas sociais letradas no que diz respeito a construção composicional, conteúdo temático e estilo, é associado à veracidade, à confiabilidade; são as próprias características do gênero, em consonância com expectativas, que constroem esse caráter de verdade. Em contrapartida, gêneros que se distanciam do que é esperado no domínio da escrita, rompendo com a construção composicional, o tema e o estilo “típicos” são associados à inveracidade, à desconfiança.

Bakhtin ainda classifica os gêneros como primários e secundários, sendo os últimos, segundo Machado (2020), “formações complexas porque são elaborações da

²⁷ O ano da publicação original é 1926.

comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política.” (Machado, 2020, p. 155). Essa conceituação também parece ir ao encontro das expectativas dos alunos leitores e da hipótese: ainda que desconheçam a conceituação em gêneros primários e secundários, os estudantes parecem reconhecer uma notícia (ou um texto que simula fato noticioso) como gênero mais complexo, institucionalizado, integrante do campo das práticas sociais letradas. Assim, esperam que haja maior elaboração em termos de linguagem e estrutura geral do que leem – ou, em conceitos bakhtinianos, esperam que a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo sejam condizentes com a complexidade do gênero. Logo, se o texto lido se distancia dessa expectativa, aproximando-se de um gênero primário, é mais passível de ser desacreditado.

Vale lembrar, porém, que “nada impede [...] que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo.” (Machado, 2020, p. 155). Esse contato possível entre os gêneros e os campos discursivos, do qual surgem modificações, está no âmbito da heterogeneidade dos gêneros, a qual, segundo Bakhtin, não deve ser minimizada (Bakhtin, 2016). O que nos parece, no entanto, é que os estudantes, em suas práticas letradas, apoiam-se na *estabilidade* dos gêneros e ignoram ou mesmo desconhecem sua *heterogeneidade e plasticidade*. Dessa forma, a leitura e a avaliação do conteúdo, em termos de veracidade/inveracidade, seriam influenciadas por uma crença relacionada ao domínio da escrita, à homogeneidade e à “influência” nociva de práticas orais no campo das práticas letradas – os “mitos” relacionados à escrita, que ignoram sua heterogeneidade constitutiva, conforme Corrêa (2004).

No âmbito do pensamento bakhtiniano, acreditamos que o caráter responsivo do gênero e, principalmente, o fato de este ser endereçado ao outro constitui a leitura e a avaliação produzidas pelos estudantes. Tecendo uma rede de imagens sobre quem é o autor do texto que leu, que posição ocupa enquanto leitor e a quem deve se dirigir numa produção textual (que, ainda que não o fosse solicitado na instrução da atividade que coletamos, ainda constituiria uma resposta), o estudante, pré-universitário, mobiliza os aspectos constituintes do gênero discursivo e mantém sempre, em seu horizonte, o outro. É a projeção desse outro que influenciará, em última instância, a avaliação do conteúdo.

2.2.1 A questão do endereçamento: o outro no horizonte de visão

Todo gênero discursivo é construído tendo o outro em seu horizonte. Em Bakhtin e nas obras do Círculo, a constatação de que os enunciados somente existem de fato quando são direcionados a outrem é uma noção constante. O que parece variar, porém, é a forma como o “outro” é concebido em textos distintos; com base no percurso estabelecido por Capristano e Oliveira (2014) e Cangussú (2016) em seus trabalhos, observamos o tratamento deste “outro” nas obras *A palavra na vida e a palavra na poesia* (Volóchinov, 2019), *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2021²⁸) e *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016).

A princípio, Bakhtin e Volóchinov tratam do outro fazendo referência a “pessoa”, “ouvinte” ou “interlocutor”. No entanto, o uso desses termos em *A palavra na vida e a palavra na poesia* (Volóchinov, 2019) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2021) não dialoga com a ideia de um participante concreto de uma situação imediata, uma pessoa a quem se dirige diretamente. Em certa medida, tanto “pessoa” quanto “ouvinte” parecem, num primeiro momento, remeter a Saussure (2003) e Jakobson (2006²⁹), se nos apegamos ao termo e deixamos de lado o conceito por ele movimentado. Na linguística saussuriana, o outro é tratado como um indivíduo propriamente dito, uma pessoa falante de uma língua; seu papel é passivo, de um ouvinte receptor que finaliza o processo comunicativo por meio da audição. Já Jakobson (2006) usa o termo “destinatário” para se referir a um decodificador que recebe uma mensagem.

Entretanto, a concepção de outro empírico e passivo, presente tanto em Saussure como em Jakobson, é alvo de crítica em Volóchinov. Mesmo quando emprega o termo “ouvinte”, Volóchinov (1976, *apud* Machado, 2020) o trata como um potencial influenciador daquilo que é enunciado, uma vez que o falante produz o que diz tendo em vista esse outro. Dessa forma, o “ouvinte”, mais do que mero receptor e decodificador, é um participante ativo do discurso a ponto de atravessar e determinar até mesmo “escolha da palavra pelo autor e a percepção dessa escolha (a coescolha) pelo ouvinte. [...] É possível dizer que o poeta trabalha o tempo todo com o consentimento ou o não consentimento, com a concordância ou a discordância do ouvinte” (Volóchinov, 2019, p. 131).

²⁸O ano da publicação original é 1929.

²⁹Os anos de publicação originais são 1916 e 1975, respectivamente.

De forma semelhante, o “interlocutor” em Volóchinov (2021) tampouco se refere ao indivíduo concreto que está presente num diálogo imediato, pois “na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (Volóchinov, 2021, p. 204). Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2021), evidencia-se não apenas a influência do outro no enunciado produzido, mas questões relacionadas ao papel social atribuído a este outro. A palavra é a ponte (termo do próprio autor) entre o locutor e o interlocutor, e esta é escolhida considerando-se esse horizonte social que aí se estabelece. Para Volóchinov (2021), qualquer enunciado expresso – seja de caráter informativo, seja de manifestação de um desejo ou necessidade – é socialmente dirigido; logo, é a essa orientação social e aos interlocutores concretos aos quais a atividade mental enunciada se expressa que se modula e se adapta o que se diz. Vale ressaltar que por “interlocutor concreto” não se entende necessariamente o sujeito real, empírico (uma “pessoa de carne e osso” presente no momento do diálogo), mas que este se materializa ao menos como uma idealização, como um representante médio a cujo grupo o locutor se dirige.

Por fim, é em *Os gêneros do discurso* (2016) que Bakhtin emprega o termo “outro” para se referir àquele que seria um dos pontos centrais e ativos do discurso. Para o autor, todo enunciado é, na verdade, dotado de caráter responsivo a enunciados de outrem – senão em sua forma verbal expressa, de forma silenciosa em sua formulação. Por mais concentrado que seja em seu próprio objeto, o enunciado não pode deixar de ser dialógico – e, se há diálogo, consequentemente há o “outro” a quem este é direcionado.

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (Bakhtin, 2016, p. 62-63).

Conforme o autor, a consideração de quem configura o destinatário ao qual o enunciado se dirige determina a escolha de *procedimentos composicionais*, *tema* e *estilo*, os três aspectos fundamentais que constituem um gênero discursivo. Entreveem-se nesse processo relações de intimidade, poder, *status* socioeconômico,

papel social. É possível aproximar a abordagem de Bakhtin do jogo de imagens que seria, em 1969, desenvolvido por Pêcheux em *Análise Automática do Discurso*³⁰ – aproximação esta elaborada também por Siqueira, em tese de 2019; rompendo com o esquema da comunicação estático de Jakobson (2006), Pêcheux defende um jogo de imagens, um quadro imaginário mais complexo que considera “quem fala a quem sobre o que” – esse imaginário, porém, não é meramente subjetivo (uma opinião sobre si), mas institucional (quais os papéis que, teoricamente, devem ser assumidos).

³⁰ Como é sabido, AAD-69 compõe uma obra organizada por Gadet e Hak. A edição por nós utilizada é de 2014.

Figura 3: formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A (A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A (B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B (B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B (A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux, 2014, p. 83.

Ainda que Pêcheux (2014) não seja base do quadro teórico da tese, a circulação por um jogo de imagens – sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a própria situação comunicativa e a escrita – é de nosso interesse na medida em que esse imaginário e esse jogo de papéis dialogam com a noção de endereçamento proposta por Bakhtin (2016), em que os destinatários são constituintes e direcionadores do enunciado. Conforme o autor:

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (Bakhtin, 2016, p.68).

Portanto, mais do que considerar o endereçamento como um enunciado voltado a um indivíduo que pode “coincidir pessoalmente com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado.” (Bakhtin, 2016, p. 63), interessa a reflexão sobre seu caráter típico – as imagens idealizadas de locutor e interlocutor, as concretizações de papéis projetados, as escolhas de aspectos constituintes do gênero que atendem à responsividade de que o discurso é prenhe.

Siqueira (2019) argumenta que, “embora haja o destinatário típico de cada gênero, o escrevente sempre endereça seu enunciado a mais de um destinatário, isto é, mesmo que o destinatário empírico seja um, o endereçamento é sempre múltiplo” (Siqueira, 2019, p. 57). No caso do conjunto de material com que trabalhamos, a noção de um endereçamento múltiplo também se mostra presente. Ainda que o estudante devesse se dirigir a familiares, empiricamente, o “outro” de seu texto é plural. Ao tomar a palavra, não há controle sobre seu destino; concordamos com Siqueira (2019) que endereçar a palavra é potencializá-la ou tencioná-la, e não simplesmente estabelecer uma relação ingênua e neutra com o outro e o discurso. Se a construção do sentido se dá num plano discursivo, logo, não se pode, de fato, pensar numa transferência neutra e numa linguagem transparente.

Evocando a concepção das formações imaginárias de Pêcheux (2014), Siqueira (2019) trata da irrelevância da presença física do destinatário, uma vez que o endereçamento se dá numa relação de representação. Assim como o sujeito de linguagem não é o sujeito empírico, tampouco o é o “outro” a quem se dirige.

Por fim, Siqueira (2019) trata daquilo que chama de endereçamento transparente e opaco – dois conceitos valiosos para a reflexão proposta nesta tese:

Chamamos de *endereçamento transparente* o endereçamento previsto pelo gênero discursivo, no sentido de que todo gênero apresenta um contato dialogal entre um remetente e um destinatário típico que irá se configurar conforme a esfera de atividade em que se situa, sendo tanto um quanto outras posições-discursivas previstas pelo gênero e que serão ocupadas por sujeitos empíricos que, apresentando o status jurídico para ocupá-las, concretizam-nas no produto textual.

[...]

Chamamos de *endereçamento opaco* aos pontos de fuga em relação ao endereçamento previsto pelo gênero, marcando outras direções que não aquela já marcada no contato dialogal de cada gênero discursivo. Ele é opaco na medida em que, para que possa ser percebido, é necessário que se resgate, para além da situação pragmático-enunciativa em que o gênero está alicerçado, também as condições discursivas, portanto, históricas que são trazidas para o

gênero quando o sujeito do discurso se confronta com as lacunas previstas pelos gêneros. (Siqueira, 2019, p. 64; 66, grifos nossos)

O interesse, neste trabalho, pela questão do *endereçamento*, contemplando as noções de transparência e opacidade desenvolvidas por Siqueira (2019), deve-se ao fato de que, embora o enunciado-proposta da atividade aplicada (a qual será descrita em detalhes na Seção 4) especificasse a quem o escrevente deveria se dirigir (à tia, especificamente, e à família, em geral), há marcas nas produções textuais que deixam entrever outros destinatários que atravessam o imaginário dos estudantes nas práticas letradas em que se inserem. Siqueira (2019) ainda ressalta: “o diálogo que o escrevente procura estabelecer com a instituição acaba por colocá-lo numa posição indefinida, pois, ao investir-se do código por ela proposto – código a que teve acesso especialmente por meio da escola –, não deixa, no entanto, de enunciar em conformidade com lugares que ocupa em outras práticas sociais” (Siqueira, 2019, p. 19). Embora não se desloque de seu lugar de estudante da família que encaminha uma resposta à tia, o respondente está se dirigindo à instituição/ao professor no papel de alguém que detém conhecimento, que quer ser reconhecido como tal.

Ao contemplar, portanto, o endereçamento constituinte dos enunciados, estamos contemplando seu caráter contextualizado e dialógico. É possível estabelecermos um paralelo com o trabalho de Corrêa (2004); utilizando como material de estudo redações do vestibular UNICAMP de 1992, defende a circulação do escrevente por um imaginário linguístico, marcado pelo caráter dialógico, que se particulariza para diferentes situações de uso da escrita e é orientada por três eixos: a representação da escrita naquilo que se supõe sua origem; o imaginário sobre o código escrito institucionalizado; e a relação do texto do vestibulando com o já dito/escrito.

A tese de Siqueira (2019) pode ser colocada em diálogo com a tese de Corrêa (2004), especialmente no que respeita aos dois últimos eixos, quanto trata da posição fluida do escrevente na relação com a escola, a comunidade, a família; emergem expectativas sociais e acadêmicas quanto àquilo que acredita ser da alçada de sua competência leitora e escritora. Lança-se ao encontro do que a escola, enquanto agência de letramento – expressão que será apresentada na próxima subseção –, espera dele enquanto estudante concluinte da educação básica. Resgatando o quadro bakhtiniano, observa-se o caráter dialógico no panorama imagético tecido pelo respondente (mas não só) e pelo qual ele mesmo circula. Vem à tona o caráter

responsivo num jogo de recusa e aceitação: o escrevente nega/aceita a mensagem recebida no grupo familiar e, em consequência, nega/aceita aquilo que dirá como resposta. Reconhece, ainda que intuitivamente, que o que diz/escreve não é inaugural, mas um elo numa sequência de enunciados cotidianos que são, ao mesmo tempo, respostas e responsivos.

Nesta tese, trata-se, portanto, de:

- i) analisar indícios que demonstrem o endereçamento transparente e, principalmente, o opaco;
- ii) observar em que medida esse “outro” com quem o escrevente dialoga (seja pela leitura do texto fonte, seja pela resposta elaborada) atravessa a avaliação do conteúdo.

Em meio ao jogo de imagens e representações e imersa no fenômeno da desinformação, a visão que os estudantes têm de si, do autor do texto, do texto em si e da própria escrita é variável: gêneros que consideram próximos da oralidade desqualificariam seu autor e, em contrapartida, colocariam o leitor em posição de maior saber e competência diante do conteúdo – este que seria, então, mais facilmente associado ao não-verdadeiro. Ao contrário, gêneros considerados típicos da escrita colocariam o autor em posição de autoridade diante do que produz e o leitor no papel de quem aprende e acredita.

As reflexões do Círculo de Bakhtin quanto aos gêneros do discurso se relacionam com interação social, já que são formas relativamente estáveis que se concretizam em esferas da *atividade humana*, ou seja, em contexto de realização, não no plano meramente teórico. Se considerarmos a concepção de enunciado – e seu caráter dialógico, indissociavelmente responsivo –, essa interatividade é reforçada. Há ênfase no caráter dialógico da linguagem. não simplesmente na estrutura oracional e no aspecto gramatical/normativo.

É também com base no caráter dialógico entre enunciado-proposta e enunciado-resposta que adotamos essa concepção, em consonância com o trabalho de Silva (2021). Em sua tese, a pesquisadora discutiu o processo de textualização em práticas letradas digitais, especificamente em contexto à distância, com base no estudo desse par dialógico. Segundo Silva (2021), “o estudo do par dialógico proposta-resposta permite-nos observar o percurso enunciativo do dizer dos sujeitos professor/instituição e estudante” (Silva, 2021, p. 27); embora a discussão sobre o dizer dos sujeitos não esteja contemplada em nossos objetivos, parece-nos coerente

partir da relação entre enunciado-proposta e enunciado-resposta para o delineamento dos critérios de análise, visto que o segundo é, sempre, uma réplica ao primeiro – o que nos permite, ainda, discutir aspectos de endereçamento.

É, portanto, com o objetivo de investigar o processo de desinformação em práticas sociais letradas de estudantes do Ensino Médio, levando-se em conta índices linguístico-discursivos que aparecem (ou não) no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta em gêneros discursivos que simulam fato noticioso compartilhado em contexto digital que buscamos construir, neste trabalho, uma base teórica que articule o quadro dos gêneros discursivos – com ênfase em seus elementos constituintes (construção composicional, conteúdo temático e estilo) e no endereçamento, conforme os objetivos específicos (i) e (ii) – à perspectiva dos letramentos no tocante às práticas letradas situadas em contexto acadêmico. A aproximação se justifica, visto ser esse um quadro que contempla as atividades de leitura e escrita para além da mera ideia de habilidades cognitivas. É a esta fundamentação teórica que passamos agora.

2.3 Os estudos de letramentos no Brasil: um panorama

O termo *letramento*, de acordo com Kleiman (1995), começou a ser usado no Brasil na segunda metade da década de 1980, sendo a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986), uma das primeiras a trazer sua ocorrência. Tfouni, na introdução de *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), estabelece uma diferenciação entre os conceitos de alfabetização e de letramento, sendo este voltado para as práticas de escrita e seus impactos sociais, algo que ultrapassa o primeiro. Kleiman (1995) organiza a obra intitulada *Os significados do letramento* para tratar de questões relacionadas não só ao entendimento do termo, mas também voltadas às interfaces com a oralidade e as problemáticas da não-escolarização e do analfabetismo. Segundo Kleiman (1995):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. [...] Os estudos de letramento [...] examinam [...] mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades [...]. O fenômeno do letramento,

então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (Kleiman, 1995, p. 15-16; 20)

Não coincidentemente, é a partir da década de 1980 que o termo ganha força no Brasil, segundo Fiad (2015); com o desenvolvimento econômico, social e político do país, verifica-se o advento de novas demandas quanto às habilidades de leitura e escrita. O *letramento* passa a ser empregado num sentido ampliado ao de *alfabetização* – ou seja, concebendo, além da aquisição e domínio do código alfabético, a circulação por práticas socioculturais de uso da escrita. Fiad (2015) afirma que essa diferenciação entre os termos no Brasil “acontece no momento em que estudiosos já propunham uma visão de letramento como um fenômeno social, distanciando-se da concepção mais calcada no indivíduo e apoiada em crenças e concepções que começaram a ser relativizadas e criticadas” (Fiad, 2015, p. 25).

A escola, por sua vez, viu-se impelida a desenvolver técnicas e abordagens para o ensino e aprendizagem da língua. Segundo Kleiman (1995), a escola é considerada a mais importante *agência de letramento* – ou seja, uma instituição encarregada de introduzir os sujeitos formalmente no mundo da escrita com base em orientações e expectativas –, mas não a única. A autora cita o exemplo de crianças, em fase de pré-escolarização, que já tiveram contato com o *evento de letramento* “contar uma história” e são capazes de reconhecer elementos como personagens típicos das narrativas infantis e, acrescentamos, expressões relacionadas a essa prática (“Era uma vez...”, “E foram felizes...”). Kleiman (1995) trata ainda de letramentos demonstrados por crianças filhas de pais comerciantes, as quais são bastante eficientes em cálculos e resoluções de problemas práticos; no entanto, nem sempre obtêm o mesmo sucesso como estudantes de uma instituição escolar regular.

A problemática está no fato de que a escola valoriza um tipo de letramento em detrimento de outros: o do domínio do código linguístico. Essa constatação parece incoerente, uma vez que o conceito de letramento ascendeu como uma ampliação da ideia de alfabetização. No entanto, é a competência tomada como individual em práticas de leitura e escrita que é levada em consideração por instituições educacionais para a avaliação e promoção dos estudantes no ensino brasileiro.

Essa concepção escolar de letramento – socialmente compreendida como “a” correta (quando não a única) – dialoga com aquilo que Street (1984) descreve como *modelo autônomo*. Segundo essa concepção, o acesso ao código alfabético e o

domínio da leitura e da escrita confeririam o progresso, seriam suficientes para garantir a competência nas práticas sociais letradas. Alfabetizado, o indivíduo teria o necessário para o desenvolvimento da cidadania, para a vida em coletividade; poderia fazer suas próprias escolhas do que e como ler, visto que seria proficiente na língua.

A esse modelo, Street (1984) contrapõe o chamado *modelo ideológico*, defendendo que existem *letramentos* (no plural) e que estes são socioculturalmente definidos. As relações com a escrita não são as mesmas para todos os grupos; entretanto, instituições como a escola acabam por valorizar apenas o letramento relacionado ao domínio do código linguístico advindo de uma competência do indivíduo. Como consequência, cria-se a ideia de que indivíduo *letrado* é alguém que saiba ler e escrever com proficiência; quaisquer outros letramentos (como o exemplo das crianças que dominam raciocínio matemático em situações cotidianas de comércio, como mencionado por Kleiman, 1995) são desvalorizados. Infere-se, então, que – ao contrário do que se acredita no *modelo autônomo* – não há liberdade plena para escolha do que se lê ou do que se quer ler; os indivíduos leem e escrevem aquilo que lhes é ensinado, aquilo que é culturalmente valorizado, que socialmente poderá lhe trazer resultados.

Percebe-se que ser letrado não se dá conforme desenvolvimento de competências e desejos próprios, portanto. Um indivíduo que vive em determinado grupo irá tentar se aproximar das práticas letradas ali valorizadas. Se essas práticas forem as institucionalizadas, aquelas que a sociedade (capitalista, neoliberal) como um todo prestigia, tem-se uma vantagem; caso contrário, de nada adiantará, por exemplo, ser letrado na arte de contar narrativas se não se dominar a leitura e a escrita escolares. É contra essa concepção unilateral e excludente que os Novos Estudos de Letramento se posicionaram. É pela ampliação do conceito de letramento e pela tomada de uma visão menos utópica a respeito do ensino institucional que temos, então, uma das principais contribuições de Street (1984).

A título de comparação, cremos que vale a pena contrastar o posicionamento de Street (1984) com o de Jack Goody, que em *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (2007) advoga pela escrita e destaca sua capacidade de conferir poder e de desenvolver recursos como a lógica e a abstração.³¹ Argumenta que o acesso à escrita é um fator determinante na estruturação do poder numa sociedade.

³¹ Agradecemos ao professor doutor Bertrand Daunay (Université de Lille) pela sugestão de reflexão sobre esses dois importantes autores.

Ainda que suas considerações sejam valiosas, há nelas certa noção de restrição imposta pela cultura escrita – há, portanto, divergência quanto à noção de letramento proposta por Street (1984). Enquanto este contesta a ideia de que a ausência de escrita em determinadas sociedades signifique falta de letramento, Goody (2007) argumenta que a restrição ao acesso à escrita confere poder àqueles que a detêm, citando exemplos como a sociedade hindu ou cristã. Street (1984) não nega essa atribuição de poder, mas a analisa sob um viés crítico; além de considerar a noção de “escrita” como pautada no viés da cultura ocidental, considera-a como um fenômeno que privilegia os gêneros do discurso das classes dominantes. Goody (2007), por sua vez, parece até mesmo tomar a escrita e a leitura como “neutras”.

Outro ponto de discordância é a concepção de “lógica”. Street (1984) defende que todas as sociedades utilizam algum tipo de lógica, enquanto Goody (2007) associa o desenvolvimento da lógica à escrita, especialmente, a aristotélica. Caracteriza, assim, as sociedades sem escrita como “primitivas”, argumentando que o termo é escolhido não tendo como motivação sua carga semântica negativa. Aqui, permitimo-nos, com Street (1984) um questionamento: numa perspectiva discursiva, considerando que o sujeito não é senhor dos sentidos que produz – e sendo este uma construção social –, é possível afirmar que este ou outro termo não seja motivado por determinada carga semântica? É possível querer impedir a compreensão de “primitivo/a” livre de conotação negativa apenas argumentando que não foi essa a motivação para a escolha desse adjetivo para caracterizar uma sociedade ágrafa?

Goody (2007) critica ainda a visão igualitária entre oralidade e escrita como romântica, pouco prática, anti-histórica e antievolucionista, caracterizando-a como uma forma de relativismo cultural. Ele enfatiza a importância de entender a influência da escrita na organização sociocultural. Não nos filiamos a esse posicionamento, no entanto, entendemos que o objetivo de Goody (2007) e Street (1984) são diferentes: enquanto o primeiro tem como preocupação descrever e compreender a organização sociocultural a partir da presença ou ausência da escrita, o segundo tem o foco de seu trabalho nas consequências sociais e políticas de seu domínio³². São análises que oferecem perspectivas complementares sobre o papel da escrita na sociedade; neste trabalho, aproximamo-nos do segundo, visto não ser de nosso interesse a mera

³² Corrêa (2004) caracteriza a concepção de Goody, dentre outros pesquisadores, como um “modelo autonomista de escrita” (Corrêa, 2004, p. 3).

descrição da presença da escrita nas instituições escolares, mas sim a análise de aspectos dos letramentos que atravessam suas práticas.

Retomando, então, a noção do que é “ser letrado”, de acordo com Soares (1998, p. 38), “Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita”. Em *Letramento – Um tema em três gêneros* (1998), a autora discute o letramento para além da alfabetização, demonstrando o quanto, à época, o conceito ainda era pouco percebido em sua amplitude. Na verdade, a definição de letramento que se assume irá impactar na forma como se estabelecem critérios para avaliar o próprio letramento, seja em contexto escolar ou extraescolar. Segundo Soares (1998), um primeiro passo para se pensar o fenômeno é considerar não só sua dimensão individual, mas também a social – e a tomada por uma ou outra influenciará como se observa e avalia o letramento.

Pode-se afirmar que conceber o letramento como individual/autônomo ou social/ideológico é, então, também um posicionamento político. Lankshear (1987, *apud* Soares, 1998) contraria a visão de letramento como simples instrumento que possibilita responder satisfatoriamente às demandas da vida em sociedade – sendo essa visão a que frequentemente vemos em discursos de instituições relacionadas à educação; a maneira como ele é assumido depende diretamente da forma como leitura e escrita são, em determinado grupo, concebidas. Para o autor, as vantagens que poderiam advir do letramento só o são assim consideradas por aqueles que reforçam as condições nas quais este letramento se dá. É citada como exemplo a sociedade capitalista, na qual se considera como letrado funcional aquele capaz de cumprir tarefas cotidianas mínimas atravessadas por leitura e escrita – ou seja, é aquele que, sem ser capaz de realizar atividades mais elaboradas, contribui para a manutenção da desigualdade social e do *status quo* neoliberal.

No Brasil, surgiram oposições a essa ideia de letramento “funcional”, sendo significativa nesse sentido a figura de Paulo Freire (Soares, 1998); se, por um lado, o letramento poderia reforçar a submissão do homem à realidade opressora, por outro, poderia significar sua libertação e tomada de consciência social. O letramento assumiria, assim, um valor pragmático (de utilidade para o funcionamento da ordem e da sociedade) ou revolucionário (com potencial transformador).

A entrada do termo no País, além de rivalizar com uma concepção de alfabetização, responde a uma visão do fenômeno como sendo de ordem social. Desde esse período, segundo a autora, têm-se produzido estudos sobre escrita escolar baseados em referenciais teóricos dos estudos do texto e do discurso, aos quais se somaram os estudos dos Letramentos Acadêmicos. É a eles que se dedica, agora, a próxima parte deste trabalho.

2.3.1 Os letramentos acadêmicos: aproximações com o letramento escolar

Os *New Literacy Studies*, conhecidos no Brasil como Novos Estudos de Letramentos (doravante, NEL) e desenvolvidos a partir da segunda metade da década de 1980, voltam seu olhar para a ampliação das pesquisas sobre práticas letradas; reivindicam que se compreenda a leitura e a escrita a partir de um contexto (escolar, acadêmico, sociocultural) e de relações intersubjetivas, de acordo com Miranda (2016). Os NEL caminham, assim, em paralelo a uma visão etnográfica, a qual situaria os pesquisadores e impediria avaliações descontextualizadas sobre as práticas observadas. Constituem, segundo Rojo (2009), abordagens que apontam para “a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem [...] e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (Rojo, 2009, p. 102, grifo da autora).

Os NEL se opõem a um “discurso da crise”, segundo Fischer (2007). Em contexto acadêmico, uma vez que a proposta é que se leve em conta a formação e os conhecimentos prévios dos estudantes, deixa-se de se aceitar as dificuldades e de se apontar lacunas, simplesmente. Consideram-se as esferas socioculturais, os materiais e semioses pelos quais se movem os envolvidos – ou, em consonância com o proposto por Corrêa (2001; 2004), o caráter dialógico da circulação pelo imaginário sobre as práticas letradas.

Ainda que tenha sido alvo de críticas quanto ao caráter etnográfico da metodologia, os NEL embasaram o desenvolvimento do campo dos letramentos acadêmicos, expressão relacionada à “fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos” (Fischer, 2008, p. 180, *apud* Miranda, 2016, p. 48). Legitimados como quadro teórico, os letramentos acadêmicos ganharam espaço no Brasil num cenário pós-ditatorial em que, enfim, começou-se a haver abertura para

discussões sobre práticas de ensino. Segundo Fiad, em diálogo com Lillis (Fiad e Lillis, 2022), a “crise” na melhoria das competências de leitura e escrita fez com que as universidades fossem chamadas a contribuir em termos teóricos e de sugestões prático-pedagógicas³³. Fiad cita como significativos os trabalhos de Bakhtin, em especial *Os gêneros do discurso* (2003³⁴), o qual se tornava importante no Brasil naquele momento, e de Paulo Freire (1967; 1981³⁵).

A aproximação dos estudos de letramentos com as ideias do teórico russo, conforme Fiad e Lillis (2022), é possível graças à concepção sócio-histórica de linguagem e a perspectiva bakhtiniana de dialogismo. O ensino de escrita até os anos 1980 era fundado em abordagem tradicional do letramento como autônomo, monológico – da qual advinha a concepção de déficit dos alunos. Nesse quadro, conforme Lillis (2003, *apud* Fiad, 2015, p. 31), o dialogismo seria entendido como um objetivo a ser trabalhado numa perspectiva de interação entre estudantes e professores, de constituição de práticas sociais letradas que emergem segundo condições sócio-históricas, segundo expectativas institucionais. Fiad (2013; 2016), Fischer (2007; 2010) e Fischer e Pelandré (2010) filiam-se aos estudos de letramentos articulados à perspectiva discursiva bakhtiniana; a partir da concepção dialógica da linguagem, propõem um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, voltado para a interação entre estudantes universitários e docentes. Corrêa (2001; 2004) também defende que não há fenômeno linguístico desvinculado de prática social, o que reforça a associação entre práticas orais/faladas e letradas/escritas, numa aproximação entre o quadro dos letramentos e uma perspectiva bakhtiniana quanto a enunciados e gêneros discursivos. A perspectiva de Paulo Freire, por sua vez, dialogava com a abordagem não normativa de linguagem que ganhava espaço naquele momento, de acordo com Fiad (2022). Como é sabido, Paulo Freire propõe que se parta do conhecimento que o aluno já traz para a escola para que se lance ao ensino da leitura e da escrita; analogamente, os Novos Estudos de Letramento defendem a ideia de

³³ A autora rejeita o uso desse termo pelo fato de estar associado à noção de “déficit”, abordagem voltada para a ideia de falha individual que passou a ser criticada pelos estudos sobre escrita no Brasil – especialmente os que dialogavam com os letramentos – a partir da década de 1980.

³⁴ Ano da referência mencionada por Fiad (2022). Em nossas citações, como já explicitado, usamos a edição de 2016.

³⁵ Os anos se referem, respectivamente, às obras:

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

que não há sujeito aluno que chegue à instituição escolar sem noção alguma de práticas sociais letradas. Pode-se dizer que uma valorização de outros letramentos, além do domínio normativo da linguagem e dos gêneros escolares tradicionais, tem apoio na pedagogia freireana.

É a partir desse olhar para a linguagem como construto sociohistórico que as orientações em relação à leitura e à escrita, baseadas nos estudos de letramentos, vão se desenvolver no Brasil. Fiad (2022) afirma que as propostas para o ensino se assemelhavam ao que depois Lea e Street (2014) desenvolveriam como o “modelo de letramentos acadêmicos”. À luz da pedagogia de Freire, as orientações concebiam que a leitura e a escrita deviam considerar conhecimentos e experiências prévias dos estudantes. Esse encaminhamento significaria uma mudança em práticas docentes e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, voltados a abordagens normativas e gramaticais.

Ainda segundo Fiad (2022), dois trabalhos produzidos a partir das trocas entre docentes da educação básica e das universidades, segundo Fiad (2022), merecem destaque: *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau* (Geraldí; Silva; Fiad, 1986) e o artigo “Linguística, ensino de língua materna e formação de professores” (Geraldí; Silva; Fiad, 1996). A pesquisadora aponta para a necessidade do diálogo na formação dos educadores: em vez de a universidade assumir o papel de “ensinar”, “dar cursos” aos professores de educação básica, tratava-se do momento de ouvir relatos daqueles que trabalhavam diariamente com leitura e escrita.

A partir do trabalho com os professores de escolas, chegou-se à reflexão de que talvez as mesmas necessidades de mudança de abordagem no que dizia respeito ao trabalho com leitura e escrita deveriam também começar a ser operadas nas universidades, em cursos de licenciatura – afinal, aqueles estudantes universitários seriam, em breve, educadores. Fiad (2022) considera que esse trabalho suscitou uma problemática: discutia-se com os universitários para que adotassem, em sua futura prática docente, uma postura menos normatizante sobre leitura e escrita; porém, ao mesmo tempo, a forma como continuavam a ter seus textos avaliados na academia seguia na via da normatização.

Tanto na educação básica quanto na superior, dessa forma, fazia-se necessária uma nova abordagem dos letramentos em favor de um aproveitamento do material produzido pelos próprios estudantes e de uma maior valorização de outros letramentos trazidos para a sala de aula. Após discutirem em trabalhos da década de

1990 sobre a importância de desafiar a chamada “cultura do *déficit*”, na qual predomina a normatização e a culpabilização individual pela falta de proficiência nas competências de leitura e escrita, Lea e Street publicam, em 2006 (traduzido em língua portuguesa e publicado na revista *Filologia e Linguística Portuguesa*, em 2014), o texto que apresentaria de modo sistemático a proposta de “modelo de letramentos acadêmicos”, considerando-se a necessidade de desenvolvimento de práticas docentes mais alinhadas aos Novos Estudos de Letramentos. A proposição dos autores era conceituar a escrita em contextos acadêmicos, e não em avaliações como “escrita boa ou ruim”. Descrevem, então, três modelos de letramentos – sendo os dois primeiros já observados na prática e o último aquilo que estava sendo sugerido.

O primeiro deles, conforme os autores (Lea; Street, 2014), é chamado modelo de *habilidades de estudo*: a escrita (e, por associação, a leitura) é uma habilidade individual e cognitiva, concentrada na superfície da língua; sendo um conjunto de habilidades universais, estas podem ser transferidas de um contexto para o outro. Logo, se um aluno domina a língua, ele domina qualquer disciplina ou tema. Nesse primeiro modelo, percebe-se a influência de teorias behavioristas que defendem a autonomia sobre os aspectos formais e estruturais da língua; se há um problema de leitura e escrita, este se encontra no indivíduo – ou seja, é um modelo respaldado pela cultura do *déficit*.

Um modelo um pouco mais sensível às necessidades do estudante é o de *socialização acadêmica*, já que busca inseri-lo numa cultura nova (acadêmica) por meio da aculturação quanto a discursos e gêneros. Aqui, se o aluno domina as regras de determinado discurso acadêmico, logo, ele consegue reproduzi-lo. Conforme Lea e Street (2014), este modelo, associado aos quadros da Sociolinguística e da Análise do Discurso, traz o reconhecimento das chamadas áreas temáticas e dos próprios gêneros discursivos. No entanto, embora seja um ponto positivo trazer para os letramentos a relativa estabilidade dos gêneros, descrita por Bakhtin (2016), o risco de tomar-se “relativa estabilidade” como “homogeneidade” (e, portanto, possibilidade de simples reprodução) é iminente.

Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos, que é proposto por Lea e Street (2014), busca compreender as relações de sentido, identidade, poder e autoridade que atravessam as práticas letradas; apresenta, portanto, uma concepção de letramento para além da mera aquisição de linguagem e domínio de gêneros, mais complexa, influenciada por teorias linguísticas de cunho crítico e social. É o único

modelo que contempla questões institucionais, de poder e de expectativas presentes nas práticas letradas. Segundo os autores, “Em vez de destacar os déficits dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido.” (Lea; Street, 2014, p. 491).

Parece-nos possível, ainda, associar os letramentos acadêmicos a uma concepção de escrita em que a oralidade lhe seja constituinte, não um aspecto pontual de interferência. Colocamos em diálogo, assim, o quadro dos letramentos – no tocante a um entendimento das práticas letradas escolares para além do normativo que baseia o discurso do *déficit* – e a tese sobre a heterogeneidade da escrita, conforme Corrêa (2001; 2004). A introdução do trabalho de 2004 enfatiza o predomínio da escrita, especialmente alfabética, sobre outras formas de registro, ressaltando sua materialidade visível, sua capacidade de apreender enunciados orais e suas unidades significantes, e sua permanência ao longo do tempo. No que tange à relação oral/falado e letrado/escrito, o que o trabalho defende é a heterogeneidade enquanto constitutiva da escrita, em detrimento de uma dicotomia radical ou de uma oposição meramente metodológica. Em relação ao ensino, no trabalho de 2001, Corrêa argumenta que ocorrem dois esquecimentos quanto ao caráter heterogêneo, os quais denomina linguístico-pedagógico e linguístico propriamente dito.

O primeiro se baseia na insistência quanto a fatores externos à escrita que resultariam em sua heterogeneidade. Trata-se, ainda, de “uma posição política do professor, que busca justificar a heterogeneidade da produção escrita dos alunos a partir de sua procedência social, geográfica, cultural ou étnica e, também, a partir de seu grau de escolaridade” (Corrêa, 2001, p. 145). Esse posicionamento ignora que, previamente ao letramento escolar, já ocorria o contato do estudante com práticas letradas constituídas de maneira heterogênea. Corrêa (2001) defende, ainda, que essas práticas são anteriores, mas não externas às experiências com o texto escolar.

O segundo esquecimento se relaciona ao não reconhecimento da heterogeneidade da escrita e seu tratamento como pura; o oral, portanto, seria uma *interferência* no produto (em detrimento de uma característica inerente ao processo) do escrever. Ora, a pureza da escrita se situa num plano ideal, apenas: o texto “intocado” somente existe no imaginário pedagógico. Esse “império da escrita”, a nosso ver, encontra respaldo na descrição do modelo de habilidades de estudo, conforme Lea e Street (2014): um modelo normativo, pautado em acertos e erros.

Ao revisitar o debate sobre escrita e oralidade, não apenas considerando as dicotomias como um *continuum*, conforme proposto por Marcuschi (2001³⁶), mas enfatizando a noção de modo heterogêneo de constituição da escrita, o trabalho de Corrêa (2001; 2004) se aproxima

das ideias de Street (1984), que fala explicitamente de um misto entre o oral e o letrado; de Tfouni (1994), que defende o letramento como “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (*op. cit.*, p. 50); de Abaurre (1989, 1990^a, 1990b, 1994) e Abaurre *et al.*, (s/d e 1995), especialmente em seus estudos de aquisição da escrita; de Silva (1991), ao tratar da escrita espontânea de crianças; e de Chacon (1998), que, desenvolvendo algumas hipóteses de Abaurre sobre aquisição da escrita, vê a organização do heterogêneo da linguagem por meio do ritmo da escrita. (Corrêa, 2004, p. 4-5)

Busca-se, assim, mostrar o diálogo entre a tese deste autor e o quadro dos letramentos. Corrêa (2001) aponta ainda três modos pelos quais seria possível reconhecer a heterogeneidade constitutiva da escrita; para este trabalho, interessamos destacar o terceiro, referente à circulação dialógica do escrevente pela escrita. Nesta esfera, “o escrevente lida [...] com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado” (Corrêa, 2001, p. 153). Relacionando esse aspecto com nosso trabalho e com os critérios observados nos enunciados-resposta para avaliação do texto noticioso: o peso atribuído à norma culta, mobilizada como determinante de um texto verdadeiro/falso pela maioria dos estudantes, pode ser tomado não como uma leitura da ordem do sujeito, mas reflexo de uma visão pedagógico-institucional de uma escrita pura, sob o domínio normativo.

No que se refere ao ensino, questiona-se por que não se valer da heterogeneidade da escrita para orientar a produção de textos, encarando os modos de relação oral/escrito como recursos úteis, não como interferências indesejáveis. A mudança de viés pedagógico, a nosso ver, em prol da aplicação de um modelo mais coerente com os letramentos acadêmicos, em sua concepção de interação entre papéis, relações de poder e expectativas e prática vinculada a um contexto social – o que dialoga, como já discutido, com a noção de enunciado de Bakhtin (2016) –, levaria

³⁶ A crítica de Corrêa (2004) à proposta de Marcuschi (2001) é que a ideia de *continuum* recupera a dicotomia entre fala e escrita; além disso, há certa homogeneidade do “tipicamente escrito” e “tipicamente falado” nos polos da representação que Marcuschi estabelece no trabalho de 2001, a qual também é refutada por Corrêa (2004).

ao abandono do ideal de pureza e, por consequência, da tomada de aspectos referentes à norma culta como critério de avaliação da qualidade de um enunciado.

Sendo, então, esses modelos de utilidade tanto para pesquisadores de práticas letradas em contextos acadêmicos, quanto para educadores que refletem sobre suas práticas docentes, voltemos aos letramentos no contexto da educação básica brasileira. Vale, nesse momento, uma reflexão conceitual acerca de *letramento acadêmico* e/ou *letramento escolar*.

A escola é considerada uma das mais importantes agências de letramento, tendo responsabilidade social em introduzir e conduzir os estudantes pelas práticas de leitura e escrita. O letramento que se dá na instituição escolar tem traços próprios (em termos de caracterização e objetivos) e, conforme Soares (2003), “na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação” (Soares, 2003, p. 107). A autora ainda reflete sobre a responsabilidade da instituição não apenas pela alfabetização, entendida como as habilidades fundamentais de leitura e escrita, mas também pelo aprimoramento das competências, conhecimentos e atitudes essenciais para a utilização eficaz da leitura e da escrita em diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita – daí a concepção de *letramento escolar*.

Embora haja, no entanto, a expressão *letramento(s) escolar(es)*, optamos por adotar em nosso trabalho os *letramentos acadêmicos* como os eventos e práticas que ocorrem também na educação básica, não apenas no ensino superior. Lea e Street (2014) nos permitem esse direcionamento, ao afirmar que “embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido no que diz respeito ao estudo dos letramentos no ensino superior e na universidade, o conceito também se aplica da educação infantil ao ensino médio” (Lea; Street, 2014, p. 479).

Parece-nos haver, além disso, pontos em comum entre a escola e a universidade que nos permitem a adoção do primeiro. Em debate promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em outubro de 2020, Carvalho e Maciel discorrem sobre essa aproximação entre as expressões – iremos nos valer dessas colocações para defender nosso ponto de vista.

O primeiro ponto apresentado pelos autores (2020) diz respeito ao fato de que tanto a escola quanto a universidade são agências de letramento. Em ambas, o

fenômeno é delineado pelo espaço sociocultural da instituição, sendo reflexão diante de temas, do mundo, de práticas sociais um elo em comum entre o ambiente escolar e o universitário. Há especificidades das práticas de letramento que são do âmbito universitário, como argumenta Pollet (2021) – assim como o há as escolares. A pesquisadora, porém, trata do trabalho com letramentos acadêmicos do ponto de vista de um *continuum*, ideia-chave que, assim como a contextualização de relações linguístico-discursivas próprias do âmbito universitário, constituiria uma abordagem integrada para o ensino-aprendizagem: “As duas palavras-chave [...] justificam a ideia de um ensino/aprendizagem da escrita no ensino superior enquanto desenvolvimento de competências específicas, adaptadas aos ambientes, domínios de estudo, necessidades e gêneros particulares” (Pollet, 2021, p. 77, tradução nossa³⁷). É na defesa dessa abordagem integrada, em continuidade – e não em ruptura –, que optamos por falar de *letramentos acadêmicos* quando tratamos da educação básica, e não só do ensino superior.

Uma segunda aproximação entre escola e universidade, de acordo com Carvalho e Maciel (2020), é possível sob o viés das *expectativas institucionais*. Estas podem valer, por um lado, para o estabelecimento de fronteiras entre os letramentos escolares e acadêmicos; no entanto, defendemos que, resguardadas as diferenças de natureza escolar e universitária, o ganho maior se dá em termos de aproximação, não de quebra. Em ambos os espaços, há no horizonte um anseio quanto à leitura, escrita, aprendizado e produção de conhecimento – sendo este último, talvez, o que é mais próprio da academia (embora também constitua, em maior ou menor grau, a escola contemporânea). Também em ambos os espaços, o *tempo* (seja na forma de ciclos escolares, seja na forma de prazos universitários) constantemente atravessa as expectativas.

Tanto na escola quanto na universidade, por fim, o modelo de letramentos que temos é o ideológico. Uma análise à luz de Street (1984) nos permite afirmar que, em ambas as instituições, o estudante não se encontra num paradigma em que, sendo proficiente em decodificar o código linguístico, teria controle sobre as escolhas do que lê e escreve. Em vez disso, trata-se de considerar um modelo “atravessado” por relações de poder e pelo diálogo entre vozes que se constituem no campo discursivo.

³⁷No original: “Les deux maitres-mots [...] justifient l'idée d'un enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'enseignement supérieur en tant que développement de compétences spécifiques, adaptées à des environnements, domaines d'études, besoins et genres particuliers.”

O processo de aprendizagem de leitura e escrita dá-se sob certa perspectiva de mundo; a escolha daquilo que se lê e escreve não está no domínio da subjetividade, mas da ideologia das instituições – estas que são agências de letramento poderosas no sentido de que legitimam o que é socialmente autorizado como leitura e escrita, segundo Street (1984).

Para além das práticas letradas impressas, mostram-se importantes também as competências de leitura e escrita em ambientes digitais – ou seja, a utilização da tecnologia visando atingir objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Trata-se, em linhas gerais, do chamado letramento digital, ao qual passamos na sequência.

2.3.2 Letramento digital: mais do que saber usar o computador e a internet

O conceito de letramentos, conforme se apresentou na subseção anterior, abarca diversas acepções; se este já é alvo de discussão, também o é sua adjetivação, visto que esta poderia restringir seu significado. É o que discute Ribeiro (2009) em “Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros”. O termo letramento seria, a princípio, amplo o suficiente (admitindo, no máximo, sua pluralização) para contemplar todo tipo de uso de leitura e escrita³⁸. No entanto, a autora levanta um questionamento: se o termo é abrangente e os letramentos são vários, de qual/quais determinado trabalho trata? De qual/quais se está tratando?

A necessidade de restringir os letramentos se justifica, assim, pela necessidade de pesquisadores recortarem seu objeto. Ao menos para fins de pesquisa, Ribeiro (2009) defende o uso da especificação *letramento digital* – com a qual concordamos – e a conceitua como

a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (Ribeiro, 2009, p. 30).

³⁸ Em texto de 2020, Ribeiro argumenta que a disputa entre as noções de letramento, letramentos, letramentos adjetivados e multiletramentos é um debate que leva a reflexões sobre teorias com diferença sutil, mas que, afinal, aparenta um “desalinhamento falso” (Ribeiro, 2020, p. 448), visto que a proposta dos autores do denominado *Manifesto dos Multiletramentos* não era a ruptura, diferentemente do que parece ser entendido no Brasil, em sua visão.

Buzato (2007) traz, a partir de outros autores, as denominadas “categorias de letramento”, nem sempre subordinadas ao meio digital, mas intrinsecamente a ele relacionadas; trata-se, por exemplo, do letramento de tela, letramento de mídia, letramento visual, letramento de informação e o letramento crítico – este último tratado em texto de 1998 por Lankshear e Knobel, autores relevantes para nosso trabalho em termos de aproximar o quadro dos letramentos do fenômeno da desinformação.

Ser letrado em contexto digital implica não somente se comunicar com proficiência e saber ler e produzir textos lançando mão de recursos multimodais, mas exige, segundo Coscarelli (2016),

tanto a apropriação das tecnologias - como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informações relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica (Coscarelli, 2016, p. 21).

Uma concepção de letramento digital que contemple a busca, compreensão e seleção de informações, bem como a avaliação de sua veracidade, vai ao encontro de nosso trabalho, visto que analisamos a forma como estudantes concluintes de Ensino Médio entendem o fenômeno da desinformação e como julgam os conteúdos que lhes chegam *online* (ainda que na atividade aplicada para coleta das respostas essa vivência em rede tenha sido apenas simulada).

Assim, é pertinente discutir questões referentes ao letramento digital no âmbito da educação, tanto voltadas ao desenvolvimento de competências dos estudantes quanto à formação e capacitação dos docentes. De acordo com Buzato (2006), é necessário que se reconheça, para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não existe um chamado “letramento absoluto” e, sim, o fato de que tanto estudantes quanto docentes dominam alguns letramentos digitais mais do que outros – e, assim como acontece com o “letramento da letra”, existem aqueles que são mais valorizados e legitimados do que outros. Se pensarmos na instituição escolar, podemos considerar, por exemplo, que dominar a leitura de jornais *online* e a navegação por seus *hiperlinks* é uma habilidade em geral mais prestigiada do que a maestria em enviar mensagens de áudio ou gravar vídeos de curta duração. No

entanto, ainda segundo Buzato (2006), é importante que se entenda que esses letramentos se combinam e se entrelaçam em contextos distintos e para objetivos diferentes – logo, repetir a tradicional valorização de certos letramentos em detrimento de outros é pouco pertinente.

O que é relevante, todavia, é que se analise o letramento digital considerando as desigualdades que há não só em termos de competências e habilidades a se desenvolver, mas no que diz respeito ao simples acesso a ferramentas (de *hardware* ou *software*) que permitam a navegação em rede. É relevante o questionamento de Ribeiro (2009) quanto à pertinência de tratarmos o letramento digital – “luxo para muitos cidadãos” (Ribeiro, 2009, p. 28) – como algo irrestrito.

Buzato (2007), em sua tese, já argumentava no sentido de contemplar as desigualdades quando se fala em inclusão digital e, por extensão, em letramentos. Para o autor,

Não se trata apenas de reconhecer que o acesso às TIC pressupõe a capacidade de receber e produzir informação por meio da escrita utilizada em dispositivos digitais, algo que o senso comum sobre a inclusão digital costuma denominar “alfabetização digital”. Trata-se de ampliar qualitativamente o conceito de inclusão, como se fez e se tem feito em relação à escrita em sentido amplo, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento. (Buzato, 2007, p. 142)

A visão de letramento digital está, assim, atrelada a uma concepção de linguagem e, à luz de Lea e Street (2014), a um modelo de letramento. Uma concepção de linguagem como um objeto abstrato, em que se deve ser proficiente para ter sucesso no aprendizado de qualquer conteúdo, dialoga com uma ideia de letramento autônomo e o modelo de habilidade de estudos, conforme proposto pelos autores. Por extensão, uma concepção das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante, TDICs) como ferramentas *autônomas e neutras* por meio das quais é possível o acesso à informação resulta numa visão de letramento digital que compreende a inclusão como uma “inoculação” (Buzato, 2007) dessas tecnologias que certamente resultará em desenvolvimento. O que se observa com relação às TDICs, assim, é uma reprodução do que houve com os letramentos do impresso.

A discussão sobre a relação entre tecnologia e sociedade se faz relevante. Conforme Buzato (2007), discursos deterministas veem a tecnologia como uma força autônoma, capaz de moldar mudanças sociais e cognitivas. No entanto, é fundamental considerar o papel da cultura e da política nesse processo. A análise das tecnologias da linguagem, segundo o autor (2007), revela a interconexão entre escrita, pensamento abstrato e outras práticas sociais.

O letramento digital, conforme definido por Soares (2002, *apud* Buzato, 2007), envolve não apenas o uso da tecnologia digital para leitura e escrita, mas também a apropriação das práticas sociais associadas a ela. Essa concepção tem sido explorada por diversos autores, que destacam as rupturas e continuidades entre os letramentos tradicional e digital³⁹. Para eles, é necessário encontrar mecanismos de análise que evidenciem as convergências e os conflitos entre esses conjuntos de práticas, além de considerar o impacto do letramento digital na construção da transculturalidade (entre a chamada “cultura da tela” e “cultura do papel”). Buzato (2007), porém, ressalta: “Não se trata, contudo, de postular um continuum entre tradicional/digital, como já se fez para relação entre oralidade e escrita, pois que tal formulação tende a sugerir a existência de polos homogêneos, o que, sabemos, não se aplica nem aos textos impressos/analógicos, nem aos digitais” (Buzato, 2007, p. 161).

Street (1984) já sinalizava o quanto, ao se apropriarem dos letramentos (no caso, tradicionais, *offline*), comunidades, instituições e indivíduos lhes conferiam novos significados, finalidades e valores. Segundo Buzato (2007), há que se pensar o mesmo – ou seja, refletir no sentido contrário da influência letramento/sociedade – para o letramento digital.

Acrescentamos: há que se pensar também no letramento digital na educação para além do mero uso de ferramentas em sala de aula. Conforme Ribeiro (2009), “Para que a escola se torne uma agência de letramento digital, é necessário refletir sobre o que isso quer dizer e ter claras as competências que precisam ser desenvolvidas” (Ribeiro, 2009, p. 32). Faz-se necessária a reflexão sobre seu lugar no currículo; caso contrário, o digital irá seguir ocupando um lugar acessório, de atividade extracurricular, e o laboratório de informática seguirá sendo apenas um espaço de trabalho (quando não de distração).

³⁹ Buzato cita Snyder (1997), Kress (2005) e Bolter (1993) como autores cujo trabalho se voltou ao delineamento das rupturas entre o letramento tradicional e o digital.

Sendo a escola uma instituição social, é ainda interessante se pensar na questão sob o ponto de vista do lugar do digital, que supostamente não teria institucionalidade, nesse espaço⁴⁰. Como se dá a relação entre um organismo tão estruturado quanto a escola e um recurso que luta contra mínimas regulamentações como o mundo digital? Quando textos e conteúdos são tirados de uma esfera e levados para outra, quais fronteiras estão sendo ultrapassadas? Há uma percepção, por parte dos responsáveis pela educação, deste intrincamento entre mundos, no nível da atividade em sala de aula, em que regulamentos e leis não funcionam da mesma forma?

Sendo as mídias digitais (mas não só) espaços de letramento e de debate público, sua interferência em âmbitos sociais, educacionais, políticos deve ser alvo de análise atenta; acreditamos que se justifica, assim, a preocupação com sua regulamentação quanto à qualidade do conteúdo veiculado, ao cuidado com contas automatizadas e a propagação de discursos de ódio, antidemocráticos. Pensar o lugar do digital, o acesso à informação e ao conhecimento e um sistema de mídia livre, porém, pautado nos Direitos Humanos, além do investimento na formação de professores quanto à alfabetização informacional atende não só a uma necessidade, mas ao proposto pela iniciativa AMI, da UNESCO (2019).

É na problemática do lugar do letramento digital no ensino que nos propomos a refletir a seguir. Traçamos, para tanto, uma comparação no âmbito da BNCC (2018) e da reforma do Ensino Médio com o contexto da educação francesa, à luz de Daunay e Fluckiger (2018) e Fluckiger (2019)⁴¹.

2.3.3 O lugar do letramento digital na educação: breve comparação com o contexto francês

Daunay e Fluckiger, em artigo de 2018, voltam-se à discussão sobre as possíveis abordagens e limites do digital, especialmente, na educação. Os autores problematizam o fato de que, frequentemente, para se tratar do uso de mídias digitais

⁴⁰ Esse ponto de reflexão foi levantado, na ocasião do exame de qualificação, pelo Prof. Dr. Emerson de Pietri, da Universidade de São Paulo, a quem agradecemos e atribuímos crédito explícito.

⁴¹ Conforme exposto na introdução, para realização de nosso trabalho tivemos a oportunidade de experienciar um período de pesquisa de doutorado-sanduíche, financiada pelo convênio CAPES-PrInt-Unesp, na Université de Lille, na França. A contextualização comparativa entre os documentos educacionais nos dois países não só nos pareceu relevante diante da referência ao trabalho de Daunay e Fluckiger (2018) e, mais adiante, de Fluckiger (2019), como também é representativa de parte dos nossos estudos realizados no País.

entre os jovens se diz “qualquer coisa” – ou seja, fazem-se afirmações sem respaldo científico –, como é o caso de discursos que difundem a metáfora dos nativos digitais, apresentada pelo jornalista Marc Prensky em 2001.

O artigo do jornalista, popular em citações⁴², deixa entrever que a forma mais corrente de se abordar as tecnologias entre a juventude é atestando a mudança que provocaram no caminho de uma sociedade de informação (Prensky, 2001). Para os autores, essa visão é determinista e deixa de contemplar, por exemplo uma visão mais antropocêntrica, focada na apropriação das ferramentas pelos usuários. Essa visão dialoga com a defesa que Buzato (2007) faz da “inversão” do olhar sobre o sentido da influência letramento/sociedade.

Daunay e Fluckiger (2018) discutem o lugar ocupado pelo letramento digital nas escolas; a conclusão é que, ao contrário do que acontece com a escrita e a leitura, esses conteúdos digitais

não têm uma disciplina própria: eles estão dispersos, disseminados, seja em várias disciplinas [...] ou em dispositivos não disciplinares. Exceto pelas opções e especialidades recentemente reintroduzidas no ensino médio francês ou em processo de reintrodução com a atual reforma do ensino médio, a escola não propõe um currículo coerente visando a aquisição de rudimentos de cultura científica e técnica em relação ao digital (Daunay; Fluckiger, 2018, p. 73-74⁴³).

Visto que os autores se posicionam a partir do contexto da França, vale uma comparação com o que se passa no Brasil, com base nos documentos norteadores da educação e na reforma do Ensino Médio dos dois países.

A França tem um longo percurso no que se refere à elaboração de documentos que regulamentem e orientem a educação ou que, ao menos, incluam-na entre suas diretivas. O tema é tratado, oficialmente, desde 1789 no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de acordo com o Ministério da Educação Francês⁴⁴.

⁴² Daunay e Fluckiger (2018) apontam que, à época da escrita de seu texto, havia mais de 20 mil citações do artigo de opinião de Prensky, segundo o Google Acadêmico. Por curiosidade, fizemos a mesma busca; até a presente redação desta tese, em novembro de 2024, as citações já ultrapassam os 45 mil.

⁴³ No original: “n’ont pas de discipline propre : ils sont dispersés, disséminés, soit dans plusieurs disciplines (notamment la technologie, les mathématiques, la documentation) soit dans des dispositifs non disciplinares. Mises à part les options et spécialités réintroduites récemment au lycée français ou en cours de réintroduction avec la réforme actuelle du baccalauréat, l’école ne propose pas de curriculum cohérent visant à faire acquérir des rudiments de culture scientifique et technique concernant le numérique.”

⁴⁴ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é citada como primeiro documento no tocante à educação em uma linha do tempo que consta na página do Ministério:

Para não nos estendermos em um panorama histórico, iremos nos deter ao decreto de 11 de julho de 2006 e à lei de 8 de julho de 2013. O primeiro revisita e aplica o código da educação (*code de l'éducation*) então vigente, em específico o artigo L. 122-1-1, o qual versava sobre a elaboração de um quadro comum (*socle commun*) que orientasse a aprendizagem nas instituições escolares francesas; é de julho de 2006 o *Socle Commun de Connaissances et de Compétences*, o qual foi posteriormente substituído pelo documento de 2015, o mais recente até o momento deste trabalho, disponibilizado em site do Ministério da Educação da França.

A lei de julho de 2013 reforça como um direito dos estudantes o aprendizado pautado num quadro comum de conhecimentos, competências e cultura (sendo esse último termo adicionado ao nome do documento mais recente) e pontua como dever do Estado a observação do cumprimento de tal direito. A partir da elaboração de artigos e supressão de alíneas da legislação que regulamentava o *socle commun* anterior, a lei traz à luz o *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* – doravante, S4C, tendo como uma de suas diretrizes “contribuir para o sucesso de uma escola para a realização de todos, que recuse exclusões e discriminações e que permita a cada um desenvolver todo o seu potencial para a melhor educação possível” (2015⁴⁵).

Estruturalmente, o S4C (2015) não apresenta uma organização geral dividida por etapas de ensino, embora seja um documento norteador desde o final da educação infantil francesa até o fim do chamado Ciclo 4 – conforme seu texto, um período que compreende dos 06 aos 16 anos do estudante, “écoles élémentaires, des collèges et lycées” (2015). Cabe explicar que a educação francesa é dividida em quatro ciclos, ao longo dos quais se organizam as etapas e anos escolares: primeiras aprendizagens (dos 2 aos 6 anos do aluno), aprendizagens fundamentais (dos 6 aos 9 anos), consolidação (dos 9 aos 11 anos) e aprofundamento (dos 12 aos 15 ou 16 anos).

A lógica do S4C (2015) é pautada em um *continuum*, numa aquisição progressiva de competências e conhecimentos pelo aluno. De acordo com o documento, o domínio dos saberes deve ser avaliado ao final de cada ciclo de ensino.

<<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>>.

⁴⁵ No original: “Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.”

Ao término do Ciclo 4, o *diplôme national du brevet* (exame realizado pelos estudantes ao final do ensino obrigatório, equivalente à conclusão do Ensino Médio no Brasil) atesta a proficiência sobre as disposições gerais do quadro comum.

O S4C (2015) apresenta cinco domínios de formação, sendo cada um subdividido em competências e conhecimentos específicos:

- i) linguagens para pensar e comunicar;
- ii) métodos e ferramentas para aprender;
- iii) formação da pessoa e do cidadão;
- iv) sistemas naturais e sistemas técnicos;
- v) representações do mundo e atividade humana.

Pode-se perceber que o “quadro comum” francês tem expectativas não só quanto à formação acadêmica dos estudantes, como também sobre sua futura atuação cidadã na sociedade. Ao tratar a aquisição de conhecimentos e competências como um direito, lança sobre a escola e os educadores um papel a ser cumprido. Semelhantemente, o documento que embasa a educação no Brasil também delinea metas no tocante às exigências para o trabalho docente e a performance dos estudantes. Visto que já traçamos o panorama histórico da criação na BNCC (2018) na introdução deste trabalho, somente destacaremos pontos de interesse para a comparação com o documento francês e a questão dos letramentos digitais.

A discussão sobre a elaboração de um documento unificador para a educação nacional brasileira se deu na segunda metade do século XX num contexto de questionamento do currículo vertical tradicional, tido como um acúmulo de conteúdos atribuídos por uma instância superior e distante da realidade e necessidades das comunidades escolares. Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que determinou a criação de uma base comum norteadora de currículos, o que só começou a acontecer quase vinte anos depois com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Após algumas versões, consulta pública e revisões, a BNCC foi homologada entre os anos de 2017 e 2018.

Em termos estruturais, a BNCC (2018) se organiza em três etapas: Educação Infantil (a qual se estende até os 06 anos de idade do estudante), Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano escolar) e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). Enquanto a primeira é apresentada em termos de “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “Campos

de experiências”, as duas últimas trazem a estruturação conforme áreas do conhecimento, competências e habilidades; o Ensino Fundamental é, ainda, dividido em componentes curriculares (aquilo que tradicionalmente se denominam “disciplinas escolares”). Além das competências específicas de cada área – sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – e, no caso do Ensino Fundamental, de cada componente, a base é introduzida por um quadro de dez “Competências gerais da educação básica”:

Figura 4: quadro de competências gerais da BNCC**COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2018, p. 8-9⁴⁶

⁴⁶ Na etapa do Ensino Médio, esse quadro é repetido nas páginas 9 e 10. Embora trate de um documento único, sua publicação se deu em dois anos distintos, como dito na introdução. Então, acreditamos que a repetição do quadro tem o objetivo didático de facilitar a consulta dos docentes.

Pela descrição dos dois documentos, pode-se observar que há semelhanças quanto às expectativas para o estudante ao longo dos anos de ensino e ao final da educação básica. Consequentemente, há também diretrizes e exigências (menos ou mais explícitas) quanto ao papel institucional e docente. Persiste a ideia de competência para além da escola, de formação acadêmico-cidadã.

Quanto ao termo “letramento” ou “letramentos”, estes não são explicitamente mencionados no *Socle Commun* (2015), embora seja possível inferir a concepção subjacente em suas orientações. Na BNCC (2018), encontramos 48 ocorrências de “letramento” (ou “letramentos”); o conceito é abordado tanto nas orientações gerais quanto nas tabelas de competências específicas das quatro áreas nas quais a BNCC (2018) é organizada, contudo, para os propósitos deste trabalho, focalizaremos na área de Linguagens (e, mais especificamente, em Português).

Ao examinar os termos “digital” (ou “digitais”) nos dois documentos, notamos diferenças significativas. No caso do *Socle Commun* (2015), embora não tenhamos procurado por “letramentos digitais” (dado que o termo “letramento/s” não está presente), encontramos nove ocorrências do termo “digital”. Por outro lado, na BNCC (2018), o termo “digital” aparece 254 vezes. Pode-se sugerir que a discrepância no número de ocorrências não se deve apenas à diferença na extensão dos documentos, uma vez que a BNCC (2018) é substancialmente mais extensa, compreendendo centenas de páginas, em comparação ao texto do *Socle Commun* (2015). O que nos parece é que essa disparidade pode refletir as abordagens distintas adotadas pelos dois documentos em relação à educação, bem como o tom e o direcionamento utilizados em sua comunicação aos educadores. Em nossa avaliação, percebemos que a BNCC (2018) não apenas fornece uma quantidade maior de detalhes, mas também adota uma postura mais paternalista em relação aos professores.

Daunay e Fluckiger (2018) mencionam na página 74 uma “reforma no ensino médio” (*réforme [...] du baccalauréat*) que, segundo os autores explicam em nota, passaria a contemplar as disciplinas *Science Numérique et Technologie* (Ciência Digital e Tecnologia) no *seconde générale* (mais ou menos equivalente ao 1º ano do Ensino Médio brasileiro) e *Numérique et Science Informatique* (Digital e Ciência da Computação) no *première* e no *terminale* (que podem ser aproximados ao 2º e ao 3º anos do nosso Ensino Médio, respectivamente). À época, os conteúdos a serem ministrados e a habilitação necessária aos professores dessas disciplinas era ainda desconhecida, o que confirmava “a ausência de um currículo coerente malgrado as

evoluções recentes” (Daunay; Fluckiger, 2018, p. 74⁴⁷). O Brasil, por sua vez, também tem passado por uma reforma do Ensino Médio, a qual tampouco tem sido isenta de polêmicas. Vale, mais uma vez, um olhar comparativo entre o contexto dos dois países, principalmente no tocante aos letramentos acadêmico e digital.

No Brasil, a reforma foi estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, sendo colocada em vigor a partir de 2021, com revisões realizadas durante o governo do presidente Lula, entre 2023 e 2024. Este processo trouxe uma série de mudanças estruturais e curriculares com o intuito de flexibilizar e personalizar o percurso educativo dos alunos. Uma das principais mudanças foi a introdução dos itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolher entre diferentes áreas de conhecimento para aprofundamento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além das disciplinas obrigatórias, como Português, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, a reforma também visa a conexão com o mercado de trabalho e a formação técnica por meio da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes.

Em relação às competências e aos letramentos digitais, a reforma brasileira não instituiu uma disciplina específica. A BNCC (2018) inclui o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como uma competência, mas sua implementação prática não foi contemplada de modo sistematizado pelo replanejamento do ensino secundário. As escolas brasileiras têm autonomia para integrar tecnologias digitais em seus currículos, mas a carga horária e a abordagem variam amplamente entre as instituições. Isso pode levar a uma inconsistência na formação dos alunos quanto às competências digitais, que são vistas como essenciais para a formação no século XXI, mas que não possuem uma estrutura curricular uniforme e obrigatória.

Na França, por sua vez, a reforma foi iniciada em 2018 sob a liderança do presidente Emmanuel Macron e do Ministro da Educação Nacional, Jean-Michel Blanquer. Em contraste com o contexto brasileiro, a França implementou uma abordagem mais específica e direcionada à formação digital. A introdução da especialidade *Numérique et Sciences Informatiques* (NSI) no currículo do Ensino Médio francês, a partir de 2019, representa uma mudança significativa na forma como as competências digitais são abordadas. A NSI é oferecida nas séries de *Première* e *Terminale* e foca no desenvolvimento de habilidades técnicas e teóricas em

⁴⁷ No original: “l’absence de curriculum cohérent malgré ces évolutions recentes”.

informática e ciência de dados. O curso cobre áreas como programação, algoritmos e sistemas computacionais, preparando os alunos para enfrentar as demandas do mercado de trabalho tecnológico e desenvolvendo uma compreensão crítica da tecnologia.

A inclusão da NSI como uma especialidade no *baccalauréat général* (correspondente à noção de “formação geral” no Brasil) leva a inferir que a França atribui certa prioridade à educação digital. Esta disciplina não apenas proporciona, em teoria, formação concreta em competências digitais, mas também tem um impacto direto na avaliação final dos alunos, evidenciando a importância da formação tecnológica no contexto educacional francês. Embora o número de alunos matriculados e a taxa de retenção na especialidade NSI possam variar, a França procura demonstrar compromisso com a educação em tecnologia e ciência da computação, reconhecendo a necessidade de preparar os alunos para um futuro digital.

Assim, ao comparar as reformas do Ensino Médio no Brasil e na França, poder-se-ia concluir que cada modelo reflete diferentes estratégias para atender às exigências do mercado de trabalho e importância distinta atribuída ao investimento em letramento digital. Observa-se que, enquanto o Brasil adota uma abordagem mais flexível e ampla, permitindo que as competências digitais sejam integradas autonomamente por cada instituição escolar, a França adota uma abordagem mais focada e estruturada com a inclusão de uma especialidade dedicada às ciências digitais.

Em relação ao contexto francês, no entanto, Fluckiger (2019) critica a forma mítica como se olha para a questão do digital – como se o termo passasse justamente de um adjetivo (por exemplo, em “tecnologia digital”, “recurso digital”) para um substantivo que abarcasse, por si só, um poder transformador na educação. Conforme o autor, o discurso sobre o digital carece de evidências científicas: é uma lógica de mercado (voltada à venda de produtos sempre novos, que cada vez mais rapidamente se tornam obsoletos e precisam ser substituídos) – reforçada em parte por orientações da OCDE – que atesta a eficácia de recursos e aparelhos na educação e comprova seus efeitos positivos para a transformação da aprendizagem. À escola, por sua vez, cabe acompanhar as inovações, sob pena de ser taxada de ultrapassada, conservadora, resistente à mudança. Fluckiger (2019) deixa, ao final de seu texto, uma questão contundente: caberia aos pesquisadores refletir “em que medida esses

discursos (sobre o digital na educação), portadores de valores e interesses dominantes, são compatíveis com o papel da educação” (Fluckiger, 2019, p. 133, tradução nossa⁴⁸).

A crítica é bastante cabível também no cenário brasileiro. Num contexto em que a aprovação do documento norteador da educação pode ser vista como resultado de uma estratégia de controle de massas e se configura como um golpe engendrado, dentre outros grupos, por proprietários de editoras de livros didáticos, conforme se discutiu na introdução deste trabalho, é de se esperar discursos mercadológicos. Embora assuma um tom detalhista, a BNCC (2018) falha em delinear com precisão orientações para o estabelecimento de disciplinas e programas. Ao não o fazer, deixa uma lacuna que pode ser preenchida pela defesa da necessidade de adoção de recursos que “revolucionariam” o ensino – e que, conseqüente e logicamente, apenas poderiam ser adquiridos por escolas e estudantes pertencentes a uma elite. Logo, as dificuldades no uso de recursos tecnológicos, já apontadas por Komesu, Daunay e Fluckiger (2021) como obstáculos para a continuidade dos estudos (em contexto pandêmico de aulas *online*, mas não só), ao seguirem não sendo alvo de políticas públicas ou mesmo do documento que norteia a educação nacional, perpetuam-se e corroboram com o abismo educacional, contribuindo, assim, com a limitação dos pobres ao ensino.

Finalizada essa comparação e diante da discussão sobre o letramento no Brasil, como evidenciado nessa seção texto, observa-se que o conceito ultrapassa a mera aquisição do código escrito, ganhando contornos socioculturais e políticos; conforme expõem autoras como Tfouni (1988) e Kleiman (1995), o letramento reflete o impacto da escrita nas esferas sociais. Street (1984), em sua contraposição ao modelo autônomo de letramento, sustenta que existem múltiplos letramentos, definidos socioculturalmente, e que a escola, enquanto principal agência de letramento, tende a valorizar apenas aquele relacionado ao domínio do código linguístico formal, o que gera exclusão de outros modos de ser letrado/letrada.

Levando em conta especificamente os Novos Estudos de Letramentos em sua proposta de considerar aspectos etnográficos da escrita, conforme se discutiu nesta seção, busca-se justificar o diálogo com o quadro bakhtiniano: a preocupação em estudar o histórico/o cultural que atravessam as práticas letradas concebe a noção de

⁴⁸ No original: “dans quelle mesure ces discours [sur le numérique em éducation], porteurs de valeurs et d'intérêts dominants, sont compatibles avec les missions de l'éducation”.

que estas se dão em esferas da atividade humana, ou seja, por meio de gêneros. Os letramentos acadêmicos, tendo sido constituídos a partir dos NEL (embora tenham deles se afastado), voltam-se também para os espaços (físicos, sociais, culturais, institucionais) por onde circulam os estudantes. Além da aproximação com os gêneros, nota-se o diálogo com o conceito de enunciado cotidiano, já que este não pode ser tomado isolado do solo (verbal e extraverbal) em que é produzido, assim como propõem os letramentos acadêmicos no tocante às práticas letradas dos estudantes.

A concepção de *texto*, importante para este trabalho, é ainda um ponto de aproximação entre os quadros. Enquanto as produções do Círculo de Bakhtin denominam *enunciado* a produção verbal concreta, empregada em situação discursiva entre o sujeito e um outro, a perspectiva dos letramentos apresenta *práticas sociais letradas* para se referir às atividades de leitura e escrita, também situadas num espaço-tempo. Acreditamos que há, pois, convergência na forma como as teorias concebem a noção de texto.

Assim, a abordagem dos Novos Estudos de Letramento (NEL) emerge como uma resposta crítica ao modelo tradicional e normativo, ao propor que a leitura e a escrita sejam compreendidas a partir de seus contextos específicos, refletindo as práticas sociais, culturais e políticas que permeiam o ambiente escolar. Essa abordagem sugere um olhar mais atento para as relações dialógicas que configuram o ensino da escrita e da leitura. É a análise dessa circulação do sujeito pelas práticas letradas que nos interessa nesta pesquisa. Os estudantes, a princípio, assumem o papel de leitores da mensagem enviada pela tia; assumem determinada posição na dinâmica comunicativa e, ao responder aos familiares, deixam *traços* dessa visão sobre quem escreveu o texto noticioso, quem lhes escreveu no grupo, quem são eles mesmos e a quem respondem.

E, para buscar estes traços, com base em outros pesquisadores que nos precederam e tentando observar o particular para chegar à conclusão geral, lançamo-nos no paradigma indiciário, conforme descrito por Ginzburg (1989). Tratamos desse procedimento a seguir, na seção dedicada à metodologia, após a descrição da coleta das atividades e do contexto socioeducacional ao qual se vinculam os estudantes.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O conjunto do material utilizado neste trabalho foi coletado em disciplina de Língua Portuguesa, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, de idades entre 15 e 17 anos (em média), em colégio da rede pública da cidade de São José do Rio Preto (interior de São Paulo) no ano de 2019. O acesso à instituição foi intermediado pela docente de Língua Portuguesa. Apresentado o projeto, a coordenadora pedagógica autorizou a realização da coleta. Em sala de aula, a atividade foi proposta sob responsabilidade desta mesma docente, como atividade escolar comum em sala – ou seja, sem atribuição de nota ou qualquer associação que pudesse soar como coercitiva aos estudantes. Não houve trabalho prévio sobre gênero noticioso, de modo que a leitura do enunciado-proposta e os enunciados-resposta contassem apenas com o repertório dos próprios respondentes. Considerando-se esses aspectos, não empregamos o termo “notícia” na proposta, tampouco fornecemos orientações sobre quais aspectos buscar para justificar a análise.

Foram produzidas 105 produções textuais escritas, divididas em quatro turmas, às quais pertenciam os estudantes: A (35 produções), B (35 produções), C (07 produções) e D (28 produções). A coleta é anterior à covid-19, porém, a problematização acerca da desinformação é prévia à crise sanitária – como demonstram a iniciativa Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em relatório de 2018, e a iniciativa do *High Level Expert Group* (HLEG), em relatório endereçado ao Parlamento Europeu, de 2019 – e, portanto, coerente de ser discutida com base no conjunto de atividades apresentado. Em sala de aula, a atividade foi proposta sob responsabilidade de uma então professora de Língua Portuguesa, como atividade escolar em sala, sem atribuição, portanto, de nota ou qualquer ação que pudesse parecer coercitiva aos estudantes.

A parte verbal dos exercícios propostos, apresentada a seguir na Figura 5, consistia, primeiramente, em um enunciado-proposta que situava o estudante em um grupo de família no *WhatsApp*. Segundo descrição no próprio site do aplicativo, trata-se de uma ferramenta que surgiu como alternativa ao sistema de *Short Message Service* (SMS – em português, Serviço de Mensagens Curtas) e que possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia, além de textos e chamadas de voz. Nesse grupo, ainda segundo o enunciado-proposta, o estudante teria recebido

mensagem de um parente sobre tema de interesse. Sua tarefa era elaborar um texto verbal que respondesse à mensagem recebida de modo a explicar a veracidade (ou não) do conteúdo compartilhado naquele contexto, mobilizando argumentos que julgasse pertinentes.

A mensagem dizia respeito ao cancelamento do próprio aplicativo *WhatsApp*. A escolha desta suposta notícia, adaptada de um texto multimodal que havia circulado em redes sociais em maio de 2017, foi motivada pelo fato de o *WhatsApp* ser um dos aplicativos mais usados no país. Conforme a pesquisa *Digital 2019: Global Overview Report*, produzida pela agência *We Are Social* em parceria com a empresa de monitoramento de mídia online *Meltwater*, a ferramenta ocupava à época o terceiro lugar dentre mídias sociais utilizadas pelos brasileiros, com 89% das escolhas dentre 140 milhões de usuários ativos desses recursos (que correspondem a cerca de 66% da população total do país do ano em questão). Ainda segundo a pesquisa, o grupo que mais acessava a internet no Brasil tinha entre 25 e 34 anos, seguido das faixas etárias dos 18 aos 24 anos. Dentre as razões apontadas para o uso de mídias sociais, estão, de acordo com a pesquisa mencionada:

- i) manter contato com amigos e família;
- ii) ler notícias (ou novidades) em *stories*;
- iii) encontrar produtos para comprar;
- iv) buscar conteúdo e inspiração;
- v) informar-se e participar de discussões sobre assuntos do momento;
- vi) participar de comunidades relacionadas a assuntos com que se tem afinidade;
- vii) estabelecer contatos de trabalho;
- viii) seguir celebridades e influencers.

Percebe-se que o cancelamento de um recurso como este, de caráter gratuito, teria impacto direto na vida e na comunicação sociais de todos, inclusive dos próprios alunos. Ademais, a leitura de gêneros textuais diversos e a mobilização de habilidades linguístico-discursivas é um movimento esperado, para não dizer, necessário. Tratava-se de assunto que teria impacto na vida pessoal e acadêmica dos estudantes. A proposta do exercício era fornecer um texto de interesse e relevante no contexto de um potencial pré-universitário. É ainda com base no fato de interesse e impacto que chamamos esse texto, ao longo do trabalho, de simulação de um “fato noticioso”.

Para situar a aceção do que adotamos neste trabalho, recorremos a um artigo de Messagi Júnior (2022). A escolha dessa fonte, dentre outras possíveis, deveu-se à

área de atuação de seu autor e ao escopo do periódico em que o trabalho se encontra – pareceu-nos pertinente, para a pesquisa, um texto que tratasse do jornalismo em um periódico voltado aos estudos de linguagem sob a ótica do Círculo⁴⁹. O autor ultrapassa o entendimento de um jornalismo factual isento, como se verá adiante.

O conceito de "fato noticioso" estaria relacionado à noção de objetividade jornalística, entendida (e pretendida) como a capacidade de relatar fatos da realidade de maneira neutra, imparcial e precisa, separando-os de opiniões ou interpretações subjetivas. É uma visão positivista, marcada pelo racionalismo cartesiano (Châtelet, 1994, *apud* Messagi Júnior, 2022), que pressupõe a existência de um mundo externo, independente da produção de sentidos que ocorre no campo da linguagem e que tomaria o jornalista como um observador imparcial e transmissor da verdade.

Sob o propósito de garantir a objetividade, desenvolveram-se no jornalismo métodos universalizados e praticados, de modo geral, universalmente, de acordo com Traquina (2005). Messagi Júnior (2022) aponta ainda que os princípios de objetividade compõem o código de ética da profissão, e em linhas gerais podem ser resumidos: "1) onde há uma informação passível de checagem, ela deve ser checada, toda informação deve ser confiável; 2) onde há opiniões ou informações não passíveis de checagem, deve-se promover o amplo contraditório" (Messagi Júnior, 2022, p. 171).

Infere-se então que o adjetivo "noticioso", em específico, dialoga com aquilo que seria do interesse público, que afetaria a coletividade, sendo relevante para o bem-estar, a segurança, a economia, ou a integridade social, e que estaria, portanto, no centro da produção de notícias. No exercício do jornalismo, conforme Messagi Júnior (2022), o "fato noticioso" deve ser algo que desperte a atenção ou preocupação da sociedade como um todo, ou de segmentos dela específicos.

Na prática, entretanto, a seleção dos fatos que serão noticiados é guiada não apenas pela noção de interesse público, mas também por preferências dos editores, políticas editoriais e pressões econômicas e políticas, segundo o autor (Messagi Júnior, 2022). Além disso, o processo de noticiar envolve decisões sobre como apresentar os fatos, o que incluir ou excluir de uma reportagem, como hierarquizar a informação, e quais fontes utilizar.

⁴⁹ O professor doutor Mário Messagi Júnior, autor do artigo, é docente na Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Comunicação Social. O texto em questão foi publicado pela revista *Bakhtiniana*.

Entretanto, se há seleção de conteúdos e submissão do que se relata a interesses, não há objetividade – não, ao menos, sob o viés cartesiano positivista pretendido. O texto de Messagi Júnior (2022) propõe uma crítica à noção tradicional de "fato noticioso", argumentando que, na prática, o jornalismo não lida diretamente com a realidade objetiva, mas com discursos que interpretam e relatam essa realidade. O "fato noticioso" não é uma reprodução direta de eventos do mundo externo, mas uma construção discursiva que resulta da interpretação, seleção e organização de informações fornecidas por diferentes fontes. O jornalismo se torna, assim, uma "linguagem sobre linguagem, e não linguagem sobre mundo" (Messagi Júnior, 2022, p. 166).

A crítica expressa no artigo é relevante no contexto da desinformação. Observamos que ao mesmo tempo em que existe, no jornalismo, a orientação para que informações sejam checadas, o que consistiria numa "dinâmica comunicacional particular em voga que busca enfrentar a desinformação", segundo Alexandre (2024), há a seleção de acontecimentos que são percebidos como relevantes, associada a um sentimento de urgência para que se publique algo primeiro. Submetendo-se as premissas a uma análise simples, concluímos que há uma incoerência: resumidamente, onde há seleção não pode haver neutralidade, e se há necessidade de tempo para checagem, não há como empreender uma corrida pelo "furo de reportagem".

Sem nos estendermos no debate sobre o campo do jornalismo, o que nos levou a caracterizar o texto base da atividade proposta lido e avaliado pelos estudantes como uma simulação de fato noticioso foi o caráter de interesse público que o texto compartilhado no hipotético grupo familiar assume: um fato relacionado ao fim do aplicativo *WhatsApp*, impactando na possibilidade de se comunicar socialmente de forma instantânea e gratuita. Assume-se um tom de informação e alerta, num tom pretensamente objetivo que procura disfarçar que o "fato" noticiado é, em última instância, resultado de uma construção discursiva que emerge das interações entre jornalistas, fontes e o público. A leitura e avaliação de (in)veracidade do texto enviado pela tia, portanto, circula tanto pela visão tradicional de que os fatos podem ser relatados de forma objetiva e quanto pelo reconhecimento de narrativas e discursos que constroem a realidade noticiada.

Na atividade proposta, o estudante era instruído a produzir um texto que tivesse a função de informar os familiares a respeito da veracidade ou não da mensagem,

justificando o raciocínio, por meio de elementos do próprio texto originalmente enviado, para essa dedução. Havia, ainda, orientações quanto a critérios de elaboração e correção textuais relacionados a uso de norma culta, material com que a produção deveria ser redigida, extensão da mensagem e obrigatoriedade de adequação estrita ao que constava na proposta. Pode-se observar o enunciado-proposta da atividade, o texto que devia ser avaliado e o espaço destinado à resposta nas capturas de imagem a seguir.

Figura 5: proposta de produção textual

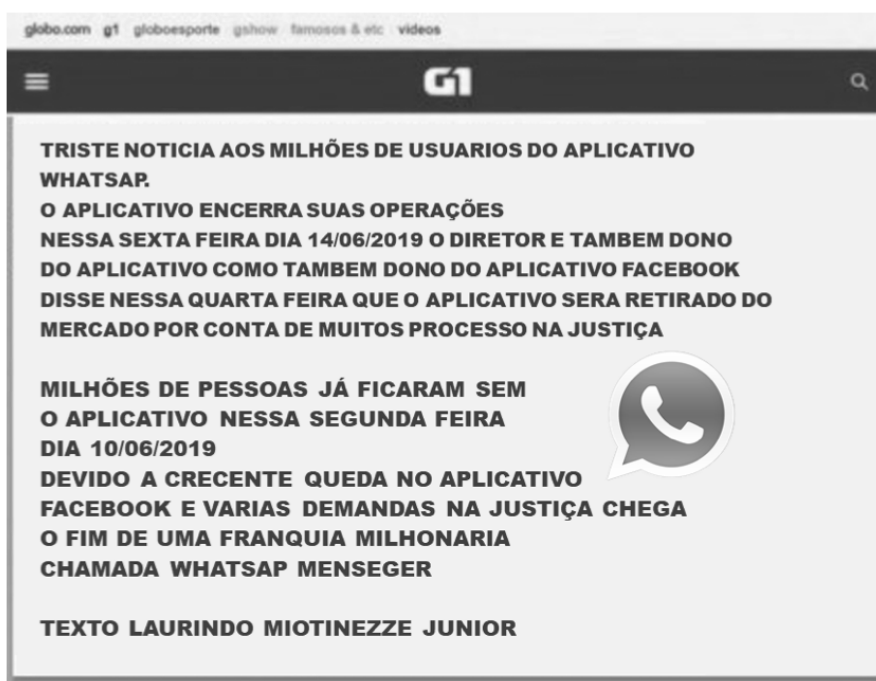
Nome completo: _____

Turma: _____

Período: _____

ATIVIDADE INDIVIDUAL A SER REALIZADA EM SALA DE AULA

Uma tia muito querida, no grupo de *WhatsApp* da família, compartilhou o texto seguinte. Você, o(a) estudante da família, ficou responsável por dizer a todos **se o texto é verdadeiro ou não**. Explique por que/como você chegou a essa conclusão, usando elementos do texto enviado por sua tia.



ORIENTAÇÕES:

- Redija seu texto obedecendo à norma culta da Língua Portuguesa.
- O texto deve ser escrito à caneta de tinta azul ou preta, no espaço apropriado, em até 20 linhas.
- Textos com até sete linhas escritas serão considerados “insuficientes”.
- Serão também desconsideradas produções que contenham trechos desconectados do que é pedido ou termos inapropriados ao contexto.

Fonte: dados da pesquisa

Figura 6: espaço destinado à resposta

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

Conforme explicitado, o estudante era instruído a produzir um texto que tivesse a função de informar os familiares a respeito da veracidade ou não da mensagem, justificando o raciocínio, por meio de elementos do próprio texto originalmente enviado, para tal dedução. Havia, ainda, orientações quanto a critérios de elaboração e correção textuais relacionados a uso de norma culta, material com que a produção deveria ser redigida, extensão da mensagem e obrigatoriedade de adequação estrita ao que constava na proposta. Essas orientações foram baseadas nas que constam na prova de redação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – embora, no caso da atividade em questão, não se tratasse de um texto dissertativo tão extenso ou com as mesmas características do exame, optou-se por essa aproximação pelo fato de esta prova ser mais familiar ao universo dos alunos com que trabalhamos.

Posteriormente, a fim de manter o anonimato e resguardar a identidade dos escreventes, cada produção foi codificada (aleatoriamente, sem seguir ordem alfabética dos nomes dos alunos) com as seguintes informações: ano_série/etapa_turma/estudante⁵⁰. Assim, por exemplo, o enunciado-resposta do estudante identificado pelo número 25 da turma A foi nomeado como: 2019_2EM_A25. Para o que nos interessa, porém, neste trabalho, optamos por omitir, no título das figuras na seção de análise, as informações referentes a ano_série/etapa, visto serem as mesmas para todos os enunciados-resposta (2019_2EM).

O gênero do texto da mensagem vai ao encontro da pergunta de pesquisa, a qual questiona se a forma como a informação será recebida e tratada tem relação com o gênero e, portanto, com o ideário sobre a escrita. A hipótese de partida, mencionada na introdução deste trabalho, discorre sobre a preponderância da construção composicional, notadamente dos aspectos da norma culta, como critério mais significativo que embasa a avaliação feita pelos estudantes no contexto da desinformação.

A leitura das mensagens enviadas no suposto grupo familiar e a elaboração escrita das respostas, parece-nos, são também atravessadas por um imaginário sobre a escrita que, conforme Corrêa (2004), por sua vez, é atravessado por três eixos de

⁵⁰ Entendemos que os participantes da atividade exercem tanto o papel de *estudantes* de Ensino Médio quanto o de *escreventes* dos enunciados-resposta (na acepção de Corrêa, 2004). Assim, permitimo-nos o uso dos dois termos – ora nos referindo ao estatuto de aluno que estuda, que pertence à instituição escolar, ora nos referindo ao participante da atividade proposta que, ao atender ao enunciado-proposta, torna-se o escrevente do enunciado-resposta. Procuramos evitar o uso de *autor*, visto não se tratar de conceito a que nos propusemos discutir.

representação: o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da dialogia com o já falado/escrito. A partir desses eixos, faz-se notar também a questão do endereçamento nos textos produzidos pelos estudantes. Ainda que o enunciado-proposta indicasse que o escrevente deveria se dirigir à família, os enunciados-resposta apresentaram índices de outros destinatários: o professor, a instituição escolar, a família, a sociedade acadêmica.

Após essa exposição da metodologia de aplicação da atividade e coleta do material, tratamos a seguir da descrição do perfil de rendimento dos estudantes da escola a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa caracterização visa demonstrar a representatividade dos dados levantados no cenário municipal, estadual e nacional em que os estudantes e a instituição escolar se inserem. Para essa descrição, baseamo-nos nos procedimentos adotados por Tenani (2016). Essa descrição é relevante para o tratamento dos dados de uma perspectiva dos estudos dos letramentos, na investigação de enunciados que simulam um texto noticioso.

O IDESP é obtido a partir dos índices de desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (os quais resultam de um cálculo que envolve índice de defasagem dos estudantes⁵¹, conforme níveis de proficiência na prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP) e da taxa de aprovação média em cada ciclo, denominada fluxo escolar; em Língua Portuguesa, o descritivo da prova diz contemplar um conjunto de habilidades de leitura e escrita. Participam de sua aplicação os alunos de 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Já o IDEB é calculado com base nas médias da prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) multiplicadas pelo indicador de rendimento da escola (o qual se relaciona às taxas de aprovação). No caso da disciplina de Língua Portuguesa, avalia-se competência leitora. São dois índices estabelecidos numa variação de 0 a 10, embora não digam respeito ao mesmo conjunto de habilidades avaliado.

⁵¹ O chamado índice de defasagem trata da suposta defasagem de conhecimento entre o conteúdo do ano escolar em que o aluno se encontra matriculado na relação com o conteúdo que efetivamente demonstra dominar em determinada avaliação, a exemplo da do IDESP. A ideia é ter estabelecer métricas objetivas numa avaliação de larga escala. Não se pode deixar de pensar que se trata de uma visão que remonta à ideologia do déficit, criticada, dentre outros, por Lea e Street (2014).

A tabela I a seguir apresenta o IDESP da instituição em que a pesquisa foi realizada e o do estado, referentes aos resultados obtidos pelos concluintes do Ensino Médio no ano de 2019, quando foi realizada a coleta do material. A tabela II, por sua vez, apresenta os números do IDEB referentes à escola, ao município, à rede estadual paulista e ao Brasil no mesmo ano e obtidos na mesma etapa de ensino.

Tabela 1 – médias da escola e do estado obtidas no IDESP 2019

IDESP da escola – 3º EM	IDESP do estado – 3º EM
2,83	2,44

Fonte: elaborado a partir de dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, IDESP, 2019.

Tabela 2 – médias obtidas e metas do IDEB 2019 para os alunos do EM

Média da escola	Média do município	Média do estado	Média do país
4,9	4,6	4,3	4,2

Fonte: elaborado a partir de dados do Ministério da Educação, INEP, 2019.

A partir da observação dos dados da tabela I, nota-se que o IDESP da escola, no ano de 2019, era superior ao estadual em 0,4 pontos. No ano anterior, o índice da instituição havia sido de 3,3, o que poderia sugerir que houve queda no desempenho dos estudantes da escola. No entanto, o IDESP do estado também diminuiu de 2,51 em 2018 para 2,44 em 2019. Num comparativo com o IDESP das escolas que oferecem a etapa do Ensino Médio na diretoria de ensino de São José do Rio Preto, a instituição ficou em 11º lugar de um total de 28 colégios. Na Etapa do Ensino Fundamental, considerando os resultados do IDESP referentes ao 9º ano, a instituição ficou em 8º lugar de um total de 26 escolas.

Já pela tabela II observa-se que o IDEB referente ao ano de 2019 é superior à média do município, do estado e do país. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação para a instituição havia sido de 4,7 (e de 4,3 para a cidade de São José do Rio Preto), o que indica que houve superação da projeção. Acreditamos, assim, que a observação dos resultados do IDEB e do IDESP nos permitem afirmar que o desempenho dos alunos da instituição aproxima-se de características gerais apresentadas por estudantes de Ensino Médio (ainda que as médias tenham sido ligeiramente maiores no comparativo municipal, estadual e nacional). Portanto, a

competência leitora e os índices levantados no material coletado no que diz respeito à avaliação da desinformação podem ser considerados representativos de respostas esperadas para um aluno brasileiro dessa etapa de ensino.

Para a caracterização dos alunos e da escola, é ainda interessante o emprego de dados relativos ao desenvolvimento humano, visto que índices socioeconômicos, segundo Almeida, Dalben e Freitas (2013, *apud* Tenani, 2016), são relevantes para análise de desempenho e desenvolvimento em práticas letradas de leitura e escrita; Tenani (2016) investiga dados do IDHM (Índices de Desenvolvimento Humano do Município) para a composição de parâmetros sociais nos quais os alunos se inserem. É o que apresentamos em seguida, visando demonstrar a representatividade do conjunto de material no âmbito não apenas local, onde foi realizada a coleta, mas também quando comparado a resultados do estado e do Brasil.

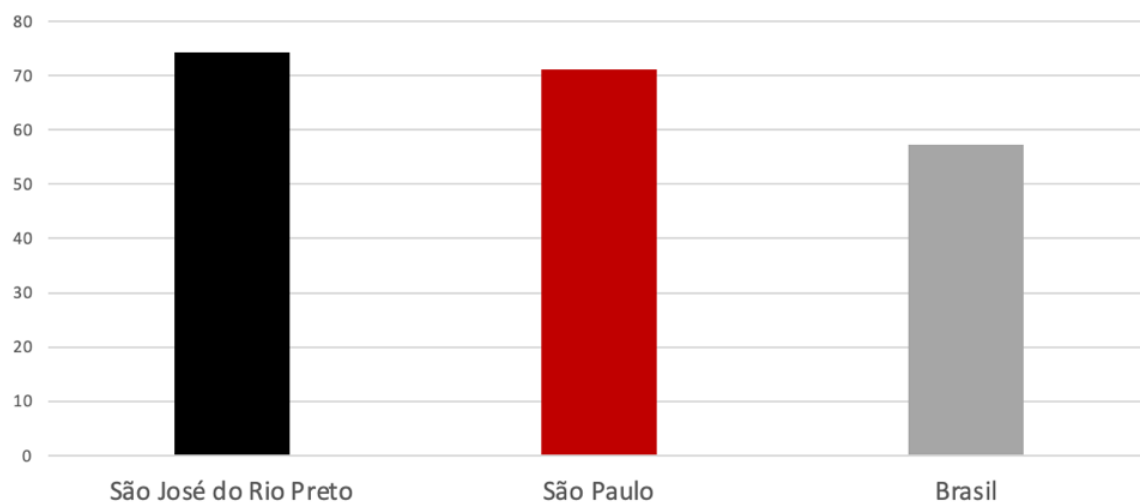
A escola em que foram coletadas as atividades se situa em São José do Rio Preto, no interior de São Paulo, município que, conforme o Censo 2022, apresenta uma população de 660.781 pessoas. De acordo com o *Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil*, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP), o IDHM do município é de 0,797, considerado alto (faixa de 0,700 a 0,799). A título de comparação, o estado de São Paulo apresenta o IDH classificado como muito alto (entre 0,800 e 1,000), com índice 0,806, enquanto o IDH brasileiro é de 0,727, classificando-se como alto, assim como o de São José do Rio Preto.

O IDHM, assim como o IDH global, é composto pelas dimensões saúde, educação e renda. O índice mais baixo apresentado por São José do Rio Preto é o de educação: 0,748, seguido por 0,801 de renda e 0,846 de longevidade. O mesmo pode ser observado nos índices do estado de São Paulo: 0,816 pontos de longevidade, 0,789 de renda e 0,719 de educação. Quanto ao Brasil, os índices são de 0,845 pontos de longevidade, 0,739 de renda e 0,637 de educação. Sugere-se, assim, que a educação carece de investimentos e de políticas públicas consolidadas nos âmbitos nacional (contexto em que o índice chega a se situar na faixa média), estadual e municipal, mesmo tendo sido a dimensão que mais cresceu no período do Censo anterior, que contemplou de 1991 a 2010, de acordo com Tenani (2016).

A situação da educação entre a população em idade escolar também é um dado a ser considerado para descrição do contexto do município e de sua

representatividade frente ao cenário estadual e nacional. Dentre outros indicadores, o IDHM avalia a proporção de crianças e jovens frequentando a escola, ou tendo completado os ciclos de formação, em função da adequação idade-série. A seguir, apresentam-se os dados referentes ao município de São José do Rio Preto, ao estado de São Paulo e ao Brasil no ano de 2010.

Gráfico 1 – percentual de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo



Fonte: elaborado a partir de dados do IBGE, 2010.

Gráfico 2 – percentual de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Médio completo



Fonte: elaborado a partir de dados do IBGE, 2010.

Tomamos como base os indicadores referentes aos jovens de 15 a 17 anos que concluíram o Ensino Fundamental e aos jovens de 18 a 20 anos que concluíram o Ensino Médio. A escolha por esses dados se justifica por ser a faixa etária em que se encontram os respondentes das atividades coletadas: um estudante que cursa o 2º ano do Ensino Médio tem entre 15 e 17 anos. Se considerarmos até 2 anos de defasagem (número base considerado para os índices de distorção idade-série para o cálculo do IDHM), chega-se aos 19 anos. A idade dos respondentes, portanto, encontra-se entre o final da faixa etária considerada no gráfico I e o início da faixa do gráfico II.

Em São José do Rio Preto, conforme os dados de 2010, 74,34% dos jovens entre 15 e 17 anos haviam completado o Ensino Fundamental, enquanto no estado de São Paulo o índice era de 71,21% e no Brasil, 57,24%. Observa-se certa discrepância entre o percentual nacional e municipal; no entanto, os índices do município e do estado são próximos, com diferença de 3%. O mesmo pode ser observado quando ao percentual de jovens entre 18 e 20 anos que concluíram o Ensino Médio. A diferença menor se dá na comparação entre São José do Rio Preto e São Paulo, com índices de 58,09% e 52,3%, respectivamente. O percentual brasileiro, 41,01%, encontra-se mais de 10% abaixo do estado e do município. Mais uma vez, pode-se sugerir, a partir desses resultados, a necessidade de maiores investimentos e políticas públicas consolidadas na educação, uma vez que se observa diferença de aproximadamente 20% entre o percentual de jovens que concluem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além da evidente preocupação que essa perda de estudantes gera, pode-se ainda delinear, como consequência, a diminuição de potenciais universitários, o que poderia afetar dados referentes ao ensino superior e à produção de ciência no país.

Apresentamos, assim: (i) o contexto de produção e coleta do material; (ii) as características da proposta da atividade; (iii) o panorama de desenvolvimento humano e educação da cidade de residência dos estudantes respondentes. Essas informações tiveram o objetivo de demonstrar a relevância e a representatividade do conjunto de material frente ao cenário municipal, estadual e nacional. Passamos, em seguida, à descrição dos critérios de análise dos textos coletados, com base numa concepção metodológica abdutiva.

3.1 Gêneros discursivos e letramentos numa busca por pistas: percurso teórico-metodológico e o paradigma indiciário

No início do romance policial *Um estudo em vermelho* (2014⁵²), do escritor Arthur Conan Doyle, o médico John Watson é apresentado por um conhecido àquele que seria seu futuro colega de apartamento – e provavelmente a personagem mais conhecida deste gênero literário: Sherlock Holmes. Ao vê-lo, Holmes aperta-lhe as mãos e, sem qualquer explicação, conclui que Watson esteve no Afeganistão, para a primeira (de muitas) surpresas do médico quanto ao método do detetive. Algumas páginas adiante, Holmes explica a sequência de raciocínio pela qual chegou a essa conclusão certa:

Vejo diante de mim um indivíduo com aparência de médico, mas com um ar de médico militar. Decerto, trata-se de um militar. Acabou de chegar dos trópicos porque tem o rosto bronzeado e esta não é sua tez natural, como se vê pela pele dos pulsos. Sofreu provações e doenças, segundo o que se desprende de seu semblante emaciado. Foi ferido no braço esquerdo, que mantém de maneira rígida e anormal. Onde nos trópicos poderia ter um médico inglês do exército sofrido tanta adversidade e recebido um tiro no braço? Claro que no Afeganistão. (Doyle, 2014, p. 26)

Embora comumente se afirme que Sherlock Holmes se fundamente em procedimentos de dedução, segundo Caprettini (2014), o mais adequado seria dizer que o detetive se vale do *método abduativo*, o qual, a partir do conhecimento de uma regra (fenômeno geral), considera os indícios e observa os fatos surpreendentes, singulares, para se chegar a uma hipótese explicativa. Holmes, ao investigar um caso misterioso, reúne pistas e, com base em seu conhecimento e experiência, separa aquelas que são, de fato, evidências das que são ocorrências eventuais. Seleccionados os indícios, procede-se à formulação de uma hipótese que lhe permite testar sua teoria.

Conforme Duarte (1998), a abdução pode ocupar papel relevante na construção do conhecimento científico, especialmente na formulação de hipóteses explicativas. O método, frequentemente associado à lógica de investigação proposta por Charles S. Peirce, distingue-se dos métodos indutivo e dedutivo por sua característica de inferência. A abdução, segundo a autora (1998), é utilizada quando

⁵² O ano da publicação original é 1887.

se busca gerar hipóteses plausíveis para explicar fenômenos observados que não podem ser deduzidos diretamente de premissas estabelecidas ou a partir de uma generalização empírica. Ao contrário da dedução, que parte de premissas para alcançar uma conclusão lógica inevitável, e da indução, que generaliza a partir de um conjunto de observações, a abdução se foca em identificar a melhor explicação possível para um fenômeno específico, mesmo que essa explicação ainda não possa ser comprovada de imediato.

É com base na abdução que associamos o procedimento investigativo utilizado para elaboração das atividades, coleta e análise do material ao paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), como forma de estudo qualitativo. O autor destaca que a habilidade investigativa seria natural do ser humano, proveniente de seus tempos em que caçava para sobreviver. Além de Sherlock Holmes, aponta, como expoentes do uso dos indícios em seu trabalho, o historiador de arte italiano Morelli (o qual utilizava signos pictóricos para identificar obras não assinadas) e o psiquiatra e “pai da psicanálise” Sigmund Freud (que lançava mão da observação dos sintomas para compor elaborar a anamnese e conseqüentemente o diagnóstico de um paciente).

É a aptidão em procurar e decifrar pistas – ou seja, de observar e analisar detalhes – que Ginzburg (1989) propõe como modelo de análise científica, relacionado principalmente às ciências humanas. Esse paradigma, conforme o autor, já havia emergido no século XIX sem ainda a preocupação epistemológica que o classificasse como um método de fato. Em oposição ao chamado paradigma galileano, em que se observa a ocorrência de determinado fenômeno de modo quantitativo, o paradigma indiciário busca não a pluralidade estatística, mas a relevância do dado levantado (Ginzburg, 1989). Quanto ao rigor do método, o autor argumenta:

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas a experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...] Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (Ginzburg, 1989, p. 178-179)

Com a ciência de que a escolha de um método de análise tem seus limites – já que coloca alguns aspectos em evidência em detrimento de outros –, e que este nada mais é do que a moldagem do olhar do pesquisador sobre seu objeto, assumimos o

paradigma indiciário neste trabalho, acreditando que este procedimento dialoga com o conjunto do material e objetivos. Numa pesquisa cujo foco está em práticas sociais de leitura e escrita, parece-nos pertinente a escolha de procedimentos que possam contemplar, portanto, essas relações sociais e históricas que se dão no campo da linguagem. Se neste não há controle e transparência, é incoerente esperar, dessa forma, que no método escolhido também o pudesse haver de modo rigoroso e totalitário.

Nossa escolha pelo paradigma indiciário dialoga com outros trabalhos de estudos linguísticos que também propõem análise de práticas letradas em contexto escolar à luz dessa mesma metodologia. como de Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldi (1995), Duarte (1998), Corrêa (2004), e Siqueira (2019). Os autores corroboram a relevância da adoção de um método qualitativo, que se volte para determinados índices linguístico-discursivos que, se não constituem uma “regra”, tampouco podem ser ignorados na análise do material.

Quanto aos procedimentos de investigação, Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldi apontam, em texto de 1995, para a adoção da abdução, atentando para questões relacionadas:

i) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação. (Abaurre *et. al.*, 1995, p. 6)

A utilização de um modelo que busque “propriedades mais gerais que [possibilitem] maior mobilidade no tratamento das frequentes flutuações do escrevente” (Corrêa, 2004, p. 21) não pressupõe ausência de critérios para tratamento dos dados. Pelo contrário, uma vez que qualquer dado é, por si, singular, torna-se mister que se identifiquem aqueles que serão realmente tomados como indício na análise. O que torna um dado singular, nesse âmbito, é o fato de permitir que se tenham reflexões sobre o fenômeno estudado e de revelarem algo sobre o que se busca compreender, segundo Duarte (1998).

No trabalho com o conjunto de material, nosso olhar esteve voltado para as competências linguístico-discursivas mobilizadas pelos estudantes dos anos finais do

Ensino Médio quando inseridos em atividades de práticas letradas em ambiente digital num contexto marcado por desinformação. Especificamente, procuramos indícios⁵³ nos enunciados-resposta que nos permitissem elaborar reflexões, sob a perspectiva do campo dos gêneros do discurso e dos letramentos, sobre o atravessamento dos aspectos constituintes do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo) e do endereçamento na avaliação de desinformação numa circulação dialógica e responsiva pelas práticas letradas. Consideramos relevante, ainda, contrastar esses indícios – reveladores de determinadas concepções de linguagem – ao que é proposto pela BNCC (2018), conjecturando, de forma prospectiva, sobre o que se diz/orienta fazer na educação e o que, de fato, é feito, considerando a perspectiva dos letramentos. A conclusão a que chegamos, a qual constitui a tese deste trabalho, é a da preponderância da norma como aspecto que mais fortemente embasa a avaliação de (des)informação.

Com Corrêa (2011, p. 335), “sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis [...])”, acreditamos ser possível recompor dados relevantes a partir de índices dos enunciados-resposta produzidos pelos estudantes. Numa perspectiva abdutiva, é o dado singular que encaminha a análise, a partir de uma hipótese. Como “detetives investigadores” – e com base no campo teórico ao qual nos filiamos –, não escolhemos os indícios, mas as eles nos rendemos. Passemos, portanto, à análise do material.

⁵³ Empregamos, na análise, os termos *indício*, *índice*, *pista* e *marca* como sinônimos, denotando os aspectos singulares que nos chamaram a atenção e direcionaram a análise, a partir dos objetivos específicos.

4 PISTAS GENÉRICAS E INDÍCIOS DE ENDEREÇAMENTO: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS-RESPOSTA

Debruçamo-nos, nesta seção, na análise do material, a fim de investigar as práticas sociais letradas de estudantes do Ensino Médio, numa conjuntura de desordem informacional, levando-se em conta índices linguístico-discursivos no trabalho com o par enunciado-proposta e enunciado-resposta em textos noticiosos. Tencionamos, assim, discutir a hipótese de que o gênero discursivo, em seus aspectos constituintes estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, bem como em seu caráter responsivo, endereçado a outrem, tem papel significativo na avaliação da informação.

A apresentação da análise retoma os objetivos específicos: primeiramente, tratamos de índices de construção composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros discursivos que simulam fato noticioso, tomados nos enunciados-resposta como critérios para avaliação de (in)veracidade; em seguida, voltamo-nos aos aspectos do endereçamento dos enunciados-resposta, a fim de analisar o jogo de expectativas que emerge da relação entre escrevente e uma projeção de leitor, num diálogo com saberes e conhecimentos institucionalizados valorados na/pela escola (mas não somente).

Conforme explicitado na seção 2, os textos de Bakhtin e do Círculo constituem a base na qual fundamentamos nossas observações acerca dos gêneros do discurso, seus aspectos constituintes e a noção de endereçamento. Quanto à circulação do escrevente pelas práticas letradas de leitura e escrita e sua visão quando à heterogeneidade desta, valemo-nos essencialmente de Corrêa (2001; 2004). A análise se ancora, ainda, na articulação entre o quadro dos gêneros discursivos e dos letramentos.

O que se comprovou por meio das pistas e índices levantados⁵⁴, à luz do paradigma indiciário – e que se pretende demonstrar por meio da apresentação dos dados a seguir –, é que o gênero discursivo emerge como influenciador da avaliação de conteúdo. Aspectos constituintes dos gêneros são mobilizados como critérios para

⁵⁴ Como o paradigma indiciário trata de índices, sinais e pistas, permitimo-nos o uso desses termos como sinônimos. Além disso, por vezes, tomamos também a liberdade de adotar expressões “detetivescas”, como se estivéssemos nos debruçando sobre um caso a investigar. Com isso, não quisemos fazer pouco da seriedade do trabalho, apenas trazer ao texto termos condizentes com o percurso metodológico adotado.

apreciação de fato noticioso como verdadeiro ou falso. A ideia que os estudantes constroem (ou, em certa medida, já têm construída) sobre a escrita, seu caráter heterogêneo (em oposição a uma suposta homogeneidade e precisão de sentidos) e o diálogo com outros discursos, por sua vez, também atravessam a leitura. O endereçamento, observado por meio de índices nos textos produzidos pelos alunos em resposta à atividade, demonstram que o destinatário a quem se dirigem, seja no plano de uma suposta transparência ou da opacidade, exerce papel de peso na avaliação de conteúdo no contexto da desordem informacional. É a estrutura composicional, porém, especificamente a norma, que se mostra como o critério de que os estudantes utilizam na análise de conteúdo em contexto de desinformação. Essa conclusão vai em direção, como apresentado, à tese deste trabalho.

4.1 Os aspectos constituintes dos gêneros discursivos como embaixadores de critérios de veracidade

Analizamos para este trabalho as 105 produções dos estudantes (35 recolhidas na turma A; 35 na turma B; 7 na turma C; 28 na turma D⁵⁵), tendo tomado algumas delas para ilustrar nossa análise. Sobre a escolha de excertos dos enunciados: ao investigar o conjunto do material e tabular os critérios com os quais trabalharíamos, optamos por tomar aqueles que nos possibilitassem uma análise profícua, mas que não fossem os mais “exemplares” de modo a não enviesar a análise, tencionando mostrar, assim, que o fenômeno discutido não se mostrou em nível individual, mas coletivo e social. Como Corrêa (2004), procuramos atentar para regularidades que marcassem as relações entre aspectos constituintes do gênero discursivo (construção composicional, conteúdo temático, estilo e endereçamento), a heterogeneidade da escrita e o quadro dos letramentos. Desse modo, este trabalho buscou

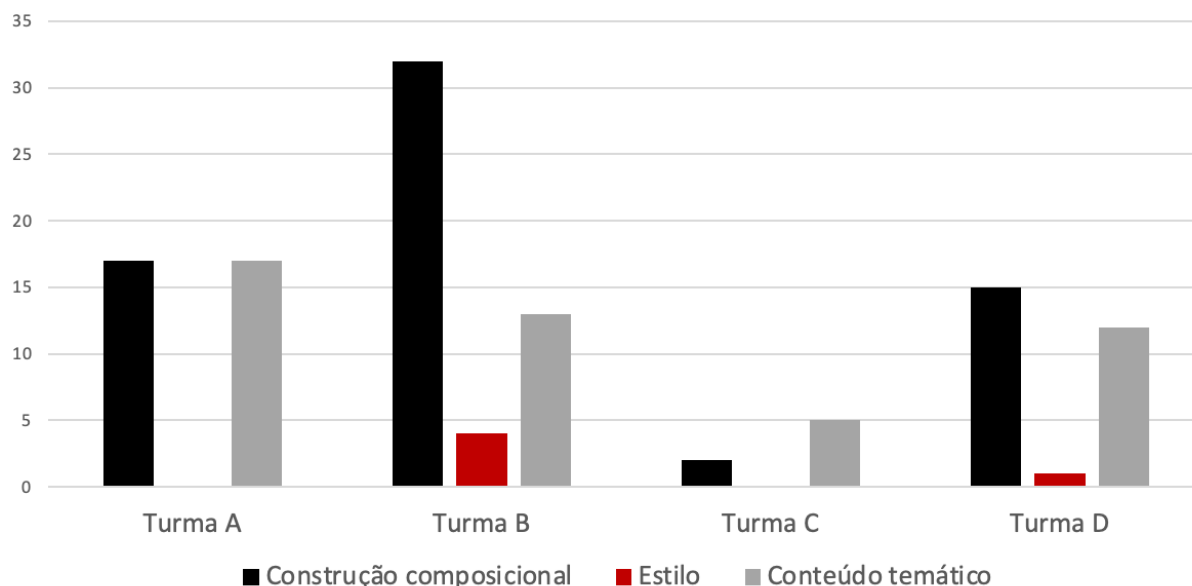
evitar o comentário extenso e particularizado de cada um dos textos analisados e contornar a impossibilidade de observação individual de cada um dos escreventes [ficando], desse modo, garantidos tanto o trabalho com o método *indiciário* como a abordagem globalizada do problema (Corrêa, 2004, p. 90, grifos no original).

⁵⁵ No dia da aplicação da atividade, apenas os sete (07) alunos da turma C compareceram à aula.

Essas produções nos permitiram discutir a hipótese de que o gênero discursivo constitui critério geral relevante para a avaliação do conteúdo como verdadeiro ou falso. Dito de outra maneira: a proximidade do gênero com o que é socialmente reconhecido no âmbito de práticas letradas tende a direcionar a avaliação do conteúdo como sendo verdadeiro. A concepção do que é associado como próximo do letrado/escrito poderia ser discutida – como o será, mais adiante neste trabalho, quando tratamos da concepção da heterogeneidade constituinte da escrita. A hipótese de partida em conjunto com as concepções observadas sobre o letrado/escrito nos levou à tese defendida: a norma, como aspecto de escrita preponderante, configura-se como o critério de que os estudantes de Ensino Médio mais lançam mão na avaliação de gêneros no contexto da desordem informacional.

Por ora, analisaremos o atravessamento do gênero na avaliação do conteúdo, no contexto da desinformação, com base em seus aspectos constituintes, conforme Bakhtin (2016): construção composicional, estilo e conteúdo temático. O gráfico a seguir apresenta a quantidade de enunciados-resposta em que a avaliação do conteúdo lido – a mensagem hipoteticamente enviada pela tia no grupo familiar do *WhatsApp* sobre o fim do próprio aplicativo – se baseou em observações referentes aos aspectos constituintes do gênero discursivo. Observa-se que uma mesma resposta pode apontar para mais de um aspecto considerado na análise.

Gráfico 3 – quantidade de respostas por justificativa baseada em determinado aspecto do gênero discursivo



Fonte: dados da pesquisa

Na leitura do gráfico 3, observa-se que foram tomados como critérios basais na avaliação do fato noticioso simulado aspectos relacionados à *construção composicional* (presente em 66 respostas) – o que se aproxima da ideia de Bakhtin de que os gêneros discursivos se engendram “*acima de tudo*, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos nossos) – e ao *conteúdo temático* (47 respostas). O *estilo*, entendido neste trabalho como aspecto de escolha de dimensão textual e discursiva, aparece em apenas cinco (05) respostas. Teríamos uma sinalização de caminho a seguir na investigação? Pareceu-nos – e se evidenciou, ao longo da análise – que sim.

Ao longo de sua formação escolar, os estudantes brasileiros em geral têm contato com uma diversidade de gêneros discursivos que tratam de fatos noticiosos – contato este previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, documento do ano 2000 que embasou a formação dos respondentes da atividade analisada) e pela BNCC (2018) no que tange ao “Campo jornalístico/midiático” (mas não só), campo delineado pelo próprio documento⁵⁶. Na Etapa do Ensino Fundamental, as habilidades

⁵⁶Conforme já apresentado na introdução, a menção e crítica à BNCC (2018) se dá em tom de projeção, não de retrospecto, visto que não foi este o documento que norteou a educação escolar dos estudantes até o ano de 2019, em que a atividade foi coletada.

são mais descritivas e específicas, com detalhamento dos conteúdos de linguagem a serem trabalhados. Observemos, a seguir, as duas habilidades, previstas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), que tratam de textos jornalísticos sob o ponto de vista da “Prática de linguagem” denominada “Análise linguística/semiótica⁵⁷”:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos [...], os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos [...]), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) [...].

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (Brasil, 2018, p. 140-141)

Já no Ensino Médio, as habilidades previstas para o “Campo jornalístico/midiático” não enfatizam questões linguístico-discursivas – talvez por já terem sido foco do trabalho no Ensino Fundamental. Há, no entanto, expectativas quanto às práticas letradas que envolvam esses gêneros:

Em relação ao campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

⁵⁷ As expressões foram retiradas do texto da BNCC (2018).

No Ensino Médio, os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. (Brasil, 2018, p. 510)

Tendo trabalhado com gêneros discursivos da esfera jornalística, portanto, ao longo de sete anos escolares (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), um aluno brasileiro, ao final de sua formação, deveria ter uma concepção bem delineada sobre o que espera encontrar num texto noticioso. A harmonia ou o conflito com essas expectativas dialoga com a hipótese deste trabalho: à medida que um gênero discursivo atende ao que é esperado no domínio das práticas letradas no que diz respeito aos aspectos constituintes dos gêneros, é associado à veracidade, à confiabilidade; em contrapartida, gêneros que se distanciam do que é esperado do domínio da escrita, rompendo com o estilo, a construção composicional e o conteúdo “típicos”, são associados à inveracidade, à desconfiança.

Convém observar, antes de darmos prosseguimento à análise, que a BNCC (2018), malgrado a orientação quanto ao estudo de gêneros jornalísticos, parece prever o contato e o trabalho com aquilo que é basilar, em detrimento de uma possível intergenericidade e da heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 2001; 2004). Essa visão homogeneizante – a insistência em sua permanência – e as consequências que dela decorrem para a leitura serão retomadas em seção posterior.

Começemos, então, pelo aspecto de *construção composicional*, entendido como “o modo de organizar o texto, de estruturá-lo [...] num tempo, num espaço e numa relação de interlocução” (Fiorin, 2024, p. 69).

4.1.1 O peso da estrutura na avaliação de “conteúdo”

Entre os 66 enunciados-resposta em que se tomou a construção composicional como embasador da avaliação, em 63 foi observada a norma culta como fator que levou a confiar ou não na mensagem lida, com observações, por parte dos escreventes, relacionadas a desvios de ortografia, falta de pontuação e concordância, paragrafação indevida e repetição vocabular. Esse aspecto normativo foi destacado

como uma pista da qual devíamos seguir o rastro no sentido de verificar a validade da hipótese (ou questioná-la). Vejamos o enunciado-resposta a seguir⁵⁸:

⁵⁸ Em todos os excertos de enunciados-resposta apresentados neste trabalho, adotamos o seguinte procedimento: apresentação do original manuscrito (digitalizado) no corpo do texto e a transcrição (digitada) do texto verbal da resposta em nota. Seguimos, para tanto, os critérios de digitação de manuscritos do *Sistema Textus*, banco de dados organizado por Tenani (s.d.).

Figura 7: enunciado-resposta B26⁵⁹

01	O texto pode ser considerado uma
02	fake news pela notável presença de erros
03	ortográficos, como a falta de acentuação
04	nas palavras "notícia", "usuários", "também" e "será",
05	a falta de hífen nas palavras "sexta feira" e
06	"quarta feira", além da completa ausência
07	das vírgulas distinguindo e separando uma
08	informação de outra. As palavras escritas
09	erroneamente ("crecente" e "milhonária")
10	também denunciam o falso relato.
11	É nítida a incoerência no uso da plura-
12	lidade no trecho "muitos processo". A varieda-
13	de coloquial usada (abreviadamente) para da-
14	tar os acontecimentos, e, sobretudo, a forma
15	como o estrangeirismo é redijido em
16	"Whatsap menseger" e a repetição dos ter-
17	mos "como também" tornam indubitável
18	dizer que o texto não se trata de uma
19	falsa notícia.
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁵⁹ Transcrição:

O texto pode ser considerado uma fake news pela notável presença de erros ortográficos, como a falta de acentuação nas palavras "notícia", "usuários", "também" e "será", a falta de hífen nas palavras "sexta feira" e "quarta feira", além da completa ausência das vírgulas distinguindo e separando uma informação de outra. As palavras escritas erroneamente ("crecente" e "milhonária") também denunciam o falso relato.

É nítida a incoerência no uso da pluralidade no trecho "muitos processo". A variedade coloquial usada (abreviadamente) para datar os acontecimentos, e, sobretudo, a forma como o estrangeirismo é redijido em "Whatsap menseger" e a repetição dos termos "como também" tornam indubitável dizer que o texto não se trata de uma falsa notícia.

No enunciado-resposta B26, são apresentadas ocorrências diversas do próprio texto-fonte para justificar aquilo que é chamado de “erros ortográficos” (linhas 02 e 03). Não há qualquer menção ao conteúdo da mensagem da tia; aquilo que em B26 se julga como mau uso de norma culta seria suficiente para avaliar a veracidade e a confiabilidade do texto. São índices normativos, portanto, que nos sinalizam o que se toma como critério de avaliação e nos colocam na pista de como se dá a circulação do escrevente pelo gênero noticioso (simulado) no âmbito das práticas letradas.

A escolha por um critério que vincule a veracidade do conteúdo à correção gramatical parece-nos dialogar com o que Bagno (1999) chama de “preconceito linguístico”. O adequado, o aceitável, o bom, o belo estariam no domínio da obediência à norma culta. Por conseguinte, aquilo que se desvia desse padrão seria errado, inconveniente, falso. Corrêa (2004) discorre, na introdução de seu trabalho, sobre a crença de que, “na escrita, não há variação sociolinguística”, o que levaria a uma suposta “pureza da língua” (Corrêa, 2004, p. XIII). É essa visão equivocada de pureza e correção, criticada pelo autor, que está colocada em diálogo, no conjunto de material, com a avaliação explicitada nos enunciados-resposta. Se a mensagem enviada pela tia é marcada “pela notável presença de erros ortográficos”, conforme o enunciado-resposta B26 (linhas 02 e 03), logo, sob a crença da invariabilidade da escrita, o conteúdo deve ser falso.

Se, por um lado, faz parte dos conteúdos curriculares o trabalho com a variação linguística em práticas sociais de oralidade e escrita, por outro, a própria BNCC (2018) reforça a primazia da escrita sobre outras formas de expressão:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (Brasil, 2018, p. 478).

Uma vez que documentos que orientam a educação brasileira se voltam a uma concepção de escrita, não é surpreendente que os estudantes façam a leitura de que, à luz de certo senso comum, o que vale é o escrito – e, nesse domínio, o escrito considerado correto, belo e verdadeiro. A voz institucional que prioriza a palavra escrita e sua correção, portanto, atravessa a análise dos estudantes.

Com base nesse enunciado-resposta, pode-se comentar modelos de letramentos em jogo na formação acadêmica e as imagens que os participantes

projetam nessa atividade de produção textual. Não nos parece que uma concepção de práticas de leitura e escrita para além do gramatical esteja sendo levada em conta. O discurso da associação do déficit, do erro, à má qualidade do conteúdo – ainda que este sequer tenha sido mencionado na avaliação que se delineia em B26 – é o fundamento primeiro.

No enunciado-resposta que se segue, observam-se outros indícios que parecem corroborar o levantado, referentes à inadequação à norma culta, a qual levaria à inveracidade da mensagem:

Figura 8: enunciado-resposta D14⁶⁰

01	É um Fake news uma Pelo nome esta errado e outra
02	por não ter saído diretamente de uma fonte direta do
03	aplicativo
04	É alguns erros no texto: Triste noticia aos milhões
05	de usuarios do aplicativo <u>WHATSAP</u> . Como Pode
06	se ver o nome esta errado e proprio escritor entra
07	em contradição nessa Parte "aplicativo sera retirado do
08	mercado por conta de varios processos." e "O fim de uma
09	franquia milionaria chamada whatsup messenger".
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶⁰Transcrição:

É um Fake news uma Pelo nome esta errado e outra por não ter saído diretamente de uma fonte direta do aplicativo.

E alguns erros no texto: triste noticia aos milhões de usuários do aplicativo WHATSAP. Como Pode se ver o nome esta errado e proprio escritor entra em contradição nessa parte "aplicativo sera retirado do mercado por conta de varios processos." e "O fim de uma franquia milionaria chamada Whatsap Messenger."

No enunciado-resposta D14, assim como em B26, aponta-se a existência de erro ortográfico – o nome do próprio aplicativo de mensagens (linha 01; linhas 05 e 06) – como suposta evidência de que a mensagem recebida pela tia seria falsa. Diferentemente de B26, em que se reproduziram diversos termos julgados como exemplos de má ortografia, é apenas a grafia indevida do nome do aplicativo que é destacada. É interessante notar, neste caso, que a palavra em questão sequer pertence à língua portuguesa; *WhatsApp* consiste num jogo de sentidos e sons entre a expressão *What is/What's up?* (“E aí?”, ou “Que há?”, em tradução livre) e o *app* (abreviação para *application*, aplicativo), resultando no nome do recurso em que os usuários, num nível pessoal, entrariam em contato para saber do outro, conversar, inteirar-se do “Que há?” com um conhecido. Ainda assim, vê-se no enunciado-resposta a ideia de que um texto confiável grafaria corretamente o nome de seu objeto de interesse, numa reprodução da noção de pureza linguística, mesmo quando o termo observado não é parte da língua materna e sequer exista, originalmente, na língua estrangeira.

Observa-se ainda, no enunciado-resposta D14, a menção ao fato de a mensagem recebida pela tia “não ter saído diretamente de uma fonte direta do aplicativo” (linhas 02 e 03). Esse índice faz referência à falta de uma fonte confiável, o que integraria a estrutura típica de uma notícia e configuraria marca significativa para um texto ser lido com descrença. Esta observação foi feita em 23 enunciados-resposta entre os 67 em que se marcou a construção composicional como fator importante para a avaliação da veracidade da mensagem. Constitui pista relevante para a análise quanto à circulação dos escreventes pelo gênero, tendo como base a estrutura composicional.

Analisemos outro enunciado-resposta:

Figura 9: enunciado-resposta A2⁶¹

01	O texto compartilhado neste grupo de família
02	do whatsapp, é falso, pela escrita do jornalista
03	que contém erros, falta de nomes como o do
04	diretor do facebook e whatsapp Mark Zuckerberg
05	pelos erros ortográficos como "Whatsap" e "também",
06	falta de pontuação como em virgulas e pontos que
07	não estão presentes no texto, pois o nome do site de
08	notícias G1 está borrado e sim que foi retirado de uma
09	materia e modificado a mão em algum computador,
10	com a matéria dizendo que um aplicativo usado praticamente
11	no mundo inteiro chegou ao fim; (isto é uma coisa de outro caso)
12	whatsapp
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶¹Transcrição:

O texto compartilhado neste grupo de família do whatsapp, é falso, pela escrita do jornalista que contém erros, falta de nomes como o do diretor do facebook e whatsapp Mark Zuckerberg pelos erros ortográficos como "Whatsap" e "também", falta de pontuação como em virgulas e pontos que não estão presentes no texto, pois o nome do site de notícias G1 está borrado e sim que foi retirado de uma matéria e modificado a mão em algum computador, com a matéria dizendo que um aplicativo usado praticamente no mundo inteiro chegou ao fim; (rasura)*

Nesse enunciado-resposta, aponta-se a falta do nome do “diretor do facebook e whatsapp” (linha 04) como índice importante: possivelmente, uma declaração de Zuckerberg faria com que a notícia tivesse peso ou, ao menos, merecesse o bônus da dúvida em vez de uma avaliação categórica que declarasse o texto como falso. Mais uma vez, o índice sinaliza na direção da falta de fonte na leitura e na avaliação do conteúdo. Percebeu-se, assim, a recorrência a um repertório socioculturalmente construído (o conhecimento do nome do diretor executivo da Meta Platforms, empresa que controla ferramentas como o *WhatsApp*, o *Instagram* e o *Facebook*) associado a uma competência sobre a qual a escola (e outras instituições sociais) insiste(m): a observação – ou mesmo a exigência – de fontes confiáveis ou de menção a figuras que poderiam consistir num chamado argumento de autoridade.

Mais uma vez, voltamo-nos ao que um leitor concluinte de Ensino Médio espera quanto ao que deveria encontrar na construção composicional de uma notícia ou de um gênero que simula fato noticioso: no contexto da mensagem, dados de pesquisa ou menção aos ditos processos e prejuízos sofridos, indicação de instituições vinculadas ao assunto do texto, declarações de especialistas ou de acionistas da empresa. Se, em diálogo com Bakhtin (2016), retomamos os modelos de letramentos, conforme Lea e Street (2014), pode-se inferir que um estudante se valeria de um paradigma de socialização acadêmica – ou seja, de sua experiência e convívio com distintas práticas letradas, com distintos enunciados cotidianos – para avaliar o conteúdo, com base em sua estrutura.

A observação da presença ou falta desses elementos, no entanto, não é uma competência da ordem do sujeito, mas um diálogo com expectativas institucionais. Durante as aulas, nas escolas, não é incomum que os docentes insistam para que os estudantes se atentem para o caráter estrutural do gênero e considerem “o autor do texto”, o “veículo de comunicação” em que determinado conteúdo foi publicado. A identificação, na leitura, da referência e da autoria é parte das orientações da BNCC (2018) no que diz respeito às habilidades a serem trabalhadas no desenvolvimento da competência leitora e no combate à desinformação:

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da *verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL*, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade

do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (Brasil, 2017, p. 173, grifos nossos)

Quando se salienta a importância da presença de autoria e indicação de fonte/referência, sendo sua ausência marca de inveracidade do conteúdo, está se considerando um aspecto da organização e estruturação do texto – ou seja, a *construção composicional*. À luz da teoria bakhtiniana desenvolvida na seção 2, pode-se inferir, a partir dos índices levantados nos enunciados-resposta, que gêneros secundários cuja estrutura estilístico-composicional é mais complexa – o que se esperaria de uma notícia – são associados a práticas sociais letradas; sua elaboração e formalidade deveriam aproximá-lo da confiabilidade, da veracidade. Quando esses traços não são encontrados no texto, rompe-se com uma expectativa e com o julgamento favorável que se faz de seu conteúdo. Além da presença da fonte/do argumento de autoridade em si, a noção de veracidade é construída pelas características estruturais do próprio gênero.

No entanto, ignora-se, nessa leitura, que práticas sociais letradas não são, por si mesmas, detentoras de sentidos mais elaborados ou verdadeiros. Um dos mitos associados à escrita, segundo Corrêa (2004), é o da invariação e manutenção dos sentidos; percebe-se que essa crença atravessa a leitura – e as próprias orientações para práticas pedagógicas, conforme discutido na seção inicial no tocante à BNCC (2018) – e perpetua, mais uma vez, o chamado império da escrita. No âmbito da desordem informacional, seria preciso ultrapassar o nível linguístico-gramatical e a falácia da pureza da escrita, característica do esquecimento linguístico quanto a sua heterogeneidade (Corrêa, 2001), se se objetiva desenvolver habilidades leitoras realmente significativas. Seria ainda conveniente, em diálogo com Lea e Street (2014), um movimento do modelo normativo de habilidades de estudo para o modelo dos letramentos acadêmicos que contemplasse o oral e o letrado para além da noção de interferência pontual. Conforme adiantado na seção de fundamentação teórica, entendemos que o papel de importância dado ao aspecto da norma não é algo de ordem individual e, sim, uma reprodução da visão do professor e da instituição escolar sobre a escrita. Possivelmente, é essa importância que leva a norma a se destacar como critério na avaliação de conteúdo, em consonância com a tese defendida neste trabalho.

Não ignoramos o fato de que, quando tratamos de letramentos acadêmicos, a recorrência a fontes de pesquisa e referência a autores são não somente desejadas como obrigatórias, se se quer que determinado texto seja aceito pela comunidade científica. Tampouco defendemos com esta análise que inadvertidamente se diga ou escreva aquilo que se deseja, com o respaldo da propalada “liberdade de expressão” e do descrédito de cientistas e autoridades crescente no país. O que queremos salientar, no âmbito da leitura e dos letramentos à luz dos gêneros discursivos, é que o fato de determinado texto apresentar fontes não é aspecto determinante para que seja avaliado como verdadeiro e/ou digno de confiança, assim como tampouco o é a ausência de desvios ortográficos. Em outras palavras, quando se trata do fenômeno da desinformação, a ocorrência de aspectos estruturais como os analisados não é suficiente para trazer o conteúdo da desordem para uma suposta ordem; uma grafia impecável e a presença da fonte não conferem, portanto, transparência aos sentidos. Em verdade, nenhum aspecto constituinte de um gênero discursivo o faz. É o que demonstramos com a análise dos exemplos seguintes; passamos à análise do que nos foi apresentado quanto ao *conteúdo temático*.

4.1.2 Do conteúdo temático – ou da ilusão sobre seu domínio

Do conjunto de 105 enunciados-resposta obtidos, 47 tomaram esse aspecto do gênero que simula um fato noticioso como significativo para a avaliação da veracidade da mensagem compartilhada pela tia. Com exceção de dois enunciados, todos teceram considerações quanto à chamada *coerência externa*, segundo a qual “[...] os argumentos apresentados são compatíveis com a realidade que se pretende analisar e as relações estabelecidas entre eles correspondem a relações que se podem reconhecer como pertinentes nessa realidade” (Costa Val, 1991, p. 100). No caso da postagem enviada no hipotético grupo familiar, a falta dessa coerência foi observada no que diz respeito à falta de lógica que haveria no cancelamento de uma ferramenta milionária como o *WhatsApp*, ou ainda na impossibilidade de que tal eventualidade ocorresse sem que as grandes mídias a noticiassem. A título de comentário, na turma C, dos sete (07) enunciados-resposta obtidos, em quatro (04) se tomou como critério o gênero discursivo na avaliação da postagem no grupo – e todos o fizeram com base no *conteúdo temático*. Com base nesses números e sendo a turma com menor

quantidade de respostas, optamos por trazer, para esse aspecto do gênero, os enunciados desse grupo. Vejamos dois deles a seguir:

Figura 10: enunciado-resposta C2⁶²

01	O texto não é verdadeiro pois contém
02	palavras inadequadas para uma notícia
03	tão importante como essa, erros ortográficos,
04	sendo assim é uma notícia falsa, com
05	informações completamente erradas.
06	E por o whatsapp ser um aplicativo, ou
07	rede social mundialmente utilizada, é
08	quase impossível sair do ar do nada.
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶²Transcrição:

O texto não é verdadeiro pois contém palavras inadequadas para uma notícia tão importante como essa, erros ortográficos, sendo assim é uma notícia falsa, com informações completamente erradas.

E por o whatsapp ser um aplicativo, ou rede social mundialmente utilizada, é quase impossível sair do ar do nada.

Figura 11: enunciado-resposta C6⁶³

01	O texto pode não ser verídico, pois o whatsapp teve um
02	longo processo de para se caracterizar pelo o que é hoje
03	e tendo o aplicativo iniciado na sociedade, acho difícil
04	que tenha um impedimento da ideia caso isso aconteça acho
05	que logo terá outros investidores e outros pensadores para que
06	os meios de comunicação continue e com isso a maioria
07	das pessoas não ficaram satisfeita mas também irão
08	se prejudicar por ter se acostumado com esse meio de
09	comunicação.
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶³Transcrição:

O texto pode não ser verídico, pois o whatsapp teve um longo processo de para se caracterizar pelo o que é hoje e tendo o aplicativo iniciado na sociedade, acho difícil que tenha um impedimento da ideia caso isso aconteça acho que logo terá outros investidores e outros pensadores para que os meios de comunicação continue e com isso a maioria das pessoas não ficaram satisfeita mas também irão se prejudicar por ter se acostumado com esse meio de comunicação.

Observa-se que, nos dois enunciados-resposta, foi mobilizado conhecimento socioculturalmente construído sobre o que constituiria uma ferramenta digital pertencente a uma empresa milionária; é sob uma lógica de mercado, coerente num mundo movido pelo capital, que se torna possível ler no enunciado-resposta C2 a manifestação de descrença que o *WhatsApp* vá sair “do ar do nada” (linha 08) e em C6 a conclusão de que “logo terá outros investidores” (linha 05) para que, caso a interrupção da ferramenta acontecesse, fosse momentânea.

O conteúdo da mensagem enviada pela tia é avaliado como inverídico e/ou improvável com base, como dissemos, em seu conteúdo temático. À primeira vista, pode-se julgar como ingênua a leitura apresentada nos enunciados-resposta, uma vez que se nota o embasamento em experiências particulares e, portanto, restritas para apreciação do texto noticioso.

No entanto, pareceu-nos que os índices levantados nessa avaliação nos sinalizavam algo não necessariamente da ordem do sujeito. A leitura limitada ao empirismo está associada, em certa medida, a uma postura negacionista, uma vez que as afirmações categóricas vistas nos enunciados-resposta C2 e C6, embasadas no conhecimento construído pelo papel de estudantes da família, dialogam com um contexto em que crenças pessoais têm tanto ou mais valor argumentativo quanto a ciência. Para tomar emprestadas duas qualificações empregadas por Bakhtin (2019), podemos afirmar que se trata de uma leitura embasada em uma consciência *ptolomaica* – rígida, organizada em torno de um centro fixo, alheia a sua construção dialógica –, em vez de *galileana*, a qual permitiria que a Terra (ou, simbolicamente, seu mundo de verdades) se movesse.

Essa perspectiva pode ainda ser examinada à luz de McIntyre (2018) no contexto da “pós-verdade”, em que a opinião pessoal é elevada como critério válido, quando não o único, de avaliação. Além desse viés subjetivo observado pelo autor, questionamos se a interpretação explicitada nos enunciados-resposta não reflete posturas institucionais (governamentais, educacionais, familiares) em relação à pesquisa e verificação de fontes. Em um cenário em que presidentes acusam jornalistas de serem propagadores de *fake news* por criticarem seus governos, os estudantes escreventes dos enunciados-resposta encontram justificativas para rotular conteúdos como falsos baseados apenas em suas próprias experiências.

É para esse caminho, portanto, que nos encaminhamos os índices levantados: a possibilidade de uma análise que, ainda que se pautasse no dado singular de um

ou outro texto, expandisse o campo de investigação para o contexto sociohistórico amplo, coerente com os quadros teóricos mobilizados em diálogo. Tomemos as respostas produzidas como enunciados concretos ou como práticas letradas (conforme discutido, entendemos a aproximação dos conceitos como possível), nem um, nem outro deve ser concebido fora do solo real que o nutre, sob pena de nos perdermos numa análise superficial, pautada apenas numa casca linguística abstrata, tomando de livre empréstimo as colocações de Volóchinov (2019).

Trazemos ainda a chamada “sofisticação cognitiva” (tradução nossa para *cognitive sophistication*), abordada por Pennycook *et al.* (2020) em um estudo do MIT realizado durante a pandemia. Essa sofisticação é caracterizada por pensamento analítico, capacidade numérica, conhecimento científico básico e ceticismo. Segundo a pesquisa, a falta dessa “sofisticação cognitiva” tem um impacto na compreensão incorreta da covid-19 e nos conteúdos compartilhados sobre a doença. Por analogia, poderíamos inferir que o julgamento de informações falsas por parte dos escreventes, baseado apenas em conhecimento tomado como próprio, estaria relacionado à ausência de pensamento analítico ou de conhecimento científico. A explicação sobre a mensagem recebida da tia não vai além do nível tautológico, indicando uma falta de “sofisticação” na formulação do argumento.

Todavia, sendo coerentes com o arcabouço teórico e com o caminho pelo qual optamos a partir dos índices observados, faz-se essencial analisar a leitura efetuada por esses escreventes para além de uma avaliação pautada no ideário da falha cognitiva e, portanto, da cultura do déficit (da qual objetivamos nos afastar) associada a um modelo de letramento baseado nas habilidades de estudos, em que a competência é individual e cognitiva, concentrada na superfície da língua como conjunto de habilidades universais, que podem ser transferidas de um contexto para o outro.

Do ponto de vista das instituições escolares, a expectativa da BNCC (2018) é a de um leitor autônomo, ativo, que promove atividades de curadoria para avaliar, comentar e compartilhar aquilo que lê. No que diz respeito às práticas do campo jornalístico-midiático, o documento prevê a análise dos interesses que permeiam o gênero noticioso, bem como a postura crítica e questionadora diante do conteúdo lido, conforme se vê na figura que segue, que ilustra um excerto da tabela de habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio:

Figura 12: habilidade de Língua Portuguesa prevista para o Ensino Médio

(EM13LP35) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

Fonte: Brasil (2018, p. 511)

No entanto, é importante que as instituições não negligenciem o fato de que o leitor, no âmbito de um modelo de letramento ideológico (Street, 1984), não tem controle sobre suas escolhas e sobre o processo de (re)produção de sentidos. Logo, não se trata de uma lacuna no repertório ou mesmo na cognição dos estudantes o fato de efetuarem uma leitura, à primeira vista, sem embasamento em conhecimento legitimado. Além disso, embora seja esperado que o aluno identifique e debata a desinformação e a pós-verdade, é fundamental lembrar que ele mesmo está emocionalmente envolvido nessa dinâmica. No contexto da atividade aplicada, assume o papel daquele que irá informar pessoas com quem tem vínculo afetivo, irá proteger a família do engano e da disseminação de um conteúdo que pode resultar em exposição e julgamento. Portanto, mais do que simplesmente avaliar o conteúdo com base nas crenças dos outros, suas próprias crenças estarão em jogo.

Acrescenta-se à análise o fato de que recorrer ao conhecimento de mundo é incentivado por instituições com as quais os estudantes concluintes do Ensino Médio lidam em seu cotidiano acadêmico. Podemos tomar como exemplo o ENEM, primeira avaliação em larga escala implantada no país e criada em 1998, por meio da Portaria MEC nº 438, com base nos PCN. Embora o objetivo inicial do ENEM fosse avaliar o Ensino Médio e contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais, a partir de 2009 passou a valer como forma de ingresso única para todas as universidades federais brasileiras. Também é um dos documentos exigidos dos candidatos para obtenção de financiamento estudantil (Fundo de Financiamento Estudantil, FIES, programa do Ministério da Educação) e passou a ser reconhecido como certificado de conclusão do Ensino Médio para alunos provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sendo um exame de tamanho peso para a vida dos concluintes do Ensino Médio, é de se esperar que as orientações dadas para a/pela prova sejam tomadas bastante a sério. Observemos a formulação da proposta de redação⁶⁴:

Figura 13: proposta de redação do ENEM 2024

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Brasil (2024, p. 19)

A prova apresenta orientações para que o candidato se baseie “nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação” para redigir o texto dissertativo-argumentativo no tema solicitado. Na grade de correção segundo a qual a redação é avaliada, a atribuição da nota máxima (200 pontos) na Competência 2, “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”, contempla o emprego de “repertório sociocultural produtivo” (INEP, 2009). Nesse contexto, não é absurdo que os alunos estejam habituados a recorrer a seus próprios conhecimentos, visto ser esta uma competência incentivada, de certo modo, pela formulação da proposta de redação. E não foi essa estratégia, afinal, de que se valeram os escreventes dos enunciados-resposta C2 e C6?

A competência leitora almejada (lembremos: numa acepção ampla, que dialogue com os letramentos acadêmicos e com a concepção bakhtiniana de gêneros, e não conforme a BNCC, de 2018) requer, porém, trabalho de curadoria, sendo necessária a escolha do que dizer, já que nem tudo que se sabe constitui repertório produtivo do ponto de vista argumentativo e acadêmico. É provável que esse procedimento não seja evidente aos estudantes, ainda que esperado pelo documento norteador da educação nacional. Como exposto, é com o modelo de *habilidades de estudo* – individual, cognitivista – que o texto parece concordar e, segundo esse

⁶⁴ Desde 2009, a formulação da proposta se manteve a mesma ao longo dos anos de aplicação do exame, salvo o tema em si. Optamos por apresentar a proposta de 2024 por ser a mais recente aplicada ao grande público até a finalização desta tese, em novembro deste ano; ignoramos os textos de apoio que a acompanham por não serem relevantes para este trabalho.

entendimento, a expectativa de uma leitura “óbvia” encontra respaldo. O conhecimento ao qual os escreventes têm acesso e recorrem para fundamentar sua avaliação de conteúdo e argumentação não é individual, mas socioculturalmente legitimado.

Vejamos mais um enunciado-resposta:

Figura 14: enunciado-resposta C5⁶⁵

01	Esse texto em questão é falso, sendo
02	assim uma notícia falsa, mais
03	conhecido como "Fake news".
04	O texto expõem a informação de que
05	o aplicativo Whatsapp será retirado do
06	mercado no dia 14/06/2019, e que milhares de
07	pessoas já ficaram sem o aplicativo
08	nessa segunda-feira, dia 10/06/2019. Sen-
09	do que desses milhares de pessoas
10	que ficaram sem o app nessa
11	segunda, não recebemos reclamação de
12	nenhuma pessoa para comprovar essa notícia.
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶⁵Transcrição:

Esse texto em questão é falso, sendo assim uma notícia falsa, mais conhecido como "Fake news".

O texto expõem a informação de que o aplicativo Whatsapp será retirado do mercado no dia 14/06/2019, e que milhares de pessoas já ficaram sem o aplicativo nessa segunda-feira, dia 10/06/2019. Sendo que desses milhares de pessoas que ficaram sem o app nessa segunda, não recebemos reclamação de nenhuma pessoa para comprovar essa notícia.

No enunciado-resposta C5, observa-se como justificativa para a avaliação o fato de que “não recebemos reclamação de nenhuma pessoa para comprovar essa notícia” (linhas 11 e 12). Mais até do que nos enunciados C2 e C6, em que se sinalizaram aspectos relacionados aos ganhos e à popularidade da empresa, no enunciado C5 há recorrência a um recurso bastante restrito: o fato de ter ou não sabido de alguma reclamação. Há pertinência no raciocínio apresentado: se um número tão significativo de pessoas já teria sido prejudicado pelo cancelamento da ferramenta de comunicação em questão, logo, reclamações ou declarações oficiais já teriam sido emitidas. Num contexto marcado por informação ágil, em tempo instantâneo, a lógica aplicada pelo escrevente não é infundada.

O que parece escapar aos enunciados-resposta C5, C2 e C6 é o fato de que não é possível dominar todos os conteúdos, nem mesmo ter acesso a todas as informações. A ideia de que o mundo e que o processo de produção de sentidos esteja sob controle do indivíduo é falaciosa. Mesmo que se considere estar “informado” por estar frequentemente se atualizando em redes sociais digitais, é relevante lembrar que a programação dos sistemas “aprende” aquilo de que o usuário mais gosta e com que se identifica e passa a lhe direcionar apenas para esses conteúdos. *Bots* também têm essa inteligência artificial e não só corroboram essa repetição, mas também rechaçam e atacam posições contrárias, na tentativa de calá-las. Limitados a filtros-bolha e câmaras de eco, os leitores contemporâneos, para McIntyre (2018), estão mais distantes da verdade do que seus antecessores jamais estiveram. Com a devida adaptação de contexto, concordamos com Assis, Komesu e Pollet⁶⁶: “num cenário pressuroso caracterizado [...] pelo excesso de informação em circulação [...], o que o leitor de mídias digitais consegue e pode ler, o que consegue compartilhar em mídias digitais não é resultante de opinião individual” (Assis; Komesu; Pollet, 2021, p. 20).

Sobressai-se o papel dos letramentos digitais, à luz de Coscarelli (2016), no sentido de se investir, no âmbito escolar, no desenvolvimento de competências dos estudantes quanto à pesquisa, compreensão e avaliação de informações quanto a sua confiabilidade. Além do viés sociocultural do conhecimento construído e legitimado, percebe-se que não basta o chamado “letramento da letra” quando se trata de leitura, curadoria e avaliação de conteúdo num contexto atravessado pela desordem

⁶⁶ Em seu trabalho, publicado como texto de apresentação do número 54 do periódico *Scripta*, as autoras trataram da desinformação no âmbito da covid-19. Como não é a este cenário que nos referimos nesta tese, fizemos essa ressalva quanto à adaptação contextual.

informacional. Diferentes letramentos se entrecruzam nesse processo – digital, matemático, científico, acadêmico –, além de aspectos de oralidade constituintes da produção escrita.

A BNCC (2018), como orientadora da educação nacional, ainda que não traga “letramento”, apresenta uma importante consideração a respeito daquilo que poderíamos chamar de interdisciplinaridade ou interrelação entre os campos do saber:

Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros [...]. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico/midiático se conectam com as de atuação na vida pública. [...] É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. (Brasil, 2018, p. 81)

Poder-se-ia inferir, assim, que o texto da base, nesse excerto, chega a tocar na questão da intergenericidade e no caráter heterogêneo dos gêneros – e mesmo da escrita, já que atesta a existência de certa conexão entre práticas orais e letradas. O documento estaria, então, norteando a educação em direção a um ensino menos focado no “letramento da letra”, do impresso, e que abrangesse também a oralidade, os demais letramentos?

Não é o que encontramos na análise do conjunto do material. Quando contempla a oralidade, na etapa do Ensino Médio, o documento a coloca numa esfera formal, associada a gêneros como debate, palestra, discurso (enquanto fala proferida em um contexto). Perde-se aquilo que Pietri, em entrevista publicada por Da Silva e De Lucena (2018), chama de caráter sociohistórico da produção oral – o que, numa aproximação por Bakhtin, dialoga com o que se considera a base do enunciado cotidiano: sua relação intrínseca com uma realidade extraverbal que não atua como influência, mas como aspecto constituinte e desvinculável do próprio enunciado. Conforme Pietri,

se se pode observar como muito positivo o fato de a oralidade ser considerada um dos elementos que constitui a disciplina de Língua Portuguesa na escola, [...] nas propostas mais recentes, o ensino da oralidade é pautado na concepção de gêneros de discurso como objeto de aprendizagem. [...] Perdeu-se, me parece, o poder transformador que se conferia à oralidade nas propostas pedagógicas produzidas na década de 80, quando produção do texto falado significava a presença, no contexto escolar, das culturas dos alunos

que compunham esse contexto, e da produção de cultura na escola (Da Silva; De Lucena, 2018, p. 294).

A presença de culturas não escolarizadas dialoga com a concepção de *letramentos*, conforme Street (1984): a validação de práticas escritas e (incluímos) orais que, ainda que não sejam as privilegiadas num primeiro momento pela escola, constituem os estudantes e constroem socioculturalmente suas concepções de fala e escrita. Se essa presença é apagada, substituída por uma concepção institucionalizada e formal de oralidade, é de se esperar que a concepção que se deriva do que é válido ou não seja calcada num entendimento dicotômico – e, portanto, não heterogêneo – do lugar da fala e da escrita. Numa aproximação com aquilo que Lea e Street (2014) descreveram como modelos de letramento, persiste a insistência no paradigma de habilidades individuais. Assim, um texto que “falhe” em se associar à cultura letrada institucional (tomada como sinônimo de escolar, de prestígio) é resultado de déficit de quem o produz e, portanto, não merece crédito.

A BNCC (2018), em seu discurso que se quer inclusivo, segue numa perspectiva letrada e grafocêntrica. Gnerre (1991) sinalizava, já em 1985 – data da primeira publicação do trabalho – como problemática a “ausência ou [...] redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita” (Gnerre, 1991, p. 61). Quase 40 anos depois, o documento que orienta a educação brasileira mantém subjacente ao texto um discurso que repete a dicotomia que divide a história da pré-história: a separação de uma cultura letrada das não-letradas. Retomando novamente Gnerre (1991), “É difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas ‘sem tradição escrita’” (Gnerre, 1991, p. 47). É essa visão que a BNCC (2018) reforça, de certa maneira, e que percebemos ser aplicado também à percepção do *estilo*, ao qual passamos, por fim.

4.1.3 O estilo e a possibilidade de escolha individual em xequê

O aspecto de *estilo* se caracteriza como “indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 17), compreendendo a seleção de recursos lexicais e fraseológicos que compõem um gênero. Essa indissolubilidade entre estilo, forma e conteúdo pode refletir o que seria entendido como individualidade do falante; porém, “nem todos os

gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 17). É o caso, por exemplo, de textos noticiosos (ou que simulam fato noticioso) de conteúdo científico: existe um estilo sociohistoricamente construído para esses gêneros (referente à linguagem e às escolhas sintático-lexicais esperadas), assim como há uma construção composicional (uma estrutura geral) e uma forma de desenvolvimento do conteúdo que o leitor considera “típica” de uma notícia ou de um texto que simula fato noticioso. É de se esperar que os estudantes, ao se depararem com esse gênero na proposta de atividade, tivessem expectativas quanto ao que encontrariam e, conseqüentemente, quanto à avaliação que fariam daquilo que fosse lido.

Pode-se dizer que, ao simular uma notícia, o autor “se apaga” (tarefa impossível em linguagem, no entanto), ao não optar por procedimentos que o caracterizem segundo um estilo pessoal, distante do gênero simulado. Conforme analisamos, é o que sinaliza o número tão baixo de enunciados-resposta em que se observou o *estilo* como aspecto que tenha chamado a atenção. Tendo como base as ideias de Bakhtin e os estudiosos do Círculo, *estilo* deve ser tomado como intrínseco ao gênero, de construção discursiva, e não de livre-escolha do indivíduo. Seria, conforme o próprio Bakhtin, um aspecto “indissociável de determinadas unidades temáticas e [...] de determinadas unidades composicionais” (Bakhtin, 2016, p. 18), um amálgama traduzido pela expressão “unidade estilístico-composicional” (Bakhtin, 2015, p. 27).

Retomando a premissa de que nem todos os gêneros são propícios a reflexos de que poderia ser tomado como individualidade, parece-nos explicado o contraste entre este aspecto e os demais na avaliação dos estudantes. Acreditamos que o fato de o texto, na leitura dos escreventes, não apresentar aspectos de escolha (lexical, sintática, enunciativa) marcantes e singulares fez com que não fosse mobilizada essa característica do gênero como critério avaliativo. O texto supostamente noticioso recebido no grupo da família, ainda que avaliado como falso, mantém as expectativas das práticas sociais de leitura dos estudantes.

Tendo sido apontado como critério em tão poucos enunciados-resposta, foi-nos também o aspecto do gênero mais desafiador para esta análise. Ainda assim, levantamos, em dois desses enunciados (dos cinco) que sinalizaram na direção desta característica genérica), pistas que podem ser lidas sob a ótica da consideração do estilo como critério de leitura e avaliação de conteúdo no âmbito da desordem

informativa. Um deles foi reproduzido na Figura 7 – enunciado-resposta B26, página 112 –, por isso não o repetimos. Leiamos, então, o segundo:

Figura 15: enunciado-resposta D16⁶⁷

01	Meus queridos familiares, venho lhes informar que esta no-
02	tícia compartilhada pela tia é falsa, uma Fake News feita somente
03	para enganá-los, e nossa tia acreditou, vou provar para vocês que
04	é uma Fake News, além do texto conter vários erros de linguagem e
05	até mesmo estar faltando uma letra no nome do aplicativo, o texto
06	não contém quase nenhuma sinalização, como vírgulas, ponto de exclamação, etc,
07	contém apenas um ponto final e falta muitos acentos nas palavras, além
08	de também ter a ausência de um "S" em messenger.
09	Além disso temos a repetição da frase "Como também" duas vezes
10	seguidas que torna a matéria repetitiva e é errado de se usar,
11	o texto também é feito por uma pessoa qualquer, e se fosse mesmo
12	uma matéria, no lugar "de texto" estaria "matéria por" e aí sim o nome
13	do autor do texto, então, concluo aqui, podem ficar relaxados e
14	aproveitem seu aplicativo à vontade, pois ele não parará de funcionar
15	tão cedo quanto alegado no texto compartilhado, que não passa de uma
16	Fake News, incoerente notícia.
17	Temos que analisar melhor tudo que compartilhamos
18	para que não aconteça de espalharmos essas notícias falsas por
19	aí, e causar preocupação para as outras pessoas por causas
20	que nem são reais.

Fonte: dados da pesquisa

⁶⁷Transcrição:

Meus queridos familiares, venho lhes informar que esta notícia compartilhada pela tia é falsa, uma Fake News feita somente para enganá-los, e nossa tia acreditou, vou provar para vocês que é uma Fake News, além do texto conter vários erros de linguagem e até mesmo estar faltando uma letra no nome do aplicativo, o texto não contém quase nenhuma sinalização, como vírgulas, ponto de exclamação, etc, contém apenas um ponto final e falta muitos acentos nas palavras, além de também ter a ausência de um "S" em messenger.

Além disso temos a repetição da frase "Como também" duas vezes seguidas que torna a matéria repetitiva e é errado de se usar, o texto também é feito por uma pessoa qualquer, e se fosse mesmo uma matéria, no lugar "de texto" estaria "matéria por" e aí sim o nome do autor do texto, então, concluo aqui, podem ficar relaxados e aproveitarem seu aplicativo à vontade, pois ele não parará de funcionar tão cedo quanto alegado no texto compartilhado, que não passa de uma Fake News, incoerente notícia.

Temos que analisar melhor tudo que compartilhamos para que não aconteça de espalharmos essas notícias falsas por aí, e causar preocupação para as outras pessoas por causas que nem são reais.

No enunciado-resposta B26, o que nos pareceu sinalizar uma escolha do autor do texto noticioso, em detrimento de uma estilística típica do gênero, foi o apontamento do uso de uma “variedade coloquial” (linhas 12 e 13). Embora reconheçamos que essa observação se relacione ao domínio da norma – e, portanto, a uma forma consagrada e socialmente esperada do gênero, no âmbito de sua construção composicional –, acreditamos que exista flutuação estilístico-estrutural. Em outras palavras, analisamos que se possa tomar o apontamento feito em B26 não apenas como uma avaliação que tenha se valido de critério normativo, mas também de escolha – e, portanto, de estilo.

Poder-se-ia questionar se o mesmo não poderia ser feito com tantos outros enunciados-resposta que foram classificados como mobilizadores da construção composicional. Seria uma possibilidade, a qual, no entanto, não encontrou respaldo no conjunto de material. A leitura dos enunciados-resposta não nos mostrou outras ocorrências do uso de expressões que pudessem remeter a coloquialidade, registro e uma possível escolha do autor do texto noticioso. Valendo-nos do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), acreditamos estar diante de dado singular, índice que, ao dialogar com uma regularidade (a recorrência da justificativa da avaliação por meio da norma culta), sinaliza para o inédito, abre a possibilidade de uma leitura marcada pela escolha do autor por determinado registro, em detrimento de outros possíveis (não infindos).

Foi também a ideia da escolha por uma palavra no lugar de outra que nos chamou a atenção no enunciado-resposta D16. Na linha 12, onde se lê “no lugar ‘de texto’ estaria ‘matéria por’”, é marcada uma expressão do campo de uma notícia. Essa escolha nos leva a refletir que o produtor da mensagem noticiosa operou de modo subjetivo (no âmbito do enunciado genérico), empregando expressão que sinaliza autoria – “texto de” (o escrevente traz equivocadamente como “de texto”) – a qual não é inadequada, no universo do gênero, mas é, segundo a avaliação explicitada no enunciado D16, menos característica e, portanto, um sinalizador de uma “Fake News, incoerente notícia” (linha 16). É como se o escrevente quisesse mostrar a seus interlocutores que contempla a possibilidade de o autor fazer escolhas, autorizado por maleabilidade genérica, mas sem com elas compactuar. O autor é livre para imprimir estilo ao texto, o que não necessariamente resultará em poder de convencimento. A construção da veracidade, da confiabilidade advém do próprio gênero, de suas características constituintes e da correspondência a expectativas.

O contraste com o número de ocorrências de apontamentos voltados à construção composicional pode levar à defesa de uma unidade estilístico-composicional, retomando a expressão empregada por Bakhtin (2015, p. 27). Mais do que isso, trata-se de um dado que reforça a primazia da norma e, à luz dos modelos de letramentos conforme Lea e Street (2014), sustenta a (ou seria sustentada pela) cultura do déficit. Considerar tão pouco a possibilidade de escolhas expressivas do autor e, com menor contraste, mas ainda com baixo número de ocorrências, a influência do conteúdo temático, ainda que estes elementos tenham se encaminhado para uma informação inverídica, mostra-nos que, afinal, é a gramática que se sobrepõe, contrariando a crença de que a orientação que norteia o currículo e a educação brasileira se baseia em gêneros.

Defendemos, assim, a tese apresentada neste trabalho, no que se refere ao predomínio da norma culta como critério embasador da avaliação de conteúdo. Acreditamos que a preponderância dos aspectos normativos, além de representativa do modo como se deu a formação escolar dos escreventes, com o peso da gramática, também sinaliza que o enunciado-resposta é, enfim, direcionado a outro. Em outras palavras, é devido ao jogo de imagens com/sobre o interlocutor que se escolhe o que dizer. Apoiar-se em norma é um atendimento à expectativa desse outro – nem sempre visível empiricamente, mas presente no horizonte do endereçamento. Passemos à parte final da análise, voltada a esse aspecto.

4.2 O imaginário sobre os participantes do processo enunciativo – ou o que nos diz o endereçamento

Além dos elementos constituintes dos gêneros discursivos até então discutidos, outro traço essencial é o fato de os enunciados apresentarem um direcionamento a outrem, um *endereçamento*, cuja análise se relaciona ao objetivo específico (ii) desta tese. Conforme discutido na seção de fundamentação teórica, entendemos que esse outro no horizonte não necessariamente coincide com o destinatário empírico. Com base na contribuição de Authier-Revuz (1990), no tocante ao dizer, consideraremos que o discurso é atravessado tanto pelo outro concreto quanto por um Outro irrecuperável: ninguém fala a não ser pelo Outro, assim como nenhum sujeito se constitui livre de uma alteridade que lhe é intrínseca. Essa heterogeneidade é a

condição sem a qual não há dizer/discurso. Ainda que não nos tenhamos baseado na diferenciação entre o outro empírico e o Outro inconsciente para o olhar sobre o endereçamento na análise, parece-nos pertinente essa menção ao trabalho de Authier-Revuz (1990), visto que o dialogismo do Círculo de Bakhtin – ao lado da problemática do discurso como centro do interdiscurso e a questão do sujeito e do discurso atravessados pelo inconsciente – constitui a base de seu pensamento.

Assim, no âmbito das práticas letradas acadêmicas em ambiente escolar (mas não só), o que ocorre é uma negociação entre sentidos e destinatários que constituem o leitor/escrevente. As escolhas lexicais, sintáticas, semânticas – e mesmo a formatação dos aspectos *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo* –, são motivadas por esse outro a quem se endereça a resposta de que o discurso é sempre preche. Sendo este contexto de práticas sociais letradas atravessado pela desinformação, a leitura de textos (que simulam fatos) noticiosos e a avaliação que se faz de seu conteúdo são marcadas por diversos “outros”: a tia, a família (enquanto instituição de cuidado e de custeio dos estudos), o professor, a escola, a sociedade (que espera “um mínimo de conhecimento” – para utilizar de uma expressão do senso-comum – de um concluinte do Ensino Médio).

Retomemos o comando base da atividade: “Uma tia muito querida, no grupo de *WhatsApp* da família, compartilhou o texto seguinte. Você, o(a) estudante da família, ficou responsável por dizer a todos se o texto é verdadeiro ou não. Explique por que/como você chegou a essa conclusão, usando elementos do texto enviado por sua tia.” Partindo dessa instrução, podemos afirmar que o destinatário mais evidente da resposta – e, portanto, a quem o estudante endereçaria a análise resultante de sua leitura – seria a tia (e, de modo geral, a família). Assim, poderíamos supor que a “querida tia” fosse o interlocutor mais comum. Quando levantamos indícios de endereçamento nos enunciados-resposta, entretanto, não é o que se observa: em apenas dois dos 105 enunciados, empregou-se algum vocativo que indicasse que o texto estivesse sendo endereçado a um familiar – sendo um deles D16, apresentado à página 135, na análise quanto ao *estilo* (e, por essa razão, não o reproduziremos novamente). Eis o outro enunciado-resposta:

Figura 16: enunciado-resposta B35⁶⁸

01	(Olá família, sobre a notícia do encerramento
02	do What'sapp receio que seja falsa, devido o nome
03	do aplicativo este ^{entendi} escrito errado (What'sap) mais também,
04	pelo fato de colocarem a empresa como milionária ao
05	invés de Bilhonária.
06	Com um conhecimento particular sobre o CEO
07	do Facebook, tomo a iniciativa de dizer que o What's-
08	app não encerrará as portas, portanto peço a colabora-
09	ção de você para não compartilharem essa fake news,
10	mas sim, passar essa mensagem e lutarem com a
11	propagação dessa notícia.
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁶⁸Transcrição:

Olá família, sobre a notícia do encerramento do What'sapp receio que seja falsa, devido o nome do aplicativo este^{entendi} escrito errado (What'sap) mais também, pelo fato de colocarem a empresa como milionária ao invés de Bilhonária.

Com um, conhecimento particular sobre o CEO do Facebook, tomo a iniciativa de dizer que o What's-app não encerrará as portas, portanto peço a colaboração de você para não compartilharem essa fake news, mas sim, passar essa mensagem e lutarem com a propagação dessa notícia.

Tanto o enunciado-resposta B35 quanto D16 se dirigem a um destinatário explícito marcado pelos vocativos “família” (B35, linha 01) e “Meus queridos familiares” (D16, linha 01). Os estudantes, obedecendo à instrução da atividade, direcionaram seu texto aos familiares e a eles destinaram a avaliação do conteúdo da mensagem e a justificativa de sua avaliação do texto noticioso.

O atendimento a um comando de atividade é um campo de atuação⁶⁹ acadêmica previsto pela BNCC (2018) desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, como se observa a seguir:

Figura 17: campo de atuação em Língua Portuguesa prevista para o Ensino Fundamental – 3º ao 5º ano

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: Brasil (2018, p. 128)

Ao direcionar a resposta à tia ou à família, os escreventes dos enunciados-resposta B35 e D16 não estariam apenas atendendo a outro enunciado, mas correspondendo a uma competência prevista pelo texto norteador da educação brasileira (o que seria, em termos escolares, algo potencialmente desejável), ainda que não tenha sido o documento a orientar sua formação, ocorrida antes da aprovação da base. De acordo com Silva (2021), “o enunciado-proposta é investido de autoridade, sendo essa presunção a responsável por delinear um percurso de sentidos, impondo a estudantes o dever de diálogo com o que é institucionalmente esperado para a formação acadêmica” (Silva, 2021, p. 27). Portanto, o gesto de endereçamento delineado nos enunciados-resposta B35 e D16 poderia ser avaliado positivamente, afinal, cumpriram uma tarefa – reforçamos, os únicos dois estudantes a fazê-lo.

No entanto, essa leitura contempla apenas o endereçamento transparente, conforme descrito por Siqueira (2019). Dirigir-se aos familiares é previsto pelo

⁶⁹ Na BNCC (2018), *campo de atuação* é a expressão adotada para descrever a organização das práticas de linguagem (leitura e produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), conforme se lê à página 84 do documento.

contexto e pelo gênero, “apresenta um contato dialogal entre um remetente e um destinatário típico” (Siqueira, 2019, p. 64). Foram as marcas nos enunciados-resposta que endereçavam o texto a outros destinatários que nos chamaram a atenção e direcionaram a análise.

O enunciado-resposta B35, por exemplo, fornece-nos pistas de direcionamento a outro cuja expectativa é de que um estudante concluinte de Ensino Médio seja competente em avaliar textos noticiosos no âmbito da desordem informacional e que saiba, de maneira crítica e convincente, posicionar-se pelo combate a essa problemática. No segundo parágrafo, vemos que o escrevente afirma ter um “conhecimento particular” (linha 06) e toma para si a “iniciativa” (linha 07) de afirmar que a ameaça ao fim do *WhatsApp* é infundada. Em seguida, convoca o leitor a colaborar com o não compartilhamento de desinformação e a “passar essa mensagem e lutarem com a propagação dessa notícia” (linhas 10 e 11).

Esses índices delineiam a circulação dialógica do escrevente por essa prática social letrada. O endereçamento direto à família, ao atender a um comando de atividade, responde ao esperado pela BNCC (2018). O mesmo se pode dizer da postura assumida no enunciado-resposta B35, visto que a habilidade 38 de Língua Portuguesa (reproduzida anteriormente neste trabalho à página 26, na Figura 1), na etapa do Ensino Médio, prevê que o estudante atue de forma a “combater a proliferação de notícias falsas” (Brasil, 2018, p. 521).

A habilidade seguinte contempla a discussão das “condições e [...] mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno [...], de forma a adotar atitude crítica” (Brasil, 2018, p. 521). Há indícios desse movimento discursivo no enunciado-resposta B35 como também em D16. Ao orientar para a importância de se avaliar conteúdos recebidos “para que não aconteça de espalharmos essas notícias falsas por aí, e causar preocupação para as outras pessoas por coisas que nem são reais” (linhas 18 a 20 de D16), demonstra-se o conhecimento de parte dos desdobramentos da disseminação de desinformação. Não é somente aos mais próximos que essa recomendação é endereçada, mas à instituição social e acadêmica que mantém expectativas quanto à competência leitora desse jovem enquanto estudante concluinte da educação básica.

Recuperando a concepção bakhtiniana de enunciado cotidiano, pode-se pensar em seu caráter interativo, o qual se relaciona com o aspecto de endereçamento que o constitui. Conforme Fiorin, “Só se age na interação, só se *diz no agir* e a ação

motiva certos tipos de enunciados” (Fiorin, 2024, p. 68, grifos nossos). Pode-se concluir, assim, que os enunciados-resposta, na relação explícita com o enunciado-proposta, e com expectativas institucionais, de modo implícito, operam num “duplo agir”: um voltado ao que é solicitado na atividade, constituindo o endereçamento simulado para a tia/família; outro direcionado ao professor proponente do exercício, que seria o endereçamento real da produção do escrevente⁷⁰ – e este, pelo que podemos analisar, é o que predomina.

Capristano e Oliveira (2014), ao analisarem o endereçamento em textos infantis, tratam de certa “tensão entre dirigir-se ao solicitado pelo pesquisador [...] e dirigir-se às pessoas que [...] de fato leriam sua produção escrita” (Capristano; Oliveira, 2014, p. 365). Analogamente, parece-nos haver nos enunciados-resposta essa flutuação entre o destinatário expresso pelo enunciado-proposta e o leitor factual da resposta. Ainda que a menção direta à família como leitora, manifestada pelo uso de vocativos, tenha sido observada apenas em duas (02) das 105 respostas, não se pode afirmar que a tia e o grupo de parentes desapareceram do horizonte de visão do estudante. Em várias produções, há apagamento de um destinatário explícito, mas ocorrem referências ao grupo por meio de marcadores espaciais (no caso, referindo-se ao grupo como “local” em que ocorre a comunicação) ou menções à tia em 3ª pessoa. É o que observamos na sequência com o enunciado-resposta A10:

⁷⁰ A existência desse duplo endereçamento, além de embasada nos textos teóricos mencionados, foi-nos também sinalizada pelo Prof. Dr. Emerson de Pietri, da Universidade de São Paulo, em exame de qualificação. Trata-se de contribuição importante e registramos nossos agradecimentos ao professor.

Figura 18: enunciado-resposta A10⁷¹

01	No meu ver, a minha tia muito
02	querida não compartilhou no grupo,
03	uma notícia verdadeira, pois a escrita
04	não segue a norma padrão da língua
05	portuguesa, apresenta muitos erros, em
06	portuguesa pontuações, tempo verbal, entre
07	outros.
08	A suposta notícia apresenta linguagem
09	repetitiva, como e, também, o nome
10	Whatsapp não está escrito corretamente.
11	Um texto verídico teria uma linguagem
12	bem mais formal, seguindo as normas pa-
13	drões.
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁷¹Transcrição:

No meu ver, a minha tia muito querida não compartilhou no grupo, uma notícia verdadeira, pois a escrita não segue a norma padrão da língua portuguesa, apresenta muitos erros, em (rasura)* pontuações, tempo verbal, entre outros.

A suposta notícia apresenta linguagem repetitiva, (rasura)* e, também, o nome Whatsapp não está escrito corretamente.

Um texto verídico teria uma linguagem bem mais formal, seguindo as normas padrões.

Entre as linhas 01 e 02, a “tia muito querida” é mencionada, embora a mensagem não seja a ela endereçada. Nota-se que no enunciado-resposta A10 se retoma o grupo como espaço em que o compartilhamento do texto noticioso foi feito, mas se não utiliza nenhum dêitico que o situe naquele lugar (como, por exemplo, “neste” em vez de “no grupo”, na linha 02). Não se pode afirmar que o escrevente se coloca como membro do grupo fictício, de fato, ou que o enunciado-resposta seja direcionado à família. Porém, tampouco se pode afirmar, como dissemos, que o enunciado não esteja em seu horizonte de visão. A justificativa quanto à (in)veracidade do texto se pauta em aspectos linguísticos que tanto poderiam contemplar os familiares quanto o professor, visto que não é utilizada conceituação técnica ou erudição. É um exemplo em que podemos ver, portanto, pistas da flutuação entre os múltiplos endereçamentos e a tensão entre os papéis ocupados pelo escrevente – ora como sobrinho/familiar, ora como aluno de uma instituição.

Ainda no tocante aos múltiplos endereçamentos, Siqueira (2019) tece considerações, com as quais dialogamos, ao contemplar aspectos de gênero e da produção textual no âmbito escolar para a análise, principalmente, do endereçamento oculto:

Observando os textos selecionados, é possível notar que todos apresentaram o número de linhas mínimo solicitado pela professora, todos foram escritos a tinta, nenhum dos textos apresentou qualquer outro tipo de elemento gráfico (desenhos, inscrições, símbolos), bem característicos de produções escritas de adolescentes, e somente um texto apresentou rasuras. Pode-se inferir que a ausência desses elementos está associada à formalidade do suporte e à situação de produção a que o texto está atrelado, uma vez que a folha em que o texto foi escrito insere o texto escrito pelo aluno dentro de uma esfera de atividade escolar que traz consigo todo um conjunto de representações da escrita, tais como: escrever para responder ao professor sobre um conteúdo estudado, escrever para ser avaliado. Dessa forma, a ausência desses elementos aponta para a representação construída pelo aluno/escrevente de seu texto como um documento. Construção gerada pela situação de avaliação em que a produção está inserida e também pela formalidade do suporte do texto, haja vista que as linhas enumeradas, o símbolo da instituição e a formalidade da identificação do cabeçalho da folha trazem à tona o peso institucional, ou seja, o de corresponder a um lugar social institucionalizado.

[...]

Dessa forma, pode-se afirmar que a *obediência ao número de linhas pedido*, a ausência de rasuras ou outros desenhos e símbolos, o *texto escrito a tinta* podem ser entendidos como um modo de

endereçamento do texto à professora e/ou à instituição escolar.” (p. 99-100, grifos nossos)

Considerando o cumprimento de aspectos do enunciado-proposta, em diálogo com Siqueira (2019), podemos afirmar também que há, nos enunciados-resposta com que trabalhamos, tal obediência – e, portanto, esse aspecto de endereçamento ao professor. Para além do conjunto de material com o qual Siqueira (2019) trabalhou em sua tese, acreditamos que as colocações quanto ao endereçamento manifestado por meio do *estilo* e da *construção composicional* (para retomar conceitos bakhtinianos caros a esta pesquisa), se não constituem paradigma geral, ao menos embasam o olhar para o *corpus*. O fato de não haver qualquer menção, ainda que indireta, à tia ou ao comando da atividade não significa que o escrevente não se dirija às instituições familiar e escolar. Parece-nos, pelo contrário, que a tensão entre destinatários, conforme apontaram Capristano e Oliveira (2014), é mantida na presença “ingênua” de alguns elementos e na ausência de outros.

Corrêa (2006) denomina de “ruínas genéricas” as “partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas [...] da constituição de uma fala ou de uma escrita” (Corrêa, 2006, p. 209). Acreditamos que são nas ruínas desses outros gêneros – da mensagem informal num grupo de parentes e do texto escolar produzido numa atividade (que, em última instância, é sempre avaliativa) – que se manifestam a tensão e o múltiplo endereçamento.

Diferentemente de Siqueira (2019), não podemos afirmar, quanto ao material, que não houve rasuras, por exemplo (o próprio enunciado-resposta A10, analisado anteriormente, o demonstra). Porém, observa-se a tentativa de cumprir com o comando da atividade e de se colocar, sem deixar de ser familiar, como estudante competente. Chamou-nos a atenção o enunciado-resposta que se segue:

Figura 19: enunciado-resposta B24⁷²

01	Primeira verificaria no site onde foi postado
02	Se for verdade acharia muito ruim
03	Na postagem há erro de escrito
04	Foi montado mal feito
05	Nos usaríamos outros APPS para substituir
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

Leem-se colocações referentes à checagem da veracidade da mensagem recebida (observação da fonte e da linguagem do texto) e às impressões quanto à

⁷² Transcrição:

Primeiro verificaria no site onde foi postado

Se for verdade acharia muito ruim

Na postagem há erro de escrito

Foi montado mal feito

Nos usaríamos outros APPS para substituir

(Segue-se o sinal || – dois traços paralelos na vertical – da 6ª até a 20ª linha.)

possibilidade de o *WhatsApp* ser cancelado. Há, ainda, uma possível consequência caso isso ocorresse, na linha 05, em “usaríamos outros APPS para substituir”.

A partir da sexta linha, vemos no enunciado-resposta B24 o sinal ¶, utilizado no cotidiano para indicar que se repete o que foi dito antes no espaço em questão. Embora na resposta esse recurso não seja eficiente (afinal, é pouco provável que o escrevente estivesse querendo repetir o que dissera até então), nota-se uma marca de tentativa de atendimento ao comando da atividade, no qual se dizia que textos com sete linhas ou menos seriam desconsiderados. O que se tenta com a utilização desse sinal parece ser marcar a ocupação da linha para que o enunciado-resposta seja considerado adequada ao que é pedido. Dialoga com essa análise o fato de haver quebra de linhas a cada fim de período (embora não haja pontuação que a sinalize) em vez de uma redação contínua, que constitua um parágrafo. Existe, portanto, um endereçamento ao professor, leitor empírico da atividade, manifestado nas pistas levantadas. A recorrência a uma estratégia que poderia ser lida como forma de ludibriar o comando da atividade, na análise, revela o contrário: a tentativa de a ele se conformar.

Segundo Capristano e Oliveira (2014), “A imagem desses outros/destinatários não são, pois, figuras exteriores, molduras para os enunciados produzidos pelo sujeito, mas, sim, elementos constitutivos desses enunciados.” (Capristano; Oliveira, 2014, p. 350). Se o outro constitui o enunciado, é possível afirmar, por conseguinte, que também constitui a leitura e, portanto, a avaliação do conteúdo no contexto da desordem informacional. Os múltiplos destinatários, ainda que de modo opaco, estão sempre presentes no horizonte do enunciado-resposta e constituem a avaliação quanto ao que se lê e a escolha dos argumentos utilizados para justificar posicionamento.

Ainda segundo as autoras, a aquisição de gêneros discursivos é concomitante e vinculada ao processo de aquisição da escrita. Um conculinte do Ensino Médio já teria adquirido, portanto, diversos desses gêneros e construído imagens sobre eles – sobre sua *construção composicional*, seu *conteúdo temático* e seu *estilo*. As práticas letradas de leitura e escrita em que circulam esses gêneros podem ser aproximadas aos modelos de letramento acadêmico, conforme Lea e Street (2014).

Retomemos esses modelos, apresentados na seção de fundamentação teórica. Segundo os autores (Lea; Street, 2014), o modelo de *habilidades de estudo* enfatiza o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas, concentrando-se na

competência individual do aluno para o cumprimento das exigências acadêmicas. O modelo de *socialização acadêmica*, por sua vez, destaca a importância da ambientação no espaço escolar/universitário, o que inclui a compreensão das normas culturais, valores e práticas discursivas que permeiam a comunidade acadêmica. Por fim, o modelo de *letramentos acadêmicos*, proposto por Lea e Street (2014), ultrapassa os dois anteriores ao contemplar a compreensão crítica e reflexiva das práticas letradas, questionando as normas e estruturas de poder a elas subjacentes.

O posicionamento manifestado nos enunciados-resposta e os papéis assumidos pelos estudantes, alternando-se entre o familiar e o estudante concluinte do Ensino Médio, podem ser analisados à luz desses modelos. O que nos parece é que, de modo geral, é o modelo de *socialização acadêmica* que se deixa entrever pelo modo como os enunciados-resposta são elaborados. O estudante, tendo convivido (num processo de aculturação escolar, de cunho social amplo) com *enunciado-proposta*, *notícia* e *mensagem em grupo familiar*, resgata traços desses gêneros e deles se vale em sua leitura e elaboração textual. O enunciado-resposta, assim, é composto por “ruínas de enunciados genéricos” (Corrêa, 2006).

A BNCC (2018), por sua vez, ainda que tenha expectativas quanto à competência leitora dos estudantes que são pertinentes ao fenômeno da desinformação, não nos parece contemplar o letramento para além de competência mais restrita. As habilidades 38 e 39, já mencionadas, ao esperarem que o estudante seja capaz de “Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade em textos noticiosos” (BRASIL, 2018, p. 521), “manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos” (idem, ibidem), “tornar-se consciente das escolhas feitas” (idem, ibidem) e “usar diferentes formas de checagem” (idem, ibidem), não trazem qualquer observação quanto à complexidade de práticas sociais letradas que envolvem a problemática da desordem informacional.

O fato de o documento utilizar a expressão *fake news*, em vez de desinformação ou desordem informacional, pode ser indício de que o fenômeno é tratado de forma menos complexa do que realmente o é – afinal, uma notícia falsa pode ser (menos ou mais facilmente) negada, desmentida. A concepção de verdadeiro ou falso, como polos dicotômicos, revelaria uma possibilidade (ilusória) de se chegar à transparência de sentidos. E se a análise, a checagem de conteúdo e a emergência de criticidade diante de escolhas se veem assim reduzidas, é de se supor que a competência para as executar seja da ordem do indivíduo, o que faz com que as

expectativas da BNCC (2018) dialoguem com o modelo de *habilidades de estudo*, conforme Lea e Street (2014).

Parece escapar às orientações educacionais – e, por conseguinte, à perspectiva dos estudantes – o questionamento das relações de poder que atravessam a leitura no contexto da desordem informacional. Avaliar uma mensagem que simula fato noticioso não é tarefa simples, ainda que alguns textos que comumente circulam em redes sociais e comunicadores como *WhatsApp* tenham características que fazem com que o pareçam. Conforme argumentamos, os aspectos constitutivos do gênero discursivo não são, por si só, suficientes para julgamento de (in)veracidade. Ainda que os gêneros sejam, de certa forma, previsíveis e suas características sejam constituídas socialmente, há de se lembrar que essa estabilidade é apenas relativa. Nas ruínas intergenéricas e nas estruturas de poder que não são evidentes na superfície do texto, a desordem informacional se desdobra como fenômeno distante da transparência de sentidos.

Retomando a questão do endereçamento, parece-nos pertinente pensar sobre o direcionamento feito de forma explícita no texto a um destinatário não previsto pelo comando da questão. Referimo-nos à menção direta à professora, conforme se vê no enunciado-resposta que segue:

Figura 20: enunciado-resposta D1⁷³

01	Essa noticia é uma noticia to-
02	talmente FAKE. Esta contendo
03	Vários erros ortográficos como
04	o jeito de escrever "Wats ap". o
05	correto seria WhatsApp. e que
06	essa noticia foi inventada, ate por
07	que o dono do face face-
08	book não é o mesmo dono que
09	o WhatsApp, por isso temos mais
10	um motivo pra acreditar que
11	essa noticia é FAKE.
12	
13	FIM.!
14	
15	Proufeçoura... mim do um deiz.
16	
17	Perdi muito tempou fazendo isso.
18	Então ve si fica boum.
19	
20	É nois [nome da professora].

Fonte: dados da pesquisa

⁷³Transcrição:

Essa notícia é uma noticia to-
talmente FAKE. Esta contendo
vários erros ortográficos como
o jeito de escrever "Wats ap". o
correto seria WhatsApp. e que
essa noticia foi inventada, ate por-
que o dono do (rasura)* face-
book não é o mesmo dono que
o WhatsApp, por isso temos mais
um motivo pra acreditar que
essa noticia é FAKE.

Fim.!

Proufeçoura... mim do um deiz.

Perdi muito tempou fazendo isso.

Então ve si fica boum.

É nois [nome da professora]. (O nome da professora foi ocultado a fim de manter o anonimato pertinente à pesquisa.)

O enunciado-resposta D1 é o único do conjunto de material que menciona nominalmente a professora (por procedimento ético, o nome foi ocultado). Das linhas 15 a 20, observa-se o rompimento com o enunciado-proposta – possivelmente por seu cumprimento já haver sido finalizado até a linha 13, em que se marca seu fim; estabelece-se a partir desse ponto a interlocução com a educadora. Soares (2003, *apud* Capristano; Oliveira, 2014, p. 365), ao observar a escrita infantil em respostas a atividades solicitadas, argumenta no sentido de haver uma oscilação entre o modelo esperado pela escola e uma vontade do escrevente. A essa conjectura, Capristano e Oliveira (2014) ainda acrescentam: “Julgamos, pois, a oscilação no endereçamento [...] como fator determinante das escolhas temáticas, dos recursos lexicais, estilísticos e gráficos” (Capristano; Oliveira, 2014, p. 365).

Ao analisar o enunciado-resposta D1, podemos observar que há também essa alternância quanto aos recursos linguísticos empregados. Vê-se entre as linhas 15 e 20 uma tentativa de aproximação da escrita com a oralidade na grafia de frases e termos como “Profeçoura... mim da um deiz.” (linha 15). O que poderia, à primeira vista, ser avaliado como marcas de desvios de ortografia, é por nós concebido como ruína de outros gêneros orais/falados e letrados/escritos: o pedido por nota, o bilhete a alguém considerada próxima, com quem o estudante convive cotidianamente. “Profeçoura” e “mim” são uma reprodução de fala afetuosa – ou impertinente, dependendo do caso.

Corroborar essa leitura o fato de a resposta elaborada entre as linhas 01 e 11 do enunciado, apesar de também apresentar desvios de ortografia, manter uma estrutura adequada ao gênero e certo distanciamento na justificativa quanto à inveracidade da mensagem compartilhada pela tia. O escrevente, assim, demonstra perceber que são duas escritas distintas, uma acadêmica, outra pessoal. Apresenta, portanto, concepções sobre a escrita e os gêneros orais e letrados com os quais teve contato e que lê e produz. Com isso, o enunciado-resposta elaborado não apenas corrobora a tese da heterogeneidade da escrita de Corrêa (2001; 2004) como demonstra que o endereçamento que o constitui é duplo: para a família, receptor indicado pelo enunciado-proposta, e para a instituição escolar, personificada pela figura da professora, ora avaliadora de seu texto, ora alguém próximo e amigável.

Corrêa (2004) trata da circulação dialógica do escrevente pela escrita com base em três eixos. O primeiro, orientado para a suposta gênese da constituição da escrita, refere-se à sua tomada como representação do oral/falado. O segundo trata da

apropriação da escrita enquanto código institucionalizado; “a representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado deve ser entendida como a representação que ele faz do institucionalizado para a (sua) escrita” (Corrêa, 2004, p. 11). Por fim, o terceiro é o da relação com o já dito/falado/ouvido. Ainda que não tenhamos feito o levantamento de regularidades como o autor o fez, podemos nos valer dos eixos propostos para análise da heterogeneidade da escrita, de modo geral, o que suscitou aspectos relevantes para discussão dos aspectos relativos ao endereçamento, principalmente, oculto (retomando Siqueira, 2019), conforme se observa no enunciado-resposta a seguir:

Figura 21: enunciado-resposta D2⁷⁴

01	Esta notícia é totalmente falsa. Primeiro de tudo, eu
02	não recebi nenhum aviso no meu celular desse encerramento e
03	também eu não ouvi nenhum dos meus amigos ou qualquer
04	outra pessoa falando sobre esse assunto.
05	Como esse comunicado foi dado para nós através do
06	site G1, que é o site oficial da Globo, tem várias
07	palavras que estão erradas como por exemplo: "Crescente"
08	se escreve "Crescente", "milhonaria" se escreve "Milionária"
09	"whatsap" escreve "whatsapp" e "Menseger" se escreve
10	corretamente "messenger". Temos também várias faltas
11	de acentuação e pontuação, um site gigante como esse não
12	pode cometer esses erros bobos. Vemos que claramente
13	esta notícia é falsa.
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁷⁴Transcrição:

Esta notícia é totalmente falsa. Primeiro de tudo, eu não recebi nenhum aviso no meu celular desse encerramento e também eu não ouvi nenhum dos meus amigos ou qualquer outra pessoa falando sobre esse assunto.

Como esse comunicado foi dado para nós através do site G1, que é o site oficial da Globo, tem várias palavras que estão erradas como por exemplo: "crescente" se escreve "crescente", "milhonaria" se escreve "milionária" "whatsap" escreve "whatsapp" e "menseger" se escreve corretamente "messenger". Temos também várias faltas de acentuação e pontuação, um site gigante como esse não pode cometer esses erros bobos. Vemos que claramente esta notícia é falsa.

Partindo da premissa de que o modo de constituição da escrita é dialógico, realizado em contexto sociohistórico – o que, mais uma vez, reforça a noção de *enunciado* do Círculo de Bakhtin, em consonância com a concepção de *prática social letrada*, conforme o quadro dos letramentos –, observa-se que o enunciado-resposta D2 é organizado utilizando-se articuladores como “*Esta* notícia” (linha 01), “*desse* encerramento” (linha 02), “*esse* assunto” (linha 04), “*esse* comunicado” (linha 05) e “*esta* notícia” (linha 13), regularidades que marcam um espaço em que há a participação direta de um interlocutor. Essa presença se faz notar também no tom conversacional (ainda que não informal), reforçado pelo apelo ao recurso da enumeração – no caso, de vários termos grafados incorretamente, os quais reforçariam a avaliação feita pelo escrevente – e no emprego da primeira pessoal do plural, como em “*dado para nós*” (linha 05) e “*Vemos*” (linha 12).

Esses índices marcam, por outro lado, o imaginário sobre a escrita enquanto código institucionalizado, uma vez que, em âmbito escolar, os estudantes são ensinados a evitar o uso de primeira pessoa do singular (embora o seja feito, no início do enunciado-resposta, nas linhas 01 e 03) por meio de recursos como a pluralização ou o emprego da terceira pessoa do plural. A institucionalização da escrita se observa também na explicitação de organização e desenvolvimento textual de teor argumentativo, como no uso da expressão “*Primeiro de tudo*” (linha 01) e dos advérbios “*totalmente*” (linha 01) e “*claramente*” (linha 12).

A marcação do outro, a quem o enunciado é endereçado, pelo emprego da primeira pessoa do plural implica ainda, quanto à circulação pelo já dito, uma retomada de um interlocutor com quem o conhecimento é compartilhado, um interlocutor com que se tem um “horizonte espacial e semântico comum” (Volóchinov, 2019, p. 119). A referência ao G1 (linha 06) denota esse conhecimento, dado o modo como o escrevente se refere ao veículo de comunicação no apostro: “o site oficial *da* Globo” (linha 06), com artigo definido, sem necessidade de contextualizar o que/quem é a Globo. Com base em Volóchinov (2019), pode-se pressupor que se trata de um horizonte subentendido real estreito – ou seja, um contexto extraverbal compartilhado pouco amplo, que requer, portanto, menor explicitação e que permite retomada mais rápida de referente.

A ruína genérica de um relato pessoal relacionado ao não recebimento de comunicação oficial sobre o fim do aplicativo *WhatsApp*, entre as linhas 01 e 04 do enunciado-resposta, e o fato de nenhum conhecido ter ouvido algo sobre o assunto

constituem mais um índice de referência ao enunciador. Ao analisar o conjunto de textos de pré-universitários, Corrêa afirma:

Como se vê, não há, nesse exemplo, uma remissão explícita, marcada, a outro enunciador. No entanto, as condições de produção dessa escrita permitem dizer que o escrevente procura [...] reafirmar-se como participante do que ele próprio representa como o perfil de aluno esperado [...]. Fala, portanto, uma voz assimilada polifonicamente à voz atribuída à instituição, indiciando um momento em que o escrevente circula pelo que imagina institucionalizado para a sua escrita. (Corrêa, 2004, p. 256)

Além de retomar o imaginário da escrita enquanto código institucionalizado, a falta de remissão explícita a outro interlocutor, sinalizada por Corrêa (2004), e a marcação de si mesmo, com o uso da primeira pessoa do singular no relato, deixa entrever o endereçamento ao outro e sua expectativa: alguém que espera uma resposta de um sujeito bem-informado, munido de fatos ou experiências que evidenciem que a mensagem encaminhada pela tia é verdadeira ou falsa.

O atendimento a essa expectativa alheia dialoga com o fator condicionante básico de o enunciado-resposta D2 ser, afinal, uma réplica em que há “em geral, tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional” (Corrêa, 2004, p. 168). Os índices observados, portanto, além de se relacionarem ao aspecto de diálogo e endereçamento abordado pelo objetivo específico (ii), constituem uma espécie de negociação entre o escrevente e seu discurso com outros sujeitos e discursos. Por um lado, esse acordo busca a correspondência, a aceitação, quando se trata do outro “instituição escolar” (incluindo o professor) cuja escrita institucionalizada é associada a prestígio; por outro lado, quando o diálogo é com o outro (autor do) texto pretensamente noticioso enviado no grupo, a negociação se dá pela tentativa de desacreditar o interlocutor e se colocar como “o estudante da família”, em atendimento ao comando do enunciado-proposta – o que, mais uma vez, denota a vontade de aproximação da expectativa institucional e de adequação às práticas letradas acadêmicas desenvolvidas na esfera escolar.

No enunciado-resposta analisado a seguir, observa-se a defesa da formação individual como meio de garantir uma comunicação eficiente, transparente em seu sentido, sendo sua singularidade o que nos chamou a atenção:

Figura 22: enunciado-resposta D21⁷⁵

01	O ou a notícia está errada e falsa, chegando na conclusão
02	que a palavra "Whatsapp" está escrita com u p a menos, assim c
03	omo a palavra "messenger" está incorreta.
04	O erro do Língua Portuguesa é comum entre os brasileiros
05	do no diálogo do dia a dia ou escrevendo textos incorretamente,
06	a falta de estudo ou mesmo por não saber falar aquela palavra
07	pode ser que aconteça porque não frequentou a escola ou por não
08	ter aprendido a regra básica do Língua Portuguesa, falta de pon-
09	tuação.
10	A fala e a escrita são fundamentais para o ser humano desde
11	a sua primeira palavra até sua última, a pronúncia dessas pa-
12	lavras também está incorreta e por falta de treinamento acaba
13	resultando nesses erros na fala básica, muita repetição de palavra
14	acaba ficando de modo incorreto no texto.
15	O estudo e a fala são fundamentais e todo ser humano tem
16	direito a elas e ajudam muito futuramente, uma educação e
17	uma ajuda seria o propósito para não acontecer esses erros e tam
18	bém não ficar passando notícia errada.
19	
20	

Fonte: dados da pesquisa

⁷⁵Transcrição:

O * a notícia está errada e falsa, chegando na conclusão que a palavra "Whatsapp" está escrita com u p a menos, assim como a palavra "messenger" está incorreta.

O erro da Língua portuguesa é comum entre os brasileiros sem do no diálogo do dia a dia ou escrevendo textos incorretamente, a falta de estudo ou mesmo por não saber falar aquela palavra pode ser que aconteça porque não frequentou a escola ou por não ter aprendido a regra básica da Língua Portuguesa, falta de pontuação.

A fala e a escrita são fundamentais para o ser humano desde a sua primeira palavra até sua última, a pronúncia dessas palavras também está incorreta e por falta de treinamento acaba resultando nesses erros na fala básica, muita repetição de palavra acaba ficando de modo incorreto no texto.

O estudo e a fala são fundamentais e todo ser humano tem direito a elas e ajudam muito futuramente, uma educação e uma ajuda seria o propósito para não acontecer esses erros e também não ficar passando notícia errada.

Além de sinalizar o não atendimento a convenções ortográficas, assim como nos 62 enunciados-resposta outros, em D21 se observa um posicionamento em prol da “regra básica da Língua Portuguesa” (linha 08), do estudo como uma ajuda futura (linha 16). Sob uma perspectiva normativa sobre a escrita e a fala, atribui-se a capacidade de dominar as práticas sociais letradas à frequência à escola e, por conseguinte, ao sucesso e ao desenvolvimento pessoal e social. A falta de educação formal adequada justificaria erros linguísticos e o fato de se passar uma “notícia errada” (linha 18). A relação entre fala e escrita aparece dicotomizada, atribuindo-se a esta última maior status, em detrimento de um entendimento de constituição heterogênea, com o qual dialogamos. Não defendemos, porém, que esse imaginário seja da esfera do indivíduo.

Quanto ao endereçamento, aspecto do objetivo específico (ii), o texto se alinha com o que se supõe que o professor desejaria ler em uma produção escolar. Há uma tendência a se reforçar o papel da escrita formal como elemento central no sucesso escolar, o que dialoga com expectativas institucionais presentes em muitos contextos educativos. No entanto, essa argumentação fortalece uma narrativa limitada, na qual o bom desempenho é diretamente associado ao domínio da escrita formal, sem uma consideração mais ampla sobre o papel da escola em promover o respeito à diversidade linguística.

Essa visão reflete uma crença do senso-comum: a de que o domínio da norma culta e a adesão a padrões formais de escrita são chaves para o sucesso individual e para a transparência de sentidos. Tal discurso, portanto, não pode ser analisado como individual, exclusivo dos escreventes que mobilizaram a norma como critério de avaliação, conforme já se discutiu. Trata-se, em vez disso, de uma reprodução de expectativas institucionais que conferem à escrita um valor simbólico, quase utópico, como garantia de prestígio e ascensão social. É um ideário que atribui à escola e à linguagem formal um papel central na definição de quem é ou não bem-sucedido na sociedade.

É nesse conjunto de imagens sobre a escrita que transita o escrevente, estudante de Ensino Médio – um imaginário linguístico particularizado para distintas situações de uso da escrita e de concepções sobre a relação entre esta e a fala, conforme Corrêa (2001; 2004). Segundo o autor, há como pano de fundo uma “visão do letrado/escrito como um modo autônomo de expressão, em cujo processamento –

identificado, no caso estudado [e nos enunciados-resposta com os quais trabalhamos], à escrita culta formal – o escrevente se espelha” (Corrêa, 2004, p. 266).

O que observamos no conjunto de material foi que os escreventes, ainda que circulem por práticas sociais letradas heterogeneamente constituídas, aparentam ter uma concepção estanque do que é próprio do oral/falado ou do letrado/escrito. Os argumentos de mobilizam para justificar a inveracidade da mensagem enviada pela tia no grupo da família no *WhatsApp* – ou mesmo para defender a relevância da educação formal, como é o caso do enunciado D21 – deixam entrever a visão normativa de língua e de escrita no que diz respeito à leitura. Já em seus próprios textos, nota-se, por um lado, preocupação quanto à estruturação nos limites de um código institucionalizado; por outro, não se observa o mesmo distanciamento e “pureza da escrita” que parecem exigir do texto lido.

Não esperamos que tal “pureza” devesse, de fato, existir. O que é questionada é sua impossibilidade – e se soa incoerente que o estudante a exija, tão ou mais incoerente é a mesma exigência vinda da instituição escolar. No enunciado D21, é interessante analisar que, se por um lado, observa-se uma compreensão pouco precisa do que é traço oral ou escrito (por exemplo, entre as linhas 11 e 12, em que se fala sobre “pronúncia” com sentido de ortografia), por outro, essa mesma flutuação nos fornece um interessante indício que reforça a heterogeneidade da escrita e a presença (não interferência) da fala em sua constituição.

A “imagem que o escrevente faz do processo de constituição da [...] escrita, tomando-se por base a sua escrita atual” (Corrêa, 2004, p. 89), além de marcar a avaliação de conteúdo, no contexto da desinformação, pode ser analisada à luz dos estudos de letramento. A perspectiva defendida no enunciado-resposta D21 desconsidera os contextos sociais e culturais diversos nos quais os indivíduos estão inseridos. Ignora, portanto, o caráter sociohistórico dos gêneros discursivos, das práticas sociais letradas, e atribui a um suposto déficit individual a “culpa” por determinados procedimentos de leitura e pelo compartilhamento de desinformação. O foco exclusivo no erro e na ausência de conformidade com as normas linguísticas desconsidera o fato de que a linguagem é viva – assim como o são os enunciados cotidianos, as práticas sociais letradas – e reflete os diferentes repertórios culturais, sociais e regionais. Em D21, ainda que não de forma explícita, há a defesa de uma visão meritocrática que pressupõe que todos teriam as mesmas oportunidades de

aprendizado e que caberia ao sujeito individual (não social) conquistar esse saber, independentemente de suas condições de origem.

Logo, é importante reconhecer que, embora o estudo e a formação acadêmica tenham valor no desenvolvimento do estudante, essa não é uma perspectiva neutra, mas, sim, moldada por uma estrutura social e educacional que privilegia determinados saberes, expressões e letramentos, enquanto desvaloriza outros. A insistência na correção gramatical e no uso da norma culta, como vista no enunciado-resposta, reflete discurso dominante que, ao mesmo tempo que orienta os indivíduos, também estabelece barreiras para aqueles que não estão inseridos nesse contexto normativo.

No prefácio à *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2014), Rodolfo Ilari ressalta a posição de seu autor, Ataliba de Castilho, quanto à norma culta; para este, sendo a norma uma das possibilidades de expressão da língua, sua excessiva valorização não só é limitante, como marginaliza aqueles que não a dominam. Rompendo com a tradição, que trata a norma culta como a única forma legítima e superior da língua, a visão de Castilho (2010, *apud* Ilari, 2014) propõe uma inovação em relação à concepção de gramática ao sugerir que seja vista como um conjunto de regras que devem ser analisadas em termos de função social e histórica, e não apenas como uma prescrição rígida do "correto".

Se trazemos, ao final desta análise, a contribuição de Castilho (2010, *apud* Ilari, 2014) é porque com ele concordamos e com ele insistimos na problematização daquilo que levantamos como tese: a preponderância da norma ou, para retomar Corrêa (2004) e o integrar a este diálogo, do "império da escrita". O que os índices apontados na análise dos enunciados-resposta nos demonstraram foi que há, subjacente à avaliação dos estudantes, um discurso (da instituição escolar e dos documentos que orientam a educação) que, embora contemple o quadro dos gêneros, à luz de Bakhtin (2016), ainda os limita a aspectos gramaticais e pautados numa concepção de erro e de déficit. É na escrita dos estudantes, por meios das pistas genéricas, das marcas de endereçamento, que se sobressai a relevância da concepção dos letramentos em favor de uma educação inclusiva, em vez de perpetuar uma visão elitista da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em pressupostos sobre os gêneros do discurso em articulação com os estudos sobre os letramentos, procuramos neste trabalho investigar o processo de desinformação entre estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Ao explorar os atravessamentos entre gêneros discursivos, desinformação, leitura/escrita e letramentos, esta pesquisa buscou contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados na era da (des)informação digital e oferecer encaminhamentos para que se pense o fenômeno no contexto da educação nacional para além da cultura do déficit e do entendimento de que seria possível julgar um conteúdo como verdadeiro/falso com base em conhecimentos construídos individualmente.

A hipótese de que partimos foi de que o gênero discursivo influencia práticas sociais de leitura e escrita dos estudantes e direciona sua avaliação quanto à veracidade e confiabilidade de conteúdos textuais, especialmente, no contexto da desinformação. Além disso, propomos que as práticas sociais letradas, em ambiente digital, refletem o diálogo constante com normas sociais e expectativas institucionais, como as da escola e da família. Essa hipótese foi confirmada, o que nos permitiu chegar à tese defendida neste trabalho: a *construção composicional* se mostra o critério mais significativo no tocante à avaliação de conteúdo no contexto da desinformação, em especial, quanto ao aspecto da norma culta.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de desinformação entre os estudantes, analisando os índices linguístico-discursivos que emergem em práticas sociais de leitura e escrita em gêneros que simulam textos noticiosos compartilhados em contextos digitais. Especificamente, buscamos: (i) analisar como os elementos constituintes dos gêneros discursivos, como *construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*, são utilizados como critérios para avaliação da (in)veracidade de um conteúdo; (ii) investigar o papel do *endereçamento* dos enunciados na relação entre o escrevente e uma projeção de leitor, especialmente no que tange às expectativas institucionais e familiares.

Buscamos uma estrutura de tese que permitisse uma abordagem abrangente do tema, combinando uma revisão teórica com uma análise empírica das práticas sociais letradas de leitura e escrita. Trouxemos, em primeiro lugar e como alvo de reflexão e crítica, as orientações da BNCC (Brasil, 2018) no tocante aos letramentos, ao lugar do digital na educação e à formação do leitor. A imprecisão teórica quanto ao

conceito de leitura e a reticência com que se abordam os letramentos digitais levantam aspectos do texto da base a serem discutidos, principalmente, no contexto da desordem informacional, no qual os estudantes estão inseridos.

Organizações internacionais – como a Câmara dos Comuns do Reino Unido, o *High Level Expert Group* (HLEG, Grupo de Alto Nível da Comissão Europeia) e a UNESCO – também apresentam considerações sobre os letramentos no âmbito da desinformação e do combate às *fake news*. Salientamos a importância de se considerar o papel ativo, porém, não autônomo, do leitor. Em outras palavras, trata-se de um sujeito cujo papel não se restringe ao de um receptor passivo de informações, mas que tampouco tem domínio sobre o que escolhe ou não ler.

Crer em uma suposta transparência de sentidos ou mesmo na possibilidade de se adentrar o domínio da ordem (saindo, portanto, da desordem informacional) é crer na intencionalidade individual do sujeito, e não considerar aspectos que pertencem ao domínio dos gêneros discursivos, conforme procuramos discutir neste trabalho. Uma análise do conceito, baseada nos estudos de Bakhtin (2016), permitiu-nos compreender como esses gêneros são elementos constitutivos da comunicação humana. A *construção composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* atravessam a forma como é lido e avaliado, o que é relevante no contexto da desinformação. O endereçamento, intrínseco aos enunciados cotidianos que constituem os gêneros discursivos, também foi central para a análise, uma vez que os textos compartilhados em grupos familiares ou em ambientes digitais projetam interlocutores.

A relação entre letramento e desinformação foi discutida sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos e dos letramentos digitais. Buscamos discutir as práticas sociais letradas para além de uma concepção homogênea e dominante de escrita. Dialogamos, assim, com Corrêa (2001; 2004) e a noção de heterogeneidade como aspecto constitutivo da escrita. Destacamos a importância de reconhecer que o leitor não é um agente passivo na recepção de informações, mas tampouco possui autonomia plena sobre os textos que consome e as interpretações que formula. A desinformação não é apenas um problema de conhecimento factual, mas também de leitura e compreensão constituídas sociohistoricamente.

O conjunto de material, coletado em atividade em sala de aula em instituição escolar pública de São José do Rio Preto, foi composto de 105 produções textuais de estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Com base em procedimentos do paradigma indiciário, o qual permitiu o trabalho com índices para além da norma,

voltamo-nos à investigação dos textos dos estudantes, o que permitiu analisar de que modo o fenômeno da desinformação foi apreendido e quais competências letradas foram mobilizadas na leitura.

Também embasa essa análise o imaginário sobre a escrita e sua heterogeneidade constitutiva, conforme Corrêa (2001; 2004), que contribuiu na constituição do quadro teórico. Da perspectiva dos estudantes, a escrita seria potência pura, a partir da qual se desdobra a crença na homogeneidade dos gêneros, em detrimento de sua plasticidade, para retomarmos uma noção de Bakhtin (2016). Dialoga com esse “império da escrita” o ideário relacionado ao seu predomínio como mantenedora de sentidos e veracidade, conforme se observou na análise dos aspectos constituintes do gênero.

Dos 105 enunciados-resposta coletados, 67 mobilizaram a construção composicional para justificar a análise do conteúdo recebido no hipotético grupo familiar. Para este levantamento, consideramos indícios que sinalizassem aspectos de *fonte* ou de *norma culta* – esta que foi apontada em 63 produções como marca de veracidade ou inveracidade de um texto. A argumentação dos estudantes, pautada na observação de desvios ortográficos (cuja maior ocorrência incorreria, segundo as respostas, em menor caráter de veracidade do conteúdo), sinalizou-nos uma concepção tradicional e homogênea de linguagem. O que analisamos, no entanto, é que não se trata apenas de uma visão subjetiva dos estudantes do Ensino Médio, mas de um reflexo de diretrizes educacionais e institucionais. A BNCC (2018), ainda que tenha sido trazida a este trabalho como projeção, pouco inova naquilo que traz sobre linguagem, reafirmando a soberania do letramento da letra. Logo, concluímos que os documentos que orientaram e orientarão a educação nacional pouco diferem entre si em termos de promover reflexão e debate sobre linguagem, leitura e letramentos. Tendo sua formação escolar embasada por essas diretrizes, os estudantes, no intuito de cumprir com os objetivos acadêmicos e performarem bem seu papel como um concluinte da educação básica, apenas reproduzem esse ideal purista de linguagem.

Mesmo quando os estudantes se valeram do *conteúdo temático* para avaliar a veracidade de um conteúdo – o que levantamos em 47 enunciados-resposta –, a justificativa apresentada se baseou em uma leitura homogeneizante, pautada no atendimento de expectativas quanto a um modelo de gênero noticioso e numa noção ilusória de possibilidade de se chegar à transparência do sentido. A educação falha, assim, ao contemplar apenas um paradigma individualista e cognitivo, que

responsabiliza o sujeito (no caso, o estudante) pela construção do próprio conhecimento, em detrimento de investir num modelo, pelo menos, de socialização acadêmica. Falta, nesse âmbito, uma diretriz para a educação no sentido de considerar a constituição heterogênea das práticas sociais letradas (ou dos gêneros, conforme aproximação feita neste trabalho entre os dois conceitos) e a impossibilidade de domínio do conhecimento que não seja por meio da consideração dos diferentes letramentos.

A avaliação baseada no aspecto de *estilo*, por fim, reforçou a noção, já sinalizada por Bakhtin (2016), de que nem todo gênero é propício a escolhas na constituição de seu enunciado. O número reduzido de enunciados-resposta que se pautaram no estilo do texto recebido no hipotético grupo do *WhatsApp* (apenas 05) reforçou, num primeiro momento, a existência de uma unidade estilístico-composicional, conforme Bakhtin (2016). No entanto, mais do que isso, analisamos nestas respostas a prevalência da norma. A escassa consideração dada à liberdade de escolhas expressivas do autor sugeriu a imposição da gramática, o que desafia a noção idealizada de que a educação brasileira se pauta nos gêneros.

Quanto ao *endereçamento*, à luz do dialogismo bakhtiniano e das noções de endereçamento transparente e opaco de Siqueira (2019), analisamos que os estudantes, embora tenham a “tia” como destinatário, direcionam-se também a interlocutores outros, como professores e à própria instituição escolar. Esse endereçamento múltiplo, que se estabelece numa tensão entre o destinatário explícito no enunciado-proposta e o interlocutor real (no sentido de quem irá, de fato, ler o enunciado-resposta), demonstra o atravessamento das práticas sociais letradas escolares na leitura e na abordagem do conteúdo no contexto da desinformação.

Destacamos, uma vez mais, a relevância dos modelos de letramento de Lea e Street (2014), em especial, o de socialização acadêmica e letramentos acadêmicos, no tocante à circulação dos estudantes por enunciados-proposta institucionais. As relações de poder envolvidas no atendimento a um enunciado escolar não são simples. Envolvem, conforme analisamos, a existência de um duplo agir: um voltado ao atendimento do comando da atividade e outro que endereça o discurso ao professor e à instituição escolar. A análise dessa circulação dialogou com a proposta de Corrêa (2004), o qual contemplou três eixos para tal: o da suposta gênese da constituição da escrita; o da apropriação da escrita enquanto código institucionalizado; o da relação com o já dito/falado/ouvido. No âmbito das práticas sociais letradas

acadêmicas no contexto da desordem informacional, os enunciados-resposta, enquanto negociação entre o escrevente, (seu) discurso e outros sujeitos e discursos, mais uma vez nos sinalizaram um diálogo com expectativas institucionais e uma tentativa de adequação a um viés normativo que, malgrado os estudos de linguagem, insiste numa visão meritocrática de conhecimento e avaliação de conteúdo e numa cultura do déficit que culpabiliza os sujeitos leitores.

A análise dos dados, portanto, comprovou a hipótese de partida deste trabalho e demonstrou que os estudantes mobilizaram elementos constitutivos dos gêneros discursivos ao lidar com a desinformação. Deixaram entrevistas expectativas quanto à *construção composicional*, ao *conteúdo temático* e ao *estilo* que encontrarão na leitura – expectativas que, longe de serem somente individuais, dialogam sociohistoricamente com o que é esperado pelas instituições familiar e escolar. O confronto com esse ideário atravessa a avaliação do conteúdo (em verdadeiro ou falso, mas não só) e a associação entre práticas letradas/veracidade e práticas orais/inveracidade. Também atravessa o *endereçamento*, constituído na tensão de um duplo agir, o qual estabelece no horizonte da leitura e da escrita um outro/Outro com quem se busca filiação ou de quem se busca afastamento. A partir dos indícios levantados e analisados, chegamos à tese de que o predomínio do aspecto da norma é o critério embasador de avaliação daquilo que se recebe e lê no âmbito da desinformação.

Acreditamos que este trabalho oferece contribuições para os estudos de letramento e desinformação, de maneira particularizada, no contexto educacional. Em primeiro lugar, demonstra a importância de integrar os letramentos ao currículo escolar – com ênfase para os acadêmicos e digitais –, reconhecendo que os estudantes estão cada vez mais expostos à desinformação em ambientes em rede, no qual a leitura pautada em aspectos exclusivamente normativos não deveria ser tomada como critério único e absoluto. A ênfase nas normas gramaticais e na correção ortográfica pode comprometer a análise crítica do conteúdo temático e das fontes de informação, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada ao ensino da leitura e da escrita.

Além disso, a pesquisa também contribui para a prática docente, oferecendo encaminhamentos sobre como os estudantes do Ensino Médio lidam com a desinformação e quais estratégias utilizam para avaliar a veracidade dos textos. À formação de professores, ainda que orientada pela BNCC (2018) desde sua

aprovação, recomenda-se o embasamento em documentos (nacionais e internacionais) e em iniciativas que contemplem o digital sob a perspectiva dos letramentos, não o submetendo à predominância do impresso, tampouco o relegando a projetos extracurriculares.

Em termos de desdobramentos futuros, acreditamos que outras pesquisas possam ser realizadas com outros grupos de estudantes, em contextos socioeconômicos distintos. Outro caminho de investigação seria investigar como o uso de tecnologias digitais pode ser integrado ao ensino de forma a promover práticas sociais letradas sobre o enfrentamento da desinformação e suas consequências. Desvela-se ainda a possibilidade de se trabalhar com o mesmo conjunto de enunciados, levantando-se índices de intergenericidade nas respostas ou mesmo discutindo-se o que os respondentes apontaram como “erro” como potencial fator de aproximação de determinado público. É interessante observar, por exemplo, que as mesmas marcas mobilizadas pelos estudantes como critério de inveracidade da mensagem enviada no grupo da família são observadas em seus próprios textos.

Com isso, esperamos que esta tese tenha contribuído para o avanço dos estudos sobre gêneros discursivos, letramentos e desinformação, oferecendo perspectivas para a compreensão e o combate de desafios da era digital. Faz-se necessário discutir documentos e políticas públicas para que estes contemplem a leitura e a escrita para além do viés do erro e da adequação. Ressaltamos a importância dos letramentos digitais na educação e de uma reflexão sobre o trabalho com linguagem não desvinculado do solo real (no qual tanto insistimos ao tratar dos gêneros e dos enunciados concretos) em que se produz a desinformação.

Num contexto marcado por anticientificismo, descrédito das instituições, desinformação e desigualdade no acesso à educação, levar a cabo esta pesquisa representa não apenas um anseio de contribuição com a ciência como constitui, de nossa parte, uma forma de resistência e existência.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. & GERALDI, J.W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 25. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1995.
- ABRALIN - Mesa-redonda: Linguística na Educação Básica – Dossiê Temático. S.l, dez. 2022. 1 vídeo (2h12m10s). Publicado por Abralín. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8byHrBRMAAnQ&t=2806s>. Acesso em 19 nov. 2024.
- ALEXANDRE, G. G. *Desinformação sobre covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de fact-checking da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2024.
- ANDRADE, C. D. *A Rosa do Povo*. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M.-C. A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. *Scripta*, v. 25, n. 54, p. 9-38, 2021.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução: Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance III: O romance como gênero literário*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAIN, D. PISA et la lecture: un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), p. 59-78, 2003.
- BBC. 2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. Nov 27, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em 19 nov. 2024.

BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. *Ministério da Educação*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre o Enem - Inep*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRONCKART, J. P. Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences?. *Le français aujourd'hui*, 191, p. 113-126, 2015.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

CANGUSSÚ, T. A. *Endereçamento e relações intergenéricas em enunciados escritos por crianças do ensino fundamental I*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 58, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5433>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAVALCANTE FILHO, U. A construção composicional em enunciados de divulgação científica: uma análise dialógico-comparativa de Ciência Hoje e La Recherche. *Linha D'Água*, v. 31, n. 3, p. 99-120, 2018.

CEALE-FAE/UFMG. Letramentos em contextos acadêmicos: dimensões conceituais e pedagógicas. Belo Horizonte, 27 out. 2020. 1 vídeo (1h50m58s). Publicado por Ceale - FAE/UFMG. Disponível em: <https://https://www.youtube.com/watch?v=YxRLUfZqZIE>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GED - Webinar ProfLetras UNESP: Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? Assis, nov. 2020. 1 vídeo (2h02m22s). Publicado por Grupo de Estudos Discursivos UNESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_Jfml_085Y&t=3180s. Acesso em 19 nov. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC Kids online Brasil. 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2020/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.2, n.45, p.205-224, 2006.

COSCARELLI, C. V. (org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DA SILVA, L. L. M.; MOYSÉS, S. M. A; FIAD, R. S; GERALDI, J. W. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. Projeto Magistério. São Paulo: Atual Editora, 1986.

DA SILVA, S. P.; DE LUCENA, J. M. Entrevista com professor dr. Emerson de Pietri. *Scripta*, v. 22, n. 44, p. 289-294, 15 jun. 2018.

DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Écriture et numérique: pourquoi et comment parler de littéracie numérique? *Recherches*, p. 71-86, 2018.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

EUROPEAN COMMISSION; Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology. *A multi-dimensional approach to disinformation – Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office, 2018. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2759/739290>. Acesso em: 19 de nov. de 2024.

FAKE NEWS. *In*: CAMBRIDGE Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge: Cambridge University Press, s.d. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fake-news>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FAKE NEWS. *In*: COLLINS English Dictionary. New York: Harper Collins Publishers, s.d. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fake-news>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FAKE NEWS. *In*: DICIONÁRIO Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, s.d. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#1. Acesso em: 19 nov. 2024.

FAKE NEWS. *In*: LAROUSSE Dictionnaire Français. New York: Gerard Hamon, s.d. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/faux/33057#11073549>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2020.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23- 34, 2015.

FIAD, R. S. *Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FIAD, R. S.; LILLIS, T. Academic literacies as lifelong commitment: a transnational conversation between Theresa Lillis and Raquel Fiad. *In*: LARANJEIRA, R. M.; MIRANDA, D. S. S.; PARIS, L. G. (orgs.) *Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2024.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação (Santa Maria. Online)*, [s.l.], v. 35, n.2, p.215-228, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117124002>. Acesso em 19 nov. 2024.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 569–599, 2010.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p569>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FLUCKIGER, C. Numérique en formation: des mythes aux approches critiques. *Éducation Permanente*, n. 2, p. 19-30, 2019.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 14, p. 479-501, 2011.

G1. 'E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?', diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; 'Sou Messias, mas não faço milagre'. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em 19 nov. 2024.

GALHARDI, C. P. *et al.* M. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/fato-ou-fake-uma-analise-da-desinformacao-frente-a-pandemia-da-covid19-no-brasil/17733?id=17733>. Acesso em: 19 nov.2024.

GALLUP INSTITUTE. *Wellcome Global Monitor 2018*. Disponível em: <https://wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor/2018>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GED - Webinar ProfLetras UNESP: Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? Assis, nov. 2020. 1 vídeo (2h02m22s). Publicado por Grupo de Estudos Discursivos UNESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_Jfml_085Y&t=3180s. Acesso em 19 nov. 2024.

68º GEL - Mesa-redonda: Linguagens e BNCC. São Carlos, jul. 2021. 1 vídeo (2h20m43s). Publicado por Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctKAWSQXhmk?>. Acesso em 19 nov. 2024.

GERALDI, J. W.; DA SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A*, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 145-179.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, F. A. *A vindicação do axiológico: uma leitura da filosofia da linguagem de Valentin N. Volóchinov*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, jul/dez. 2015, p. 174-190.

GOODY, J. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute, 2007.

HALLAL, P. C. SOS Brazil: science under attack. *The Lancet*, v. 397, n. 10272, p. 373-374, jan. 2021. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)00141-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)00141-0/fulltext). Acesso em: 19 nov. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2024.

ILARI, R. Nova gramática do Português brasileiro: tradição e ruptura. In: CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Matriz de Referência do ENEM 2009*. Brasília: INEP/MEC, 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

ISLAM, M. S. *et al.* COVID-19-Related infodemic and Its impact on public health: A global social media analysis. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, v. 103, n. 4, p. 1621-1629, 2020.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução: Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE - JHU. *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE)*. JHU. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 19 nov. 2024.

JÚNIOR, M. M. Fato vs. texto: como a “objetividade” oculta o caráter discursivo do jornalismo. *Bakhtiniana*, v. 17, n. 1, p. 166-186, 2022.

KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOLTAY, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), p.211-221, 2011.

KOMESU, F.; ALEXANDRE, G. G.; SILVA, L. S. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de

Covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). *Estudos aplicados à prática de escrita acadêmica: colocando a mão na massa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3, p. 185-229.

KOMESU, F.; DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Littéracies numériques et désinformation: le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. In: SCHEEPERS, C. (Org.) *Former à l'écrit, former par l'écrit*. Paris: De Boeck, p. 271 a 283, 2021.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, p. 8-20, 2006 – 2015.

LEA, M.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEWANDOWSKY, S. *et al.* Misinformation and its correction continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, p. 106131, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100612451018>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. (org.) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTENS, B. *et al.* The digital transformation of news media and the rise of disinformation and fake news. *JRC Digital Economy Working Paper*, 2018. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3164170. Acesso em: 19 nov. 2024.

MARWICK, A.; LEWIS, R. Media Manipulation and Dis-information Online. *Data and Society*, 2017. Disponível em: <https://datasociety.net/library/media-manipulation-and-disinfo-online/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MATHIEU, E. *et. al.* *Coronavirus Pandemic (COVID-19)*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/coronavirus>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MCINTYRE, L. *Post-Truth*. Massachusetts: MIT Press, 2018.

MENE (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n. 17, 23 abr. 2015. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MESSAGI JÚNIOR, M. Fato vs. texto: como a “objetividade” oculta o caráter discursivo do jornalismo. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./mar. 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/XTcwGVQZJNyxfsrtQkHtfSF/?lang=en>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MIRANDA, F. D. S. S. *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MOREIRA, A. F. (org.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus Editora, 2001.

MORGADO, J. C. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 27, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411/15403>. Acesso em: 19 nov. 2024.

NEWMAN, N. *et al. Reuters Institute: Digital News Report 2021*. London: Reuters Institute; University of Oxford, 2021. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

ONU BRASIL. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethania S. Mariani (et al.). 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PIETRI, E. É preciso favorecer a apropriação crítica desse texto de modo que seus simulacros sejam denunciados. In: SILVA, N. I.; MINUSSI, R. D. (orgs.) *Linguística na educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

POLLET, M.-C. Chapitre 3. Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». In: SCHEEPERS, C. (org.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021, p. 67-83.

RECUERO, R. *et al. Desinformação, mídia social e COVID-19 no Brasil: relatório, resultados e estratégias de combate*. Pelotas: MIDIARS – Grupo de Pesquisa em Mídia, discurso e Análise de Redes Sociais, 2021.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 15-38, jan.jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 19 nov. 2024.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. Disponível

em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 19 nov. 2024.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo*, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelini *et al.* 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, C. M. O. *Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD semipresencial: estudo do par dialógico proposta-resposta*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SIQUEIRA, M. *O endereçamento em textos escolares: sobre seu caráter múltiplo*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003/2004.

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

TANDOC JR., E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining “Fake News”. *Digital Journalism*, 6:2, p. 137-153, 2018.

TENANI, L. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper) segmentações de palavra*. 2016. Tese (Livre-docência em Fonologia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. E. Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 19 nov. 2024.

TFOUNI, L. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo, vol. 2: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional*. Florianópolis: Insular, 2005.

UNESCO. *Alfabetização midiática e informacional (AMI)*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 19 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Movimento-Revista de Educação*, n. 8, p. 268-280, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32656/18791>. Acesso em 19 nov. 2021.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Conceptual Framework. In: WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Information Disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe Report, DGI, 2017. p.20-48.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. *Desordem Informacional*: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Tradução: Pedro Caetano Filho e Abilio Rodrigues. Council of Europe Report, DGI, 2023 [2017].

WE ARE SOCIAL. *Digital 2019: Global Overview Report*. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>. Acesso em 19 nov. de 2024.

ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. *The Lancet*, v. 395, n. 10225, 2020.