

A CONTRIBUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ESTUDO DAS *FAKE NEWS*

BNCC's Contribution to Fake News Study

Monique de Mesquita LESSA

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Ceará

monique.m.lessa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6057-7878>

Paulo Jefferson Pereira BARRETO

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Ceará

pjb.jefferson@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9834-9670>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir algumas das principais noções que orientam e organizam o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular. No cerne da discussão, destacam-se as noções de texto e de letramento, ambas relacionadas ao debate atual acerca das *fake news*, conceito também discutido pelo documento e apresentado como importante fenômeno social a ser analisado em sala de aula. A reflexão se assenta em uma pesquisa bibliográfica, orientada por leituras e análises que permitem uma visão crítica sobre as questões em estudo. Na esteira das discussões, reconhecemos que as noções de texto, gênero discursivo e letramento adotadas pela Base Nacional Comum Curricular relacionam-se à perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, isto é, à ideia de linguagem como prática social. Desse modo, propomos que o ensino e a realização de atividades pedagógicas que visam desenvolver as competências e habilidades elencadas pelo documento, inclusive no que diz respeito às *fake news*, deverão guiar-se pelas implicações derivadas desses conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; *Fake News*; Texto; Letramentos

ABSTRACT: This paper aims to discuss the main notions that guide the Portuguese Language component at the elementary education of the National Curricular Common Base. The main notions are text and literacy, both related to the current debate about *fake news*. The document also discusses the *fake news* concept, which is a relevant social phenomenon to be analysed in classroom activities. The discussion is grounded in a



bibliographical review that includes readings and analysis that led us to a critical view of these issues. The notions of text, discursive genres and literacy adopted by the National Curricular Common Base are close to the enunciative-discursive perspective, which is the idea of language as social practice. Thereby, we suggest that teaching and classroom activities that aim to develop the skills and competencies listed by the document, including those related to fake news, must consider these concepts.

KEYWORDS: BNCC; Fake News; Text; Literacies

TECNOLOGIAS E CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES: DESAFIOS PARA O ENSINO

Dados de uma pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT, 2021) mostram que o interesse pela ciência parece estar disseminado entre os jovens brasileiros, pertencentes a praticamente todas as classes sociais. O percentual é significativo entre aqueles a partir dos 15 anos, crescendo com o grau de escolaridade. A análise das palavras usadas pelos entrevistados indica que a compreensão sobre ciência e tecnologia nessa parcela da população está fortemente vinculada à fase escolar.

No entanto, os indicadores apontam que o interesse em ciência não é homogêneo no país e tende a ser menor na região Nordeste. Soma-se a isso a taxa reduzida de jovens que afirmam ter visitado espaços dedicados à atividade científica e cultural, como museus, bibliotecas e jardins botânicos, e o fato de que a maioria acessa informações sobre ciência a partir de plataformas de mídia como YouTube, Whatsapp e Facebook.

Se, por um lado, isso mostra que a emergência das tecnologias digitais abre novos espaços de circulação e de acesso à informações, por outro, poderiam-se também indicar os riscos potenciais que o uso delas implicaria em questões como o avanço das *fake news* e das campanhas de desinformação, bem como o debate sobre a qualidade da informação que chega até as pessoas e a carência na formação de cidadãos aptos a filtrar e a avaliar criticamente os conteúdos que ocupam esses novos espaços.

No bojo de toda essa problemática, então, está o papel da escola no desafio de fomentar o letramento crítico como exercício social contínuo, um exercício que implica reflexão e criticidade diante dos textos que fazemos circular. Conforme veremos, ao jogar luz sobre essas questões, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abre a possibilidade de convergir as noções de texto e de letramento com o debate atual sobre fenômenos como as *fake news* já nas diretrizes para o Ensino Fundamental.

O documento prevê que, nesta etapa do ensino, os alunos se deparam com uma variedade de situações envolvendo conceitos e fazeres científicos que demandam observações, análises, argumentações e descobertas (BRASIL, 2018). Assim, tem-se um exemplo de que, enquanto ambiente formal de ensino, a escola está no centro da formação de uma comunidade acadêmica e, em última instância, de toda uma sociedade letrada, apta a refletir e a analisar as informações e os conteúdos que chegam até nós, e não apenas consumi-los ou reproduzi-los.

A questão é como fazer isso. Embora não seja possível definir modelos gerais com respostas fechadas para cada situação, documentos como a BNCC apontam caminhos importantes para a reflexão desses temas e para o desenvolvimento de habilidades necessárias no trato das problemáticas que eles trazem. Nesse contexto, nosso objetivo é discutir as noções principais que orientam e organizam o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular, relacionando essas noções ao debate atual acerca das *fake news*, também discutido pelo documento e apresentado como fenômeno a ser analisado em sala de aula.

O DEBATE DAS *FAKE NEWS* E SUAS IMPLICAÇÕES NA BNCC

Existe um limite frágil, socialmente definido, situado historicamente e culturalmente circunstanciado, que separa fato de ficção. É essa linha tênue que autores como Gomes, Penna e Arroio (2020, p. 1) afirmam estar cada vez mais “dissimulada, criando realidades paralelas que turvam a visão da sociedade”.

A discussão coloca em lados, se não opostos, pelo menos paralelos, duas noções distintas, porém fortemente correlacionadas. Isso porque, falar de fato e ficção, nesse caso, indica uma querela ainda maior, abrangendo o debate sobre o domínio da veridicção ou do fazer-se verdadeiro num cenário onde as fronteiras entre o que é tratado como verdade ou falsidade são fluidas e não mais necessariamente dependentes de discursos tradicionais e institucionais, como o da ciência, da grande mídia, das autoridades públicas ou mesmo da escola e da academia.

Esse não é um tema propriamente novo, mas ganha contornos atuais com a ascensão de problemáticas tanto repaginadas, nos últimos anos, quanto conceituadas recentemente para dar conta de fenômenos que, ou se pretendem ou são tratados, como questões de ordem pública. É assim que termos como *fake news*, desinformação e pós-verdade têm assumido papel central no debate sobre opinião pública, noção imprescindível para a própria compreensão do espaço público como espaço de representação, de compartilhamento e de discussão cidadã, conforme pontua Charaudeau (2006).

Há um deslocamento interessante quando se coloca a noção de opinião pública nesse jogo. Primeiro, porque assume-se, desta forma, que este é um conceito basilar na própria ideia da construção não só de um espaço de troca e de representação social, mas também de embate e de disputa. Segundo, porque, a partir daí, atesta-se o fato de que verdade e mentira são valores regidos por um estatuto cultural, produtos de linguagem e, portanto, erigidos sob efeitos de sentido (GREIMAS, 2014).

Isso significa, segundo defende Foucault (1986), que cada sociedade tem seu regime de verdade. Ou seja, cada grupo social institui tipos de discurso que funcionam e que são acolhidos como verdadeiros ou não, bem como mecanismos e instâncias que definem a maneira como se sanciona uns e outros; técnicas e procedimentos que ocupam posição privilegiada para estipular verdades; além de estatutos para estabelecer quem diz o que funciona como verdadeiro.

É por essa razão que a ideia de opinião pública institui sobretudo um espaço público de conflito. O avanço atual das *fake news* talvez seja o melhor exemplo disso, na medida em que elas demarcam novos limites nas fronteiras entre aquilo que se sanciona socialmente como valor-verdade, quem delimita esse valor e sob quais condições de produção ele será ou não validado.

Embora não haja na literatura científica uma definição única para o fenômeno, geralmente associamos as chamadas *fake news* a artigos de notícias intencional e comprovadamente falsos que podem enganar os leitores (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017). No entanto, a percepção que se tem é que essa noção considera *fake news* como um simulacro do gênero notícia jornalística, o que – pelo menos à primeira vista – parece ser a aceção mais condizente com o que se encontra nas diretrizes da BNCC:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, 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, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018, p.488, grifo nosso)

Isso acontece porque, em última instância, as *fake news* simulariam padrões de estrutura, de composição e o modo de dizer típicos da atividade jornalística, numa tentativa de requerer credibilidade e legitimidade para o que seriam narrativas falsas. No entanto, ainda que essa definição englobe, de fato, um fenômeno recorrente, também há uma tendência em associar o conceito de *fake news* a outros gêneros, que não

especificamente a notícia. Memes, vídeos, áudios, artigos de opinião etc. entram na lista, o que provoca uma mudança no modo como se entende o fenômeno. Nessa perspectiva, *as fake news* estão ligadas à ideia de informação falsa, “intencionalmente divulgada para atingir interesses de indivíduos ou grupos” (RECUERO; GRUZD, 2019, p. 32).

Assim, estabelece-se o princípio geral que vincula as *fake news* à noção de boato ou informações deliberadamente enganosas com o propósito de gerar desinformação, fenômeno com consequências em amplos setores da vida social, especialmente graças ao alcance das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É especificamente nesse ponto onde reside o fio condutor do debate que se faz a respeito dessa problemática na BNCC.

O documento direciona parte das diretrizes para as habilidades propostas – ou seja, para “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29) –, à questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news* e da manipulação de fatos e opiniões (BRASIL, 2018, p.136), tendo como mote os desafios impostos pelas novas tecnologias no cenário atual das campanhas de desinformação e do fenômeno da pós-verdade, conceitos que orbitam o debate sobre as *fake news*.

Assim, embora a BNCC trate as *fake news* como notícias falsas – e, portanto, no limiar do gênero notícia jornalística –, suas diretrizes não excluem a possibilidade de se trabalhar problemáticas como a da desinformação e da pós-verdade em outros gêneros, justamente pelo caráter multissemiótico dos textos que circulam atualmente, como veremos no tópico seguinte.

De acordo com Genesini (2018), trata-se de um fenômeno com implicações importantes na contemporaneidade. Para o autor, a distorção de fatos sempre existiu na história humana. A novidade é que estamos em uma era turbinada pela internet e pelas redes sociais, em que o crescimento é viral e o efeito, exponencialmente explosivo. Desse modo, as novas tecnologias criam um ambiente favorável à disseminação das *fake news* (GRUSZYNSKI, KALSING, HOEWELL, BRANDÃO, 2020; SILVA, 2019), na medida em que abrem espaço para o funcionamento do debate público fora do eixo tradicional de discursos até então considerados oficiais, como o discurso da imprensa ou do poder público. E, no bojo desse processo, o que está em jogo não é a democratização do acesso à informação e do exercício da cidadania, mas o debate sobre como as informações são manipuladas em função de efeitos de verdade específicos e sobre quais mecanismos os fazem circular.

É nesse sentido que o problema das *fake news* diz respeito ao que Bakir e McStay (2020) chamam de economia da emoção. Enquanto os discursos oficiais (da imprensa, da escola ou da ciência) funcionam seguindo a lógica ocidental dos fatos, das evidências e da racionalidade, a desinformação opera segundo outros princípios, como a atenção baseada na emoção, a crença e a experiência pessoal.

Na contemporaneidade, estamos passando de um regime de verdade baseado na confiança nas instituições para outro regulado pelos dogmas, pela intimidade, pela experiência pessoal. Uma radicalização do “ver para crer” – frase atribuída ao personagem bíblico Tomé que se tornou um ditado popular ao longo de muitos séculos – ancora nosso atual regime de verdade que estabelece algo como o ‘viver para crer’ e ainda um ter ‘vivido para ser crível’. (SACRAMENTO, 2018, p.05).

Por isso, o mecanismo que faz as *fake news* darem certo é exatamente o oposto das possíveis evidências que elas trazem, muitas vezes falsas ou falseadas, na medida em que são tiradas de contexto. O que impulsiona esse fenômeno e o torna relevante no tecido social é a capacidade que ele tem de trabalhar o que é difícil de monitorar à primeira vista: a mobilização passional daqueles a quem elas se dirigem.

São essas questões que nos permitem falar de pós-verdade, porque é sob essa lógica que os fatos objetivos ganham menos poder de influência na formação da opinião pública do que o apelo às crenças pessoais, conforme indica Genesini (2018). E a grande problemática dessa nova conjuntura reside no fato de que os discursos oficiais seguem numa direção oposta.

Então, promover o debate sobre *fake news* em ambientes como a escola, instância importante na construção da opinião pública, implica formar cidadãos e alunos capazes de lidar com o todo o aparato informacional a que eles estão expostos, num cenário marcado pelas novas tecnologias. Isso exige o reconhecimento do que as *fake news* representam em termos de desinformação e sobretudo como elas circulam e funcionam entre nós.

Se, por um lado, as atuais mídias digitais ampliam nosso escopo informacional, por outro, elas demandam mais habilidades em distinguir a multiplicidade de novos textos e gêneros a que temos acesso, assim como a compreensão das diversas linguagens e semióticas que os constituem e o aprimoramento de práticas de leitura e de escrita que até então não faziam parte do nosso cotidiano.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao

conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 59)

Conforme podemos ver, essa discussão mostra que o simples uso das tecnologias digitais disponíveis não implica reflexão ética, estética e política nem garante capacidade de articular o potencial das (multi)linguagens em função de uma cultura digital verdadeiramente democrática. Revela-se, com isso, a necessidade de empreender uma formação acadêmica voltada para o trabalho de “curadoria” de informação (BRASIL, 2018, p. 85). Ou seja, formar alunos e cidadãos que consigam não só acessar e produzir conteúdos, mas também filtrá-los. E isso demanda o esforço de identificar desde os traços ideológicos que perpassam qualquer texto até selecionar o que é ou não plausível e fidedigno, a partir de parâmetros científicos e em consonância com os direitos humanos.

Trata-se, portanto, de uma mudança de cultura no trato da informação e, de modo geral, da maneira como colocamos em funcionamento e percebemos a(s) linguagem(s) que faz(em) pulsar textos e discursos a nossa volta, ecoando diretamente problemáticas relacionadas à descredibilização da ciência e das instituições democráticas; aos discursos negacionistas e ao recrudescimento dos discursos de ódio.

Desta forma, contempla-se algo que está previsto nas próprias diretrizes da BNCC para o ensino fundamental, uma vez que o documento já trata esta etapa do percurso escolar como o ponto de partida para o desenvolvimento de “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 55-56) e, portanto, de desenvolver o espírito crítico e uma postura questionadora diante dos fatos.

Por essa razão, documentos como a BNCC exploram essas questões, frisando a necessidade de garantir maior criticidade nos usos das tecnologias, no trato dos textos e no domínio das novas práticas de letramento. Por isso também, o debate não pode limitar-se ao conceito de *fake news*, mas trazer para o centro de atenção outras noções, como texto, gênero discursivo e letramento, com vistas a compreender de que maneira elas orientam a abordagem pedagógica a ser adotada e a forma como o ensino da língua portuguesa deve ser pensado à luz da BNCC.

A NOÇÃO DE TEXTO NA BNCC

A BNCC situa a linguagem, dimensão central das interações humanas, nas práticas sociais; essas, por sua vez, podem ser entendidas como articulações de diferentes elementos sociais associados a áreas particulares da vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, a área de linguagens da BNCC – constituída pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – busca estabelecer parâmetros de ensino e aprendizagem para que os estudantes possam participar de práticas sociais diversas, ampliando a sua capacidade de expressão por meio das diferentes formas de linguagem.

A noção de texto aparece como central no componente Língua Portuguesa da BNCC. O documento especifica a adoção de uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, isto é, o entendimento da linguagem como prática social.

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa-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 em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

Desse modo, o documento reforça a necessidade de se trabalhar, em sala de aula, a noção de texto como produto resultante de uma série de elementos (discursivos e não-discursivos) que compõem o seu contexto de produção, tanto o contexto imediato (a situação de interação) quanto o mais abrangente (social).

Diversas teorias de orientação enunciativa-discursiva adotam essa noção e propõem diferentes conceitos para texto. Apesar das divergências pontuais, essas definições convergem no entendimento de que um texto, independente de sua natureza (verbal, visual, verbo-visual), está situado em um contexto, que precisa ser considerado para garantir a sua compreensão.

Além disso, a BNCC reforça a ideia de texto como fenômeno multissemiótico, isto é, que se manifesta por meio de diversos modos semióticos, como sons, imagens, gestos etc. Assim, faz-se necessário discutir e considerar, em sala de aula, as diferentes formas textuais, desprendendo-se da noção tradicional de texto como enunciado verbal e escrito. Neste artigo, apresentamos a noção de texto discutida por Fairclough (2003), que consideramos adequada à perspectiva adotada pela BNCC:

Textos escritos e impressos como listas de compras e artigos de jornais são ‘textos’, mas também o são transcrições de conversas e entrevistas (faladas), como também programas de televisão e páginas da internet. **Poderíamos dizer que qualquer instância concreta de linguagem em uso é ‘texto’ – mas mesmo isso é muito limitado**, porque textos como programas de televisão envolvem não apenas a linguagem, mas também imagens visuais e efeitos sonoros. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Fairclough (2003) discute a dificuldade em se estabelecer uma definição delimitada para texto, uma vez que, mesmo considerando-se a pluralidade dos modos semióticos que produzem significados, corremos o risco de não contemplar totalmente a abrangência do termo. Contudo, para fins didáticos, adotamos, neste artigo, essa definição para discutirmos as possibilidades de práticas e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no ensino da língua portuguesa.

Magalhães (2017) propõe a noção de protagonismo da linguagem, isto é, a ideia de que os textos possuem grande relevância nas práticas socioculturais (como a política, a educação, a saúde, entre outras), podendo agir como pessoas, no interesse de pessoas, no lugar de pessoas (BARTON, 2009). À essa ideia, está associada a noção de *textos protagonistas*, que possuem as seguintes características: poder de produzir significados e evocar lembranças; portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; durabilidade; efeitos causais no mundo social (MAGALHÃES, 2017). Essa noção evidencia o potencial de ação e transformação exercido pelos textos na sociedade, uma vez que seus significados produzem efeitos sobre os atores sociais, que, por sua vez, agem e modificam o meio em que vivem.

Os textos são realizados por meio de gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997) –, ligados a diferentes esferas de atividade humana, como a política, a educação e a publicidade. Desse modo, a BNCC também destaca a necessidade de se trabalhar a pluralidade de gêneros discursivos, sobretudo aqueles que emergiriam com a internet e o subseqüente processo de convergência de mídias.

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 69).

Em seu cotidiano, os estudantes se deparam constantemente com gêneros emergentes das tecnologias digitais, por essa razão, o documento orienta a inclusão desses gêneros nas atividades desenvolvidas em sala de aula, que devem contemplar tanto o exercício da análise textual quanto a produção desses gêneros. Tal prática deve permitir o reconhecimento dos diferentes modos semióticos que compõem esses gêneros e ampliar a interpretação de seus significados.

Associamos a emergência desses gêneros ao fenômeno do *desencaixe* de gêneros, assim definido por Fairclough (2003) em alusão ao processo de *desencaixe* (GIDDENS, 1991), que designa os processos pelos quais elementos (neste caso, gêneros discursivos) originalmente desenvolvidos e utilizados em práticas sociais específicas passam a ser espécies de ‘tecnologias sociais’, que transcendem diversas redes de práticas sociais. Esse processo resulta tanto na emergência de novos gêneros, como *podcast*, *stories* e memes, como em modificações substanciais na estrutura de gêneros discursivos mais tradicionais.

Por exemplo, o gênero notícia – outrora produzido e disseminado exclusivamente pelos meios tradicionais de comunicação, como jornais e emissoras de rádio e televisão – atualmente, apresenta um caráter multissemiótico e é produzido e difundido em larga escala por diferentes atores sociais, desde grandes conglomerados de mídia a pequenos produtores de conteúdo na internet. Concomitante a esse processo de difusão em larga escala das notícias por meio da internet, o fenômeno das *fake news* emergiu e desordenou o compartilhamento de informações na sociedade, causando danos e prejuízos em diferentes contextos sociais.

Por esse motivo, a BNCC apresenta como necessário o desenvolvimento de habilidades específicas para o reconhecimento das *fake news*:

(EF09LP01) 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, 2018, p. 177).

É possível perceber que o desenvolvimento dessa habilidade se relaciona à noção de texto discutida nos parágrafos anteriores, uma vez que prevê o exame de aspectos que condicionam o processo de elaboração e disseminação do texto para o seu entendimento. O conceito de gênero discursivo também se faz necessário para essa tarefa, visto que o reconhecimento dos elementos que caracterizam um determinado gênero, como a

notícia jornalística, deve facilitar a identificação de informações inconsistentes e/ou deliberadamente falsas.

Além disso, consideramos relevante discutir de que maneira a noção de letramento – e suas diferentes formas – também se mostram necessárias para essa finalidade.

LETRAMENTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Se a ascensão das *fake news* pode ser associada aos novos contextos de circulação, consumo e produção de textos e gêneros discursivos que as mídias digitais ditam na atualidade, então, a compreensão desse fenômeno também implica o entendimento do quão preparados estamos para identificar, apreender e construir sentido no âmbito da variedade textual-discursiva a que, a todo momento, estamos sujeitos.

Conforme pontuamos, esse é um debate que a BNCC traz como um dos principais fundamentos na relação entre linguagem e novas tecnologias. E, nesse cenário, a noção de letramento ganha notoriedade. Primeiro, porque ela está no cerne da discussão sobre o caráter multissemiótico que domina as formas de produzir e fazer circular/funcionar os textos. Segundo, porque trata-se de um conceito que nos fornece subsídios para compreendê-los enquanto objetos de significação e de comunicação. Isso quer dizer, entendê-los não como caixas vazias, mas como produtos e práticas sociais.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em **práticas diversificadas de letramentos**. (BRASIL, 2018, p. 59, grifo nosso)

Assim como a concepção de texto, portanto, a noção de letramento está igualmente ligada à ideia de prática social (CASSANY, 2006; BARTON, 1994; GEE, 2000; STREET, 1984, 2014). Com isso, parte-se do princípio de que há uma diferença singular entre alfabetização, ou seja, o domínio de um sistema de escrita alfabética, o que nos permite competências específicas de leitura e escrita numa dada língua, e práticas de letramento em dadas culturas.

Isso significa que falar de letramento implica não só habilidades técnicas, mas também a compreensão de como os sujeitos interagem e se constituem no “interior das práticas sociais” (SOARES, 1998). As habilidades técnicas, então, tangenciam apenas parte do fenômeno. Ou seja, existem outros elementos em jogo quando se fala em

letramento, na medida em que leitura e escrita também são processos culturalmente e historicamente situados.

Deste modo, falar de práticas de letramento é considerar que, nelas, existem componentes discursivos, identitários, contextuais e ideológicos que, segundo Andrade, Lima e Araújo (2020), se imiscuem e se revelam nos e pelos textos do cotidiano. Por essa razão, também se fala em letramento midiático, informacional, digital, científico/acadêmico, uma vez que cada uma dessas práticas de letramento constitui um universo de práticas sociais e representações culturais complexas, que demandam mais do que o simples domínio de um código de escrita.

O letramento acadêmico, por exemplo, requer conhecimento sobre a cultura institucional do espaço acadêmico-escolar, além do domínio dos gêneros discursivos e dos modos de socialização predominantes nesses ambientes. As diretrizes da BNCC levam em consideração toda essa problemática, especialmente no tocante ao componente Língua Portuguesa, visto que essa é a principal esfera encarregada de trabalhar a multiplicidade de textos, as condições de produção e apreensão que eles exigem diante das novas tecnologias, bem como habilidades de leitura e escrita.

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. (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifo nosso).

Em última instância, ao trazer essa discussão para as diretrizes gerais do ensino no Brasil, o que o documento faz é reivindicar que o debate sobre os letramentos faça parte da aprendizagem, de modo que os sujeitos envolvidos nesse processo desenvolvam competências para lidar com uma realidade nova em termos de como se lê, se escreve, se interage e se socializa atualmente, com o uso das tecnologias digitais.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os **novos letramentos, essencialmente digitais**. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No

primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p. 69, grifo nosso)

O trecho supracitado exemplifica como a BNCC busca orientar a prática pedagógica a mesclar atividades de elaboração de diferentes gêneros discursivos (ensaio e vídeo-minuto, por exemplo), convocando práticas de letramento distintas, mas entendidas como complementares e igualmente relevantes, uma vez que estão inseridas em uma realidade que demanda habilidades diversas para a compreensão dos significados dos textos que permeiam a prática social.

Isso acontece porque, além de ampliar o alcance e as possibilidades de colocar em funcionamento textos multissemióticos, o aparato tecnológico atual pressupõe novas formas de trabalhá-los em sala de aula e de compreendê-los socialmente, ou seja, novos letramentos. E mais precisamente de um letramento fundamentado na criticidade, na necessidade de reflexão crítica que se impõe diante dos textos que chegam até nós, sobretudo em um horizonte no qual a desinformação ganha corpo, impulsionada pelas *fake news* e por uma intensa campanha de descredibilização das instituições e dos discursos oficiais.

O desafio é ir além do que Sacramento (2018) chama de retórica da falta, que coloca no centro do debate o problema – é falta de letramento informacional, científico, midiático –, e não o fato de que precisamos perspectivar as soluções, ampliando os esforços para preparar nossos alunos e a sociedade como um todo para lidar com ele. Por isso, Gomes, Penna e Arroio (2020, p. 4) afirmam que “construir uma formação cidadã implica despertar no sujeito autonomia para tecer seus próprios pontos de vista de forma crítica sobre a realidade”.

Para os autores, não se trata de viver de modo passivo, consumindo tudo de maneira ingênua, mas de ter voz e fazer-se ouvir nas tramas discursivas que envolvem todas essas questões. Sendo assim, promover os novos letramentos dentro e fora dos limites da escola faz parte do exercício de buscar respostas para os dilemas que se colocam atualmente. Embora isso não acabe com problemas como os boatos, por exemplo, tende a

tornar instituições como a escola mais democráticas e a fornecer àqueles que passam por ela outras possibilidades de formação diante desses problemas.

NOÇÕES GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ALINHADAS À BNCC

Neste artigo, buscamos explicar como o componente Língua Portuguesa da BNCC inclui discussões acerca da necessidade de desenvolver, nos estudantes, um olhar crítico para o estudo dos textos, dos gêneros discursivos e ao fazer uso das tecnologias digitais.

Focalizamos nessa discussão as *fake news*, abordadas pelo documento como fenômeno a ser reconhecido e trabalhado em sala de aula, com o intuito de evitar a sua propagação e os seus efeitos danosos na sociedade.

Com base na leitura e nas reflexões realizadas acerca das noções principais que norteiam o componente Língua Portuguesa da BNCC – texto, gêneros discursivos e letramentos –, consideramos que, para a realização de atividades pedagógicas que busquem desenvolver as habilidades desse componente previstas no documento – como o reconhecimento das *fake news* – o/a professor/a deverá guiar-se pelas seguintes noções:

1. o texto estabelece relação com a prática social, desse modo, não pode ser analisado sem considerarmos os elementos de seu contexto de produção e difusão, pois os seus significados resultam também desses elementos;
2. os gêneros discursivos encontram-se em constante processo de mudança, potencializada pelo surgimento de novas tecnologias, sendo necessária a inclusão dos novos gêneros digitais nas atividades em sala de aula;
3. os letramentos são práticas sociais que envolvem não somente técnicas de leitura e interpretação dos textos, mas também a capacidade de agir e constituir-se como agente no interior das práticas sociais.

Assim, acreditamos que a adoção desses princípios na elaboração de atividades e práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa não só devem garantir a conformidade com as orientações da BNCC, como também o desenvolvimento da criticidade entre os estudantes.

Todavia, cabe pontuar que a apropriação desses conceitos não resulta automaticamente na capacidade de reconhecer, em toda e qualquer situação, uma notícia falsa, tendo em vista que as estratégias utilizadas na produção e na difusão das *fake news* são cada vez mais elaboradas e ardilosas. Contudo, acreditamos que um conhecimento

mais aprofundado sobre os elementos que constroem o sentido do texto e constituem o gênero discursivo deve diminuir a frequência com a qual assumimos como verdadeira uma informação falsa.

O reconhecimento desses princípios abre ainda espaço para novas discussões acerca de como os cursos e atividades de formação de professores/as devem apresentar a BNCC a esse grupo de profissionais, uma vez que é necessário garantir a compreensão e adesão a esses princípios, para que sejam colocados em prática de forma efetiva e adequada, considerando-se as necessidades e particularidades de cada sala de aula. Desse modo, sugerimos a realização de novos estudos para refletir e propor alternativas para essa demanda.

REFERÊNCIAS

ALLCOTT, H.; MATTHEW, G. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

ANDRADE, F.R. da S.; LIMA, J.; ARAÚJO, J. Significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de literatura e linguística por bolsistas vinculados ao PIBIC da UFC. **(CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS**, v. 14, p. 639-658, 2020.

BAKIR, V.; MCSTAY, A. Fake News and The Economy of Emotions: Problems, causes, solutions. **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 154–175, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Londres: Blackwell, 1994.

BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). **The future of literacy studies**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009. p. 38-53.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21/02/21.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução de Ana M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Routledge, 2005.

GENESINI, S. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 45-58, 2018.

GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age**. Stanford: Stanford University Press, 1991.

GOMES, S.F.; PENNA, J.C.B. de O.; ARROIO, A. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20018, 2020.

GREIMAS, A. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. 1.ed. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GRUSZYNSKI, A. C. et al. Fact-checking e saúde: análise da seção «Verdade ou Boato» de GaúchaZH. RECIIS - **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 51-71, jan./mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia?** Coordenação de Luisa Massarani, Yuriy Castelfranchi, Vanessa Fagundes e Ildeu Moreira. – Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; INCT-CPCT, 2021. E-book. Disponível em: https://www.inct-cpct.ufpa.br/wp-content/uploads/2021/02/LIVRO_final_web_2pag.pdf. Acesso em: 20 de Jun. 2021.

MAGALHÃES, I. Protagonismo da linguagem: texto como agentes. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MCDougall, J. Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagement. **Medijske Studije**, v. 10, n. 19, p. 29-45, 2019.

SACRAMENTO, I. A saúde numa sociedade de verdades. RECIIS - **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 4-8, jan./mar. 2018.

SILVA, L. H. O. da. Interações, leituras e sentidos em tempos de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 31-45, 2019.

RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, 2019.

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

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZIMMER, F.; SCHEIBE, K.; STOCK, M.; STOCK, WG. Fake News in Social Media: Bad Algorithms or Biased Users? **Journal of Information Science Theory and Practice**, v. 7, p. 40-53, 2019.

Recebido em: 26 jul. 2021.

Aceito em: 02 set. 2021.