

**MARIANA MOREIRA DOS SANTOS**

**O LETRAMENTO MUDIÁTICO NOS PLANOS DE AULA DA NOVA ESCOLA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Bethânia Medeiros Geremias

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S237L Santos, Mariana Moreira dos, 1998-  
2024 O letramento midiático nos planos de aula da Nova Escola  
de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental /  
Mariana Moreira dos Santos. – Viçosa, MG, 2024.  
1 dissertação eletrônica (120 f.)

Orientador: Bethânia Medeiros Geremias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 117-120.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.584>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua portuguesa - Currículos. 2. Educação midiática.  
3. Nova Escola. 4. Educação popular. I. Geremias, Bethânia  
Medeiros, 1973-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 375.469798


**MARIANA MOREIRA DOS SANTOS**

**O LETRAMENTO MIDIÁTICO NOS PLANOS DE AULA DA NOVA ESCOLA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 05 de setembro de 2024.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIANA MOREIRA DOS SANTOS**  
Data: 17/09/2024 13:17:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Mariana Moreira dos Santos  
Autora

Documento assinado digitalmente  
 **BETHANIA MEDEIROS GEREMIAS**  
Data: 17/09/2024 15:58:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Bethânia Medeiros Geremias  
Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que sempre me guiou e me deu forças para continuar, mesmo diante de tantas dificuldades que só eu e Ele sabemos. Desistir nunca foi uma opção, e sou grata por essa perseverança que Ele me concedeu.

Agradeço aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo de toda a minha vida acadêmica. Gratidão por sempre respeitarem minhas escolhas e por terem aberto mão de tantas coisas para que eu pudesse realizar meus sonhos. Obrigada por entenderem meus momentos de ausência e por respeitarem isso com tanto carinho.

Ao meu irmão, agradeço pela parceria constante e por tornar minha vida mais leve e alegre. Sua presença foi fundamental para que eu pudesse trilhar este caminho com mais tranquilidade.

Aos meus avós, Vó Rosa, Vô Luiz e Vó Maria, um agradecimento especial. Desde pequena, vocês sempre me incentivaram a estudar e não mediram esforços para isso. Agradeço pelo carinho, amor, colo e atenção que sempre me deram.

À minha orientadora Bethânia, que me orienta desde o TCC, expresso minha gratidão pela parceria e amizade. Você foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, e sou muito grata pela confiança depositada em mim.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que torceram por mim, que me apoiaram e tornaram essa experiência mais leve. A cada um de vocês, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

SANTOS, Mariana Moreira dos. Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2024. **O Letramento Midiático nos planos de aula da Nova Escola de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Orientadora: Bethânia Medeiros Geremias.

Nesta pesquisa, de análise documental, investigamos como o letramento midiático vem sendo proposto nos planos de aula da plataforma Nova Escola (NE), no componente curricular Língua Portuguesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, identificamos e selecionamos as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da área de ensino analisada, que fazem referência a elementos do letramento midiático. Posteriormente, comparamos as habilidades selecionadas da BNCC com os planos de aula disponíveis na NE, para determinar as que foram utilizadas como base na construção desses planos. Especificamente, analisamos as estratégias didáticas utilizadas e como as habilidades do letramento midiático estão sendo desenvolvidas nesses planos de aula. Teoricamente, nos pautamos nas contribuições de Paulo Freire para a educação, em especial, no campo que integra a mídia e a educação e em referenciais teóricos atrelados aos multiletramentos e ao letramento midiático. Além disso, apresentamos o histórico da NE e o seu interesse pela implantação da BNCC e pela formação de professores. A partir desse histórico, refletimos sobre a motivação e o interesse de grandes empresários na educação pública do país, em especial, da Fundação Lemann, mantenedora da Associação NE, que possui grande interesse na implementação da BNCC. Nossos resultados revelaram que a maioria das propostas apresentadas nos planos de aula podem desenvolver, de maneira crítica, habilidades do letramento midiático, desde que os professores que as usam como referência no planejamento das aulas, compreendam a importância de desenvolvê-lo. De modo geral, as atividades propostas podem incentivar os estudantes a refletirem sobre os conteúdos que consomem e produzem, o que se alinha à proposta de alfabetização crítica, de Freire. Observamos também que as estratégias didáticas, descritas nos planos, podem favorecer uma participação ativa dos alunos, e promover uma abordagem dialógica e colaborativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, ressaltamos a importância de os professores elaborarem seus próprios planos, adaptando as sugestões de acordo com a realidade e as especificidades de suas turmas. Isso é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes e contextualizadas.

Palavras-chave: Letramento Midiático; Nova Escola; BNCC; Planos de aula; Língua portuguesa.

## ABSTRACT

SANTOS, Mariana Moreira. Federal University of Viçosa, September, 2024. **The Media Literacy on Portuguese Language lesson plans of Nova Escola in Elementary Education's early years.** Advisor: Bethânia Medeiros Geremias.

This paper of documental analysis investigates how media literacy has been proposed in lesson plans of Nova Escola, also known as NE (New School) platform, inside the Portuguese subject, for the early years of Elementary Education. Therefore, the Base Nacional Comum Curricular, also known as BNCC (Brazilian National Common Core Curriculum), abilities of the analyzed subject, which refer to media literacy elements, were identified and selected. Afterward, it compares BNCC's selected abilities with lesson plans available in NE, to determine which were a base in making these plans. Specifically, it analyzes the didactic strategies used and how the media literacy abilities are being developed in these lesson plans. Theoretically, it is guided by Paulo Freire's contribution to education, more specifically, in the integrated media and education field, and theoretical references lined to multiliteracies and media literacy. Besides, it presents NE's background and interest in implementing BNCC and teachers' training. Through this background, it reflects about great entrepreneurs' motivation and interest in Brazilian public education, in special, Fundação Lemann's (Lemann Foundation), NE's sponsoring institution, which possesses a big interest in BNCC's implementation. The results reveal that most proposals presented on lesson plans could improve media literacy critical abilities, as long as teachers who use those as reference for lesson planning, comprehend the importance of developing it. Generally, the activities can incentivize students to reflect on the contents that they consume and produce, which aligns with Freire's critical literacy proposal. It is also observed that didactic strategies, described in lesson plans, could benefit students' active participation and promote a dialogical and collaborative approach to teaching and learning processes. Nonetheless, we emphasize the importance of teachers preparing their own lesson plans and adapting the suggestions according to reality and their class specificities. This is essential for guaranteeing that pedagogical practices are efficient and contextualized.

Keywords: Media Literacy; Nova Escola; BNCC; Lesson Plans; Portuguese language.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1- Quadro 1- Elementos de sistematização dos planos..... | 49  |
| Quadro 2 - Dimensões e Elementos do Plano de Ensino .....       | 53  |
| Quadro 3 - Dimensões e Elementos do Plano de Aula.....          | 55  |
| Quadro 4 - Habilidades selecionadas na BNCC.....                | 60  |
| Quadro 5- Planos de aula selecionados na Nova Escola .....      | 64  |
| Quadro 6 - PA1.....   | 68  |
| Quadro 7 - PA2.....   | 70  |
| Quadro 8 - PA3.....   | 71  |
| Quadro 9- PA4.....  | 73  |
| Quadro 10 - PA5.....  | 75  |
| Quadro 11- PA6.....   | 77  |
| Quadro 12 - PA7.....  | 78  |
| Quadro 13 - PA8.....  | 80  |
| Quadro 14 - PA9.....  | 82  |
| Quadro 15 - PA10.....   | 84  |
| Quadro 16 - PA11.....   | 85  |
| Quadro 17 - PA12.....   | 86  |
| Quadro 18 - PA13.....   | 87  |
| Quadro 19 - PA14.....   | 89  |
| Quadro 20 - PA15.....   | 91  |
| Quadro 21 - PA16.....   | 92  |
| Quadro 22 - PA17.....   | 94  |
| Quadro 23 - PA18.....   | 96  |
| Quadro 24 - PA19.....   | 97  |
| Quadro 25 - PA20.....   | 99  |
| Quadro 26 - PA21.....   | 100 |
| Quadro 27 - PA22.....   | 102 |
| Quadro 28 - PA23.....   | 103 |
| Quadro 29 - PA24.....   | 105 |
| Quadro 30 - PA25.....   | 106 |
| Quadro 31 - PA26.....   | 107 |

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| Quadro 32 - PA27..... | 109 |
|-----------------------|-----|

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>9</b>   |
| <b>1 POR UMA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA DAS MÍDIAS .....</b>                     | <b>17</b>  |
| <b>2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO MUDIÁTICO .....</b> | <b>23</b>  |
| <b>2.1 Da alfabetização aos letramentos .....</b>                                 | <b>23</b>  |
| <b>2.2 O letramento midiático.....</b>  | <b>33</b>  |
| <b>3 HISTÓRICO DA NOVA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC .....</b> | <b>38</b>  |
| <b>3.1 O interesse do setor privado na educação .....</b>                         | <b>44</b>  |
| <b>4 METODOLOGIA.....</b>   | <b>46</b>  |
| <b>5 O PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....</b>                          | <b>51</b>  |
| <b>5.1 Como avaliar se o plano está bom? .....</b>                                | <b>58</b>  |
| <b>5.2 Seleção do corpus de análise .....</b>                                     | <b>60</b>  |
| <b>5.2.1 Planos de aula da Nova Escola .....</b>                                  | <b>64</b>  |
| <b>5.3 Sistematização e análise dos planos de aula .....</b>                      | <b>68</b>  |
| <b>5.4 Considerações gerais dos planos de aula .....</b>                          | <b>110</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>117</b> |

## INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o letramento surgiu na graduação, através do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>1</sup>, no qual investigamos como as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estão inseridas e como são concebidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, na área de Ciências da Natureza dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste processo, identificamos e analisamos as compreensões sobre as TDIC e o letramento digital materializadas no documento. Como principais resultados, concluímos que a BNCC acaba por materializar um sentido instrumentalista de integração das TDIC nas práticas educativas. Dito de outro modo, carece de uma visão crítica de tecnologia, na medida em que tem seu foco na utilização das ferramentas digitais pelos professores e estudantes.

Ao finalizar essa pesquisa consideramos a necessidade de novos estudos para aprofundar alguns aspectos de outros letramentos, tal como o letramento midiático ou a leitura crítica das mídias, conforme explicitado na BNCC. Esta questão surgiu durante o período em que estava escrevendo o TCC, quando a pandemia causada pelo novo coronavírus afligiu o mundo.

Devido ao cenário pandêmico, diversas mudanças na sociedade impactaram nosso comportamento e a forma como vivemos. Por conseguinte, além de enfrentar o vírus, tivemos que lidar com as inúmeras *fake news*, que são notícias falsas veiculadas com o intuito de confundir e questionar a validade científica. Foi nesse cenário que surgiram diversas inquietações e o interesse em aprofundar discussões sobre o letramento midiático que conduziram à escrita desta dissertação.

Grupos identitários se expressaram e, ainda se expressam, através das mídias e redes sociais, contestando a gravidade da doença, bem como as medidas de prevenção e a eficiência das vacinas. Desse modo, é possível afirmar que a Internet possui um papel dicotômico, pois, de um lado é um meio que possibilita a divulgação e a democratização do conhecimento científico e de informações e, de outro, tem se tornado um canal privilegiado para propagação de *fake news* e discursos tendenciosos.

Conforme Teixeira (2018), o termo *fake news* surgiu no século XIX para caracterizar notícias falsas e fabricadas pelos meios de comunicação e que eram colocadas como verdade. Isso mostra que esse fenômeno não é recente e nem produto das mídias atuais, mas uma prática

---

<sup>1</sup> SANTOS, Mariana Moreira. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC do Ensino Fundamental I: diálogos com a perspectiva do Letramento Digital na área de Ciências da Natureza.

dominante, com o objetivo de manipular um maior número de pessoas possíveis, por meio da geração e proliferação de notícias falsas, que acarretam em dúvidas e desinformação na população, o que torna necessário o exercício de checagem e de leitura crítica das mesmas.

Destacamos como exemplo de disseminadores de notícias falsas, no período da pandemia, discursos proferidos pelo ex-presidente da República e seus apoiadores, que utilizaram ativamente suas redes sociais como forma de promover conspirações acerca da origem do coronavírus, bem como estimular o negacionismo científico.

Recuero *et al.* (2020), em relatório de pesquisa sobre a desinformação no Brasil, durante a pandemia, apontam que autoridades políticas e da saúde, em razão da grande audiência que geram e da popularidade que possuem, contribuíram com seus discursos para a legitimação e propagação de *fake news* sobre a Covid-19 nas mídias. Os dados dessa pesquisa também apontam que a desinformação e a propagação de *fake news*, sobre a pandemia no Brasil, podem ser enquadrados como um assunto político-partidário, deixando a saúde da população como tema de segunda ordem. Posto isso, as questões referentes ao enfrentamento do coronavírus foram discutidas como uma questão política, em que as medidas de controle de disseminação do vírus foram entendidas como ações ideológicas, por parte de grupos radicais.

Salientamos que a disseminação de *fake news* também ocorreu de forma intensa nas eleições de 2022. Diversas notícias infundadas se espalharam nas mídias e redes sociais, que apontavam fraude nas urnas, análises erradas dos boletins das urnas - publicados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) - e, alegações falsas sobre o funcionamento do sistema de totalização dos votos. Além disso, houve propagação de informações falsas e ataques aos candidatos. De acordo com a Justiça Eleitoral, as principais *fakes news* que circularam foram desmentidas por agências de checagem aliadas ao TSE. Como iniciativa para combater a desinformação, foi criado, em 2020, o site “Fato ou boato”, que integra o Programa de Enfrentamento à Desinformação<sup>2</sup>, que visa combater os efeitos negativos causados pela desinformação e fomentar o esclarecimento sobre o processo eleitoral no país, promovendo a propagação de conteúdos verdadeiros e estimulando a checagem de informações.

Considerando esse contexto, há estudos que indicam a necessidade de ações para combater a desinformação. Recuero *et al.* (2020) ressaltam que para combater as *fakes news* são necessárias ações urgentes, por parte dos agentes públicos, para criar campanhas contra as notícias falsas que circulam nas mídias digitais e nas tradicionais. Outro aspecto a ser considerado, é o investimento no letramento digital, a fim de ensinar e debater sobre o consumo

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/fato-ou-boato/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

de informações no ambiente digital e trazer à tona os problemas causados pela desinformação. Recuero *et al.* (2020) sugerem que o letramento digital ocorra nos ambientes de formação, como as escolas e universidades e nos espaços institucionais. As discussões sobre esse tema e o ensino sobre o funcionamento das ferramentas digitais podem ajudar, principalmente os(as) jovens, nas checagens de informações e no desenvolvimento crítico sobre os conteúdos disponíveis nas mídias.

Contribuindo com a ideia de combater a desinformação e propor uma educação para as mídias, Francesco e Leone (2020) discutem sobre a importância da Educação Midiática nas escolas da educação básica, com o objetivo de neutralizar as *fakes news*. Elas apontam que as redes sociais são importantes meios de transmissão de informações e de engajamento, o que possibilita a difusão de notícias deturpadas, que geram caos e descredibilidade.

Diante dessa conjuntura, a educação midiática é concebida como uma possibilidade de neutralizar as *fakes news*. As autoras, anteriormente citadas, destacam que o termo educação midiática possui outras nomenclaturas, dependendo dos países em que os autores a desenvolvem, tais como: alfabetização midiática, letramento midiático, mídia-educação, etc. Outro aspecto que elas apontam é sobre a prática de checagem de informações, que é fundamental para o combate às *fake news*, pois esse processo auxilia na conscientização dos leitores acerca de conteúdos falsos e tendenciosos.

Sobre colocar em prática a Educação Midiática nas escolas, Francesco e Leone (2020) trazem como exemplo o campo jornalístico-midiático, proposto pela BNCC para os(as) estudantes do Ensino Médio. Esse documento salienta a necessidade de os(as) jovens terem um olhar crítico para selecionar, compreender e produzir conteúdos. Esta necessidade, apontada pelas autoras, bem como a nossa experiência anterior de análise do modo como é concebido o letramento digital na BNCC, suscitaram o desejo de dar continuidade à análise deste documento, mas focando, agora, no letramento midiático e ampliando o seu corpus, analisando, também, os planos de aula disponibilizados na Plataforma Digital da Nova Escola, que vem se alinhando à base desde sua homologação.

Nesta dissertação, optamos pela utilização do termo letramento midiático devido à menção que a BNCC faz acerca do desenvolvimento dos multiletramentos, em especial, na área de Linguagens, do componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que a escola como uma instituição social e histórica, necessita desenvolver a capacidade de discernimento dos(as) estudantes e o posicionamento crítico e autônomo frente às informações e conteúdos que acessam.

O foco na análise da BNCC se deve ao fato de ser um documento normativo que apresenta os conteúdos mínimos para a educação básica e se constitui como referencial para a elaboração dos currículos escolares. A Base faz referência à incorporação de temas contemporâneos nos currículos e práticas pedagógicas e considera a nova cultura digital, apontando para o desenvolvimento de habilidades para compreender o surgimento de novos gêneros textuais, como aqueles veiculados nas mídias digitais pela Internet.

O componente curricular de Língua Portuguesa, para os anos iniciais, pretende promover junto aos alunos experiências que contribuam para o desenvolvimento do(s) letramento(s), possibilitando uma participação significativa nas práticas sociais composta “[...] pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2019, p. 68). O documento reconhece que as práticas de linguagens atuais não estão restritas apenas aos novos gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos, pois elas também envolvem as novas formas de interação. Portanto, compete à escola trabalhar as novas práticas de linguagem, não somente para atender às demandas para o uso adequado e éticos das TDIC, como para proporcionar o debate acerca dessas práticas e usos.

A fim de orientar e auxiliar os(as) professores(as) para a implementação e trabalho com as exigências que a BNCC traz, destacamos a plataforma Nova Escola (NE)<sup>3</sup>, que apoia educadores(as) e gestores(as) escolares com reflexões sobre a prática pedagógica e no planejamento das ações com informações atuais e especializadas. Nela, são disponibilizados reportagens, entrevistas, e-books, cartilhas, vídeos, jogos, planos de aulas, cursos, entre outros recursos.

De acordo com os dados disponibilizados no site da Nova Escola<sup>4</sup>, a plataforma gera um grande impacto na educação do país. Conforme os dados: 3,8 milhões de usuários se informam com os conteúdos do site mensalmente; 230 mil professores(as) já atualizaram suas práticas pedagógicas com os cursos on-line disponibilizados e, 1,4 milhões de educadores(as) estão aplicando os planos de aula mensalmente. Segundo disposto nesta plataforma digital, foi estabelecida parceria com mais de 600 professores(as) da educação básica, para elaboração de

---

<sup>3</sup> A Associação Nova Escola é uma instituição sem fins lucrativos que trabalha na capacitação e no fortalecimento pedagógico dos professores, a fim de melhorar a qualidade da educação no país. Essa organização foi criada em 2015 e é mantida pela Fundação Lemann, vale ressaltar que essa Associação é fruto da Revista Nova Escola, criada em 1986 pela Fundação Victor Civita. Atualmente a plataforma fornece diversos cursos, reportagens, formações, planos de aulas, etc. sendo acessada mensalmente por mais de 3 milhões de pessoas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 04 fev. 2023.

<sup>4</sup> Informações sobre o impacto que a plataforma gera na educação do país. Além de apresentar os projetos realizados em parceria com instituições privadas como o Google org, Itaú social, Prosperity Fund - Governo Britânico, Facebook, Fundação Lemann, entre outros. Disponível em: <https://novaescola.org.br/seja-parceiro>. Acesso em: 04 fev. 2023.

mais de 6000 planos de aula alinhados à BNCC<sup>5</sup>, com a finalidade de mostrar o passo a passo das aulas e atividades escolares e servir de referência para os(as) educadores(as). Os planos de aula são disponibilizados para toda a educação básica e têm como foco o desenvolvimento das habilidades previstas na Base. Além dos planos de aula, a plataforma oferece mais de 230 materiais educacionais alinhados à BNCC<sup>6</sup>, incluindo livros com propostas baseadas em metodologias ativas, coleções específicas para os estados, cursos sobre o material, entre outros.

Apesar desses dados, que demonstram um impacto positivo da Nova Escola na educação do país, nós encontramos duas pesquisas (Carvalho, 2019; Dionízio, 2018) que analisaram a plataforma e obtiveram resultados que apontam outros aspectos.

Segundo Carvalho (2019), a nova Escola vem se posicionando, desde 1986, como um espaço de suporte ao trabalho docente, servindo de fonte de pesquisa para os professores. Ao analisar o Projeto Planos de aula Nova Escola (PPA), que tem como objetivo produzir planos de aulas alinhados à BNCC, a autora reuniu informações sobre o contexto de surgimento da plataforma e os materiais que ela fornece, realizando um recorte de textos que dissertam sobre o Projeto de planos de aula. Com este recorte, Carvalho (2019) buscou identificar do ponto de vista discursivo-enunciativo como ocorre a interação entre o enunciador do projeto (PPA) e os coenunciadores (professores). Os resultados dessa pesquisa mostraram que a interação do enunciador do PPA e os coenunciadores ocorre por meio da modalidade apreciativa, ora epistêmica, sendo que, o enunciador emite juízo de valor sobre o que é enunciado, apresentando as vantagens da parceria com instituições privadas e dos planos de aulas, indicando uma prática controladora, que é baseada em suposta ideia de precariedade da qualidade da educação no país. Dessa forma, o enunciador consegue seduzir o coenunciador através da demonstração do produto disponibilizado, que são os planos de aula.

Dionízio (2018), ao analisar as ações e reações dos(as) docentes que frequentam as plataformas e redes sociais da Nova Escola, discutiu como a interatividade nessas ferramentas e as interações entre os(as) usuários(as) estão relacionadas com o processo de formação docente. A partir das análises realizadas, a autora constatou que os(as) professores(as) se manifestam com diferentes posicionamentos de forma quase imediata ao que é publicado pela equipe editorial, em uma relação em que os(as) leitores(as) e a equipe editorial se influenciam

---

<sup>5</sup> Essa iniciativa da Nova Escola iniciou-se em 2017 com o apoio do Google org. e a Fundação Lemann. Em que eles alegam a necessidade de ajudar os professores a “traduzir” a BNCC de acordo com a realidade das escolas. Para iniciar esse projeto, a plataforma contou com o apoio da empresa americana LearnZillion, além de outras instituições privadas ou de pessoas vinculadas à essas instituições. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20344/sobre-os-planos-de-aula>. Acesso em: 04 fev. 2023.

<sup>6</sup> Materiais educacionais voltados para os professores aplicarem em sala de aula. Disponível em: <https://novaescola.org.br/material-educacional>. Acesso em 04 fev. 2023.

mutuamente. Segundo ela, os(as) docentes que acessam os conteúdos da Nova Escola consideram relevantes as publicações e conteúdos para a formação profissional, porém, ao contrário dos dados que a revista afirmava, as consultorias, os planos de aula, notícias, etc. não são imediatamente incorporados, pois os leitores levam em conta os limites e especificidades das propostas que são publicadas, de acordo com o contexto de trabalho.

Buscando delimitar o corpus de análise deste documento e contribuir com os estudos já realizados, optamos por selecionar as habilidades do Campo da Vida Pública, dispostas nas práticas de linguagem de leitura/escuta e escrita/produção de textos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esse campo de atuação se deve ao foco que é dado ao trabalho com gêneros textuais, cujas habilidades a desenvolver contemplam elementos da perspectiva do letramento midiático, pois na sociedade contemporânea “[...] já não basta ser capaz de ler textos impressos: as crianças, jovens e adultos devem ser capazes também de ler e interpretar de maneira crítica as potentes imagens da cultura multimídia” (Thoman; Jolls, 2004, p. 18 *apud* Landry; Basque, 2018, p. 08). Isso implica que os(as) estudantes, além de serem capazes de ler e interpretar textos e conteúdos, devem estar aptos para refletir sobre a produção e a reprodução dos mesmos.

Nesse sentido, considerando o avanço significativo da circulação de *fake news* na sociedade, cabe à educação buscar formas de preparar os(as) estudantes para leitura e posicionamento crítico das mídias. Considerando que a BNCC incorpora esta necessidade no currículo do Ensino Fundamental e que a plataforma digital da NE fornece planos de aulas alinhados a ela, questionamos: Como a Nova Escola aborda elementos da leitura crítica das mídias nos planos de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A fim de responder esse problema, o objetivo desta dissertação foi investigar como o letramento midiático está proposto nos planos de aula da plataforma Nova Escola, no componente curricular Língua Portuguesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos três objetivos específicos: i) identificar e selecionar as habilidades da BNCC do componente curricular da Língua Portuguesa que fazem referência à elementos do letramento midiático nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) comparar as habilidades selecionadas da BNCC com os planos de aula disponíveis na Nova Escola, para determinar as que foram utilizadas como base na construção desses planos; iii) analisar quais estratégias didáticas são apontadas como possibilidades nos planos de aula da Nova Escola para desenvolver com os(as) estudantes as habilidades selecionadas na segunda etapa.

Esta pesquisa está organizada do seguinte modo: no capítulo 1 apresentamos a nossa escolha em estudar o letramento midiático, com olhar voltado para as contribuições de Paulo

Freire para a educação. Utilizamos suas obras como referência, porque reconhecemos a importância de uma educação que supera a aquisição de habilidades técnicas e que prioriza uma formação crítica, reflexiva e engajada. Discutimos o posicionamento de Freire a respeito da alfabetização crítica, dialogando com as contribuições de Henry Giroux. Além disso, abordamos a ideia de “Alfabetização em televisão” preconizada por Freire e a sua perspectiva de integração da mídia e educação.

No capítulo 2, aprofundamos discussões sobre a alfabetização, letramentos e letramento midiático. Para tanto, nos pautamos em Tfouni (2006) e Soares (2009), para descrever como esse termo surgiu e como ele vem sendo utilizado na área da educação. Considerando o desafio de definir precisamente o letramento, abordamos a dimensão individual do letramento, entendido como um atributo pessoal, que resulta na aquisição de habilidades para ler e escrever e na sua dimensão social, em que ele é visto como um fenômeno cultural, que possui interpretações a partir de duas versões: a fraca e a forte, para essa discussão nos embasamos em Gray (1956), Scribner (1984), Street (1984) e Lankshear (1987). Debates a necessidade de pluralizar o termo letramento, devido as novas práticas de linguagem e utilizamos como referência Hamilton (2002), Street (2003) e Rojo (2009). E por fim, trouxemos as habilidades necessárias para o letramento midiático, de acordo com Livingstone (2004), Thoman e Jolls (2004), NAMLE (2007) e Hobbs (2010).

No capítulo 3, resgatamos a história da Nova Escola, apresentamos como ela surgiu, quais foram os materiais produzidos ao longo dos anos, quais eram os objetivos de sua fundadora, a Fundação Victor Civita (FVC) e, de sua atual mantenedora, a Fundação Lemann. Além disso, abordamos o interesse de grandes empresários na área da educação no país.

No capítulo 4, apresentamos o caminho metodológico que percorremos para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, utilizando a análise documental como metodologia. Neste capítulo, detalhamos o percurso para a seleção das habilidades da BNCC e dos planos de aula da Nova Escola. E, por fim, apresentamos as questões que elaboramos com base no nosso referencial teórico que serviram para analisar os planos de aula.

No capítulo 5, abordamos a importância do planejamento na prática pedagógica, conforme Vasconcellos (1995), focando no planejamento de ensino-aprendizagem, que se divide em plano de curso e plano de aula, os quais estão mais próximos do cotidiano dos(as) professores(as). Neste capítulo, também apresentamos as habilidades identificadas e selecionadas na BNCC, bem como os planos de aula da Nova Escola que incorporam essas habilidades. Em seguida, descrevemos os planos selecionados, com o objetivo de identificar

como o letramento midiático pode ser desenvolvido, além de avaliar as estratégias didáticas propostas e verificar se os planos cumprem o que está previsto nas habilidades da BNCC.

Com essa pesquisa almejamos contribuir para os estudos sobre possibilidades de desenvolver práticas de letramento midiático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo crítico, criativo e emancipatório.

## 1 POR UMA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA DAS MÍDIAS

Iniciamos esta pesquisa apresentando o nosso posicionamento ao estudar o letramento midiático, com o olhar voltado para as contribuições de Paulo Freire para a educação, em especial, no campo que integra a mídia e a educação. Pautamo-nos em suas obras, porque reconhecemos a importância de uma educação que transcenda a aquisição de habilidades técnicas e que priorize a formação de estudantes críticos, reflexivos e engajados. E, em suas produções, Freire defende e reconhece essa necessidade, além de apresentar a relevância de uma pedagogia crítica radical libertadora, que propõe a formação e conscientização dos indivíduos a fim de que se tornem capazes de participar ativamente na sociedade.

Neste trabalho, nos apoiamos em suas ideias, pois elas servem como um guia para aprofundarmos as discussões sobre o letramento midiático a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Por meio das concepções freireanas encontramos respaldos para nossa pesquisa, devido ao posicionamento de Freire (2021) acerca da mídia, em que ele aponta a relevância de uma educação que promova a conscientização dos(as) estudantes sobre os conteúdos e as estruturas de poder presentes nos meios de comunicação.

Em suas obras, ele se coloca a favor de uma prática educativa radical, voltada para a formação que estimula a curiosidade crítica dos(as) educandos(as) e, não uma educação que se limita ao treinamento técnico-científico e que visa apenas a transferência de saberes. Desse modo, Freire (2000, p. 28) assume a necessidade de uma formação que possibilite a esses sujeitos a capacidade de “avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” de forma que os(as) educandos(as) desenvolvam e aprimorem as capacidades de pensar, questionar e explorar.

Seguindo essa ideia de formação e não de treinamento, levando em conta o contexto de modernização tecnológica e das exigências de tomada de decisões rápidas frente aos desafios desse contexto, Freire (1996, p. 45) faz a seguinte consideração a respeito da educação:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

A vista disso, na medida que a tecnologia digital está mais presente na sociedade, cresce a necessidade de uma “vigilância ética sobre ela”. A compreensão crítica de tecnologia, que deve permear a educação, é aquela que a reconhece como uma intervenção cada vez mais sofisticada e que isso requer avaliação política e ética. Tornando-se essencial o seu entendimento correto “[...] que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar” (Freire, 1996, p. 46).

Nesse sentido, a formação que Freire defende vai além do treinamento para a utilização de ferramentas tecnológicas, a sua proposta é de uma educação que possibilite refletir criticamente a tecnologia, entender a sua finalidade, a quem ela beneficia, ou deixa de beneficiar. Em seu ponto de vista, esses aspectos são requisitos essenciais para a educação nos tempos atuais.

No que se refere à integração da mídia e educação, Freire nos fornece uma abordagem enriquecedora para compreender e trabalhar essa integração, uma vez que ele preconiza uma educação que supera a mera decodificação de textos, estimulando com isso, uma postura reflexiva em relação aos meios de comunicação. Ao nos apoiarmos teoricamente em suas obras para discutir o campo de integração da mídia e educação, bem como os aspectos do letramento midiático, consideramos relevante, contextualizar o que ele chamou de “A alfabetização em televisão” e do seu posicionamento a respeito da integração da mídia e educação.

Contudo, cabe apresentar a percepção que Freire tinha sobre a alfabetização. Para ele a alfabetização não se limitava apenas na aquisição das habilidades de leitura e escrita que consiste em repetições mecânicas de sílabas, palavras e textos. Na sua concepção, o ato de ler e escrever “é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passar” sobre as palavras” (Freire, 1996, p. 41).

Sua perspectiva de alfabetização se contrapõe às abordagens da cultura dominante, que além de ensinar a ler e escrever, também ensinam como os sujeitos devem viver de forma passiva diante das estruturas alienantes. A alfabetização que Freire defende, se baseia em uma visão que valoriza o capital cultural dos(as) oprimidos(as). O objetivo central dessa proposta, é fornecer aos educandos, em especial da classe trabalhadora, instrumentos para fortalecer suas formas de expressão, narrativas pessoais e suas próprias experiências de vida (Giroux, 1983).

Freire enfatiza a importância de resgatar e compreender as experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas pela cultura dominante, pois a ausência de expressão na sociedade implica na ausência de poder. Dessa forma, as habilidades de alfabetização assumem um caráter emancipatório somente quando concede aos sujeitos ferramentas críticas para

despertar a consciência e libertá-los de suas visões que normalmente são mistificadas e distorcidas. A vista disso, o conceito de alfabetização definido por Freire, torna-se verdadeiramente significativo se for baseado na cultura que permeia a vida dos(as) educandos(as). Ele deixa isso claro ao afirmar que os(as) estudantes precisam ser capazes de interpretar a própria realidade, antes mesmo de compreenderem as relações de dominação e poder presentes fora das experiências mais imediatas (Giroux, 1983).

Essa alfabetização crítica preconizada por Freire requer que se politize a noção de cultura. Nesse propósito, Giroux (1983) dialoga com essa visão de alfabetização e aponta que os(as) estudantes devem adquirir a capacidade crítica de analisar o funcionamento da cultura, que frequentemente serve aos interesses das classes dominantes. Isso envolve examinar a forma e o conteúdo de diversos “textos” culturais para revelar as ideologias que estão embutidas em suas técnicas. No contexto educacional, significa reavaliar as palavras, cenários e imagens presentes nos objetos escolares a fim de identificar os significados e perspectivas que eles carregam. Essa abordagem amplia o conceito de alfabetização, para englobar além da cultura escrita, a cultura oral e visual, com um destaque para a cultura visual, tal como é empregada nas interações sociais capitalistas, em que representa uma ameaça ao pensamento crítico em todas as esferas da sociedade.

Por outro lado, Giroux (1983) ressalta que a cultura deve ser considerada como algo que os(as) educandos(as) podem construir e se apropriar, para que sejam capazes de se compreenderem como agentes aptos a participar da renovação política e social. Ou seja, eles(as) devem aprender a se expressar, baseados(as) em suas próprias experiências pessoais.

Alinhado às ideias de Freire, Giroux (1983) afirma que na teoria radical da alfabetização os(as) educandos(as) devem adquirir habilidades que os(as) ajudem a compreender por que resistem, mas também a considerar como a sociedade os(as) moldou e como podem, em parte, analisá-la e reconstruí-la. As habilidades de alfabetização funcionam como ferramentas para capacitar os(as) estudantes, principalmente da classe trabalhadora, a se apropriarem dos elementos suprimidos de sua história, bem como permite que sejam desmascaradas as ilusões e os mitos que escondem as divisões do capitalismo. Portanto, este deve ser o objetivo que baseia uma alfabetização crítica.

Em suma, a proposta de alfabetização de Freire busca engajar os(as) educandos(as) em um processo de aprendizagem que os(as) façam compreender a realidade social em que estão inseridos(as), tornando-os(as) capazes de questionar as estruturas de poder, analisar criticamente as injustiças sociais, de forma que se envolvam ativamente na transformação da sociedade.

Prosseguindo com essa concepção de alfabetização, Freire (1996, p. 47) apresenta o conceito de “Alfabetização em televisão” e para compreendê-lo, o autor destaca que é importante levar em conta dois aspectos essenciais: “curiosidade humana e a da leitura do mundo, enquanto leitura primeira, anterior à leitura da palavra”. Essa curiosidade a que ele se refere, é uma curiosidade intrínseca ao ser humano e vai se expandindo e desenvolvendo no contexto da existência humana. A curiosidade manifesta-se como uma inquietação diante o desconhecido, ela serve como um impulso para buscar explicações de fatos, para investigar e desvelar o que está oculto. Desse modo, a curiosidade se revela como um impulsionador do processo de construção do conhecimento.

A curiosidade humana que Freire cita, tem sido gradualmente construída no decorrer da história. Posto que, a evolução da ingenuidade para a criticidade não ocorre de forma automática, um dos deveres da prática educativa-progressista é promover a “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Essa curiosidade nos permite proteger de “[...] irracionalismos decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado”. No entanto, não cabe rejeitar a tecnologia e a ciência, e por outro lado, não se deve endeusá-la, mas sim, examiná-la criticamente com uma curiosidade reflexiva (Freire, 1996, p. 48).

O outro aspecto que Freire (1996) aponta como fundamental para compreender a “alfabetização em televisão” é a leitura do mundo. A leitura crítica de mundo que é proposta pelo autor, implica no fomento da curiosidade e também no enfrentamento das armadilhas impostas pelas ideologias, que são transmitidas de forma sutil através dos meios de comunicação. Nesse sentido, a sua luta consiste em promover o aumento da criticidade para que os sujeitos sejam capazes de se defenderem diante de influências alienantes, sendo isso, objetivo essencial na prática educativa-democrática.

Isto posto, Freire (1996, p. 49) argumenta que “[...] a alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos”. Para ele, significa buscar formas de revelar as verdades ocultas, de desmascarar farsas ideológicas, que são como uma armadilha atraente na qual caímos facilmente. Resume-se então, em saber como confrontar o poder extraordinário da mídia e da linguagem televisiva.

Visto isso, Freire (1996) enfatiza sua ideia de que não é possível pensar a televisão, sem levar em conta o desenvolvimento do pensamento crítico. E a respeito disso ele sugere que:

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão – há situações de exceção – como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento, tanto mais risco corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar (Freire, 1996, p. 50).

Essas reflexões que Freire fez a respeito da “Alfabetização em televisão”, em um contexto anterior, podem ser entendidas hoje, como uma proposta de letramento midiático. Nesse sentido, essas ideias trazem-nos ensinamentos que podem ser aplicados e contextualizados na atualidade, considerando não apenas a televisão, mas também os demais meios de comunicação presentes na sociedade contemporânea.

Quanto ao campo que integra a mídia e educação, Freire (2021) se posiciona de forma que não se deve julgar as mídias como boas ou ruins em si mesmas, como produto das técnicas, elas resultam do avanço tecnológico e científico desenvolvido pelo ser humano. Portanto, é através da forma como a escola se apropria das mídias que será possível estabelecer os limites e possibilidades de ampliação de horizontes cognitivos. Diante desse contexto, é posto aos(as) educadores(as) o desafio de compreender como os meios de comunicação podem dialogar com os(as) alunos(as), possibilitando que eles(as) estabeleçam relações de interesse com a temática estudada e que desenvolvam a criticidade sobre os conteúdos midiáticos.

Além disso, ao trabalhar o desenvolvimento crítico dos(as) estudantes, a escola colabora com o respeito à diversidade, como um elemento importante para a formação dos sujeitos. Nesse contexto, a escola como um espaço de convívio entre diferentes a reflexão é um elemento para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, que são disseminados na sociedade (Freire, 2021).

Para abrigar as especificidades desse cenário que integra a educação e a mídia, torna-se necessário que as escolas incluam as mídias em seus programas, conforme cada realidade, pois é no ambiente escolar que se criam e se experimentam os conhecimentos. Portanto, devem estar dispostos a mudar e revolucionar diante da existência de meios que influenciam e condicionam. Ao dissertar sobre esta questão, Freire (2021, p. 49) escreve o seguinte:

Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!”.

Com isso, Freire apresenta sua visão sobre a importância de uma escola que esteja preparada para enfrentar os desafios sociais, em especial, aos desafios postos pelos meios de comunicação. Ele defende que a escola precisa estar aberta para aproveitar as possibilidades educativas das mídias, reconhecendo assim, o potencial desses recursos para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme discutido neste capítulo, no qual exploramos a concepção de educação crítica apresentada por Freire atrelada à ideia de alfabetização em televisão, que no nosso entendimento, nos dias atuais pode ser interpretada como uma proposta de letramento midiático, fica evidente a necessidade de formar os indivíduos, não apenas “treinar” para que saibam ler e escrever. Torna-se necessário prepará-los para decifrar textos multissemióticos, vídeos, sons, dentre outros conteúdos midiáticos que estão presentes na sociedade, pois como visto no posicionamento de Freire acerca da alfabetização em televisão, em que ele afirma que a televisão, como um meio de comunicação importante, deve ser lida de maneira crítica, devendo sempre ser questionada as ideologias e os valores, muitas vezes implícitos nos conteúdos transmitidos.

Escolhemos nos fundamentar nas ideias de Freire para discutir e aprofundar acerca do letramento midiático, porque suas discussões sobre a educação crítica e emancipadora são relevantes para lidar com as complexidades das mídias, em especial, no campo educacional. Portanto, embasadas em suas contribuições, abordamos no próximo capítulo o conceito de letramento midiático, não apenas como habilidades técnicas, mas como conhecimentos que possibilitam aos(as) educandos(as) participarem de forma ativa e crítica na sociedade.

## **2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO MUDIÁTICO**

O campo que integra a educação e a mídia constitui um espaço para fundamentar a formação crítica dos(as) educandos(as). A composição desse campo é complexa, porque exige que a mídia seja reconhecida como um novo lugar do saber, que condiciona e influencia os indivíduos, em conjunto com a escola e com outras agências de socialização. A complexidade dessa integração determina que sejam reinventados conceitos e formulados novos procedimentos de análise, a fim de compreender os processos de socialização e aprendizado na atualidade (Melo; Tosta, 2008).

Dessa forma, questões como a circulação de informações, a criticidade e a ressignificação dos(as) docentes e da escola devem fazer parte dos debates da educação. Reconhecendo que um dos principais papéis da escola é a formação da consciência crítica dos(as) educandos(as), torna-se necessário pensar a educação dos e nos tempos atuais, através das demandas sociais e tecnológicas, nas quais se incluem as mídias. Portanto, a educação como produtora de conhecimento, deve saber lidar com os processos comunicacionais presentes na sociedade, pois o trabalho educativo com as mídias permite que os(as) educadores(as) contribuam para a formação dos(as) educandos(as) como sujeitos capacitados para interagir na sociedade.

Contudo, além de incluir essa temática na escola, é preciso considerar as oportunidades do universo interacional que é viabilizado através da internet, tornando necessária a apropriação das novas linguagens que circulam nas mídias, em especial, nas digitais. É preciso desenvolver certas habilidades que vão além do domínio técnico, porque, devido à grande quantidade de informações que circulam, é importante que os(as) estudantes aprendam a assimilar, avaliar e acessar os conteúdos midiáticos. Isso significa que para haver uma participação efetiva na sociedade atual é necessário que os indivíduos, além de serem alfabetizados, sejam também letrados midiaticamente. Nesta pesquisa, nós utilizamos o termo letramento midiático, porque consideramos que sua aquisição possibilita que os indivíduos interajam socialmente com base nas tecnologias e mídias, sejam elas analógicas ou digitais.

### **2.1 Da alfabetização aos letramentos**

Letramento é um termo que passou a ser utilizado na segunda metade dos anos 1980, na área da Educação e das Ciências Linguísticas, sendo que as primeiras ocorrências apareceram

nas obras de especialistas dessas áreas: Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995). Desde então, a palavra vem sendo utilizada com mais frequência nos discursos de especialistas (Soares, 2009).

Segundo Tfouni (2006), que desde 1982 tem pesquisado sobre adultos não alfabetizados, havia uma lacuna linguístico-discursiva, na qual faltava uma palavra em língua portuguesa para denominar o processo de uso da língua em práticas sociais de escrita e de leitura. Até então, a maioria dos estudos eram focados em descrever o que ocorre com um indivíduo ou grupo ao adquirir habilidades de leitura e escrita. No intuito de compreender o que acontece, também, com os sujeitos não alfabetizados em uma sociedade letrada, a autora passou a desenvolver e aprofundar o estudo sobre o letramento.

Para a autora, as relações entre a escrita, alfabetização e o letramento podem ser entendidas como produto e processo: sendo os sistemas de escrita um produto cultural, e a alfabetização e o letramento processos para obter o sistema escrito. A fim de discutir esses três componentes, Tfouni (2006) reconhece que a escrita foi um dos fatores principais para o surgimento das civilizações modernas e, conseqüentemente, do desenvolvimento científico e tecnológico, nas sociedades onde foi amplamente adotada. Seu processo de disseminação pelas civilizações antigas ocorreu de maneira gradual, ficando exposto a fatores políticos e econômicos. Nesse sentido, a autora reitera que não podem ser esquecidas as relações de poder e dominação que ficam ocultas na utilização de um código escrito.

Já a alfabetização, de acordo com Tfouni (2006), é entendida normalmente a partir de duas perspectivas: a primeira como a aquisição individual de habilidades de leitura e escrita e a segunda, como a representação de uma variedade de objetos de natureza distinta. Essa primeira abordagem, está baseada na ideia de que a alfabetização é um processo que chega a um fim, sendo descrita a partir de objetivos instrucionais. Assim o cumprimento desses objetivos está relacionado a necessidade de controle, presente no processo de escolarização.

Na segunda perspectiva, a alfabetização é tida como um processo de representação. Nessa abordagem não se privilegia a codificação e decodificação dos sinais gráficos na leitura e na escrita, pois nesse enfoque não existe relação de dependência entre a escrita e a oralidade, mas sim, de interdependência, pois ambos os sistemas de representação se influenciam de maneira igual.

Em síntese, Tfouni (2006, p. 20) aponta que a concepção da alfabetização passar por diversas variáveis

[...] e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pelas crianças.

Enquanto a alfabetização diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo, o letramento está concentrado nos aspectos sócio-históricos da adoção e circulação do sistema de escrita na sociedade. Desse modo, as pesquisas relacionadas ao letramento não se limitam às pessoas alfabetizadas, esses estudos buscam analisar a ausência de habilidade de escrita em nível individual, mas sempre considerando o contexto social mais amplo (Tfouni, 2006).

O termo letramento é a versão em português da palavra de língua inglesa *literacy* originária do latim *littera*. Segundo Soares (2009, p. 17) “[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Nesse conceito, está implícito a noção de que a escrita traz consequências nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais para o indivíduo ou grupo social em que foi introduzida. Desse modo, ao adquirir a habilidade de ler e escrever e de participar das práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo modifica sua condição nos aspectos sociais, culturais e cognitivos.

Portanto, um dos sentidos empregados ao letramento consiste no “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). É importante ressaltar que a apropriação da escrita é diferente do simples aprendizado da leitura e escrita. Aprender a ler e escrever é adquirir a tecnologia de codificar e decodificar em língua escrita. Por outro lado, apropriar-se da escrita é tornar a escrita como sua propriedade.

Nesse sentido, cabe destacar a grande diferença entre alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2009) uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada, porque se considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever. Em contrapartida, a pessoa letrada, é a que vive em estado de letramento e além de saber ler e escrever essa pessoa utiliza, pratica e responde de maneira adequada às demandas sociais de leitura e escrita.

Para entender melhor o conceito de letramento, é importante considerar o seguinte questionamento: durante muitos anos não precisávamos e não utilizávamos a palavra letramento, somente depois dos anos de 1980 que passamos precisar desse termo. Mas, por qual motivo e com que propósito? Em resposta a essa pergunta, Soares (2009, p. 34) explica que novas palavras surgem na língua - em nosso caso a portuguesa - quando ocorrem novos acontecimentos, novos fatos, ideias, objetos, etc. Ou seja, isso acontece porque os seres humanos precisam dar nome às coisas, pois “[...] enquanto nós não as nomeamos, as coisas

parecem não existir”. Por conseguinte, o letramento surgiu devido a um novo fenômeno que até então não tinha um nome e não tínhamos consciência dele, por isso não existia uma palavra para denomina-lo.

A utilização do termo letramento surgiu da necessidade de compreender o oposto do significado de analfabetismo, que, conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto” (Soares, 2009, p. 16). Nesse sentido, o analfabeto é o indivíduo que não se apropriou do ler e escrever e com isso, não pode exercer plenamente seus direitos de cidadão, ficando a margem da sociedade e excluído dos bens culturais presentes na sociedade letrada.

A expressão analfabetismo é conhecida e utilizada há séculos, estando presente em textos da época do Brasil da era colonial portuguesa. Lidamos com a presença de indivíduos que não sabem ler e escrever (analfabetos) desde esse período. E no decorrer dos anos, tivemos o desafio de alfabetizar, isto é, ensinar as pessoas a ler e escrever. Logo, o estado ou condição de analfabeto, sempre fez parte da nossa realidade, e por isso, sempre teve uma palavra para denominar o “estado ou condição de analfabeto” (Soares, 2009, p. 30), ou seja, o : analfabetismo.

Sempre foi preciso um termo para designar o analfabeto, porque até então, devido à grande dimensão do problema do analfabetismo, não era possível considerar esta outra realidade, que consiste no “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (Soares, 2009, p. 20) ou seja, o estado em que os indivíduos estão aptos para responder adequadamente às demandas sociais através da leitura e da escrita.

Conforme o analfabetismo vai sendo superado, o número de pessoas que aprende a ler e escrever aumenta e a sociedade vai se tornando mais centrada no uso da escrita. A partir disso, surge um novo fenômeno: aprender a ler e escrever somente não é suficiente. Porque as pessoas se tornam alfabetizadas, aprendem a ler e escrever, mas isso não significa que elas incorporam a leitura e a escrita ou envolvem-se em práticas sociais que requerem estas habilidades, como: ler livros, jornais, revistas, além de encontrar dificuldades em tarefas do dia a dia como escrever bilhetes, preencher relatórios, encontrar informações em bula de remédio, etc. Essa nova realidade só se tornou visível quando o problema do analfabetismo foi minimamente resolvido e quando o desenvolvimento social trouxe à tona novas práticas de leitura e escrita. Nesse momento, começamos a lidar com a nova realidade social, na qual não é suficiente saber ler e escrever, é necessário também, fazer um uso social do ler e escrever a fim de atender às demandas de leitura e escrita presentes na sociedade, por isso se tornou necessário a palavra letramento (Soares, 2009).

Outra inferência que podemos fazer do letramento é que uma pessoa que não sabe ler e escrever (analfabeta), pode ser considerada de certa forma letrada. Um exemplo disso, é um indivíduo que é analfabeto, mas vive em um ambiente em que a leitura e a escrita estão presentes de forma significativa, ou seja, esse sujeito mesmo não sabendo ler e escrever, pede para uma pessoa alfabetizada para ler notícias, mensagens, panfletos, avisos, etc. ou dita mensagens para que um alfabetizado possa escrevê-las. Com essas ações, o sujeito que é analfabeto pode ser considerado de certa forma letrado, porque ele se envolve em práticas sociais de leitura e escrita.

Do mesmo modo que uma criança que ainda não foi alfabetizada, pode ser considerada letrada. Isso porque ela já manuseia livros, simula a leitura, ouve histórias contadas pelos adultos e se diverte brincando de escrever. A criança está imersa em um ambiente repleto de materiais escritos e ela já consegue perceber a utilidade e o propósito desses materiais. Em síntese, ela é analfabeta porque ainda não aprendeu a ler e escrever, porém está imersa na sociedade letrada e com isso ela pode ser considerada de algum modo letrada.

No entanto, existe um desafio para a universalização do letramento que está relacionado à dificuldade de definir precisamente esse fenômeno. A maior parte das controvérsias relacionadas às pesquisas sobre o letramento estão centradas na complexidade de formular uma definição universal deste termo, bem como da impossibilidade de delimitá-lo com exatidão. Essa complexidade é devido ao fato de que o letramento abrange diversos conhecimentos, usos, capacidades, habilidades e funções sociais, por isso o conceito de letramento é complexo e difícil de abarcar em uma única definição. Isso justifica o motivo pelo qual as definições de letramento variam, pois “cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia” (Soares, 2009, p. 66).

Atualmente, na maioria das conceituações do letramento estão presentes duas dimensões: a *dimensão individual* e a *dimensão social*. Na *dimensão individual* o letramento é visto como um atributo pessoal, que significa a aquisição das habilidades para ler e escrever. Já o letramento na *dimensão social*, é entendido como um fenômeno cultural, no qual existem demandas sociais para o uso da leitura e da escrita (Soares, 2009).

No letramento existem dois processos diferentes e complementares: ler e escrever. A leitura na perspectiva da *dimensão individual* do letramento consiste em diversas habilidades linguísticas e psicológicas, nas quais estão inseridas as capacidades de decodificar palavras e compreender textos escritos. Portanto, a leitura abrange a:

[...] habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 2009, p. 69).

Nessa variedade de habilidades de leitura, é importante ressaltar que elas devem ser empregadas de maneira específica, conforme os tipos de materiais de leitura como: livros, jornais, revistas, dicionários, anúncios, listas, cardápios, etc.

Já a escrita na *dimensão individual* do letramento, consiste em diversas habilidades linguísticas e psicológicas. As habilidades de escrita envolvem o processo de associar o som a símbolos escritos, além de ser um modo de transmitir ideias e estruturar o pensamento em língua escrita. Dessa forma, a escrita compreende habilidades para transcrever falas, até habilidades cognitivas e metacognitivas, as quais incluem:

[...] a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (Soares, 2009, p. 70).

Assim como as habilidades de leitura, as habilidades de escrita devem ser aplicadas de formas específicas, conforme a variedade de materiais escritos, quais sejam: assinar o próprio nome, elaborar listas, escrever uma redação, entre outros.

Levando em conta essas considerações acerca das habilidades cognitivas e metacognitivas que compõem a leitura e a escrita, fica evidente a dificuldade de elaborar uma definição consistente sobre o letramento. Mesmo se concentrando apenas nas habilidades individuais de leitura e escrita, surgem questões como: “[...] Quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como "letrado"? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado ‘letrado’?” (Soares, 2009, p. 70).

Respostas para esses questionamentos são complexas, pois as competências que compõem o letramento são distribuídas de forma contínua, sendo que cada aspecto no decorrer desse contínuo, representando diversos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, que são aplicados a variados materiais escritos. Nesse sentido, em 1957 a monografia da UNESCO

World Illiteracy at mid-century confirmava que “o conceito de letramento é muito flexível e pode cobrir todos os níveis de habilidades, de um mínimo absoluto a um máximo indeterminado” (UNESCO, 1957 p. 19 *apud* Soares, 2009, p. 71).

Mas em 1958, com o intuito de padronizar as estatísticas em educação, a UNESCO apresentou uma definição para caracterizar o indivíduo *letrado*, cuja definição considera “[...] letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958, p. 4 *apud* Soares, 2009, p. 71).

Se considerarmos a *dimensão individual* do letramento, essa definição estabelece que a capacidade de ler e escrever com compreensão, são habilidades para caracterizar uma pessoa como letrada. Contudo, essa definição pode ser considerada arbitrária, pois o que fundamenta selecionar determinada habilidade e um tipo específico de material escrito para definir uma pessoa letrada? Portanto, definir letramento, tendo como base essas habilidades da *dimensão individual*, é uma tarefa complexa e sujeita a diversas interpretações.

Já a *dimensão social* do letramento é considerada uma prática social, na qual o letramento refere-se ao modo como os sujeitos utilizam as habilidades de leitura e escrita em determinado contexto e como essas habilidades vão se relacionar com as necessidades sociais. Ou seja, o letramento não se limita a um conjunto de habilidades individuais, mas sim, a diversas práticas sociais voltadas para a leitura e a escrita. Mas existem interpretações na *dimensão social* que são conflitantes: a primeira se baseia em uma perspectiva liberal que é chamada de *versão fraca* da dimensão social e a segunda é uma visão mais revolucionária dessa dimensão, que é chamada de *versão forte* (Soares, 2009).

O letramento na *versão fraca* da *dimensão social* se constitui de habilidades que possibilitam que os sujeitos participem adequadamente de um determinado contexto social, com isso surge o termo letramento funcional. Gray (1956) define o letramento funcional como um conjunto de habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita que permitem que as pessoas se engajem em todas atividades em que o letramento é exigido dentro da sua cultura ou grupo.

Para Scribner (1984), o letramento funcional é como uma adaptação. A autora utiliza dessa metáfora com o objetivo de caracterizar os conceitos de letramento que destacam sua importância pragmática. Ela ressalta a importância do letramento funcional nas atividades diárias, porque encontramos situações no cotidiano que requerem o uso da leitura e da escrita. Além disso, Scribner (1984) argumenta que é dever da escola desenvolver com as crianças habilidades de letramento que permitam que elas respondam de maneira adequada às demandas sociais de leitura e escrita.

Fica implícito nessa *versão fraca* e funcional do letramento, a ideia de que a sua aquisição traz consequências positivas, na medida em que ele é visto “[...] como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (Soares, 2009, p. 74).

A outra perspectiva que constitui a *dimensão social* do letramento é denominada de *versão forte*, e ao contrário da *versão fraca* - que defende que o letramento é composto por habilidades importantes para que os sujeitos “funcionem” conforme as práticas sociais de leitura e escrita - a *versão forte* é considerada revolucionária, pois o letramento nessa versão não é visto como um instrumento neutro que serve apenas para atender às práticas sociais, mas sim, como um conjunto de práticas de leitura e escrita socialmente construídas que reforçam e questionam valores e distribuição de poder nos contextos sociais (Soares, 2009).

Street (1984), em sua interpretação da *versão forte*, considera o letramento como um termo que serve para sintetizar as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita. Para o autor, o letramento possui um sentido político e ideológico, assim ele não pode ser compreendido como um fenômeno autônomo. Além disso, Street (1984) argumenta que a essência do letramento reside na forma como as práticas de leitura e escrita vão assumir em determinados contextos e isso vai depender das instituições sociais que promovem tais práticas.

Essa *versão forte* do letramento se assemelha à proposta de alfabetização de Paulo Freire, discutida no capítulo anterior. Freire defende a ideia de que os indivíduos, ao se tornarem alfabetizados, são capazes de usar a leitura e escrita para tomar consciência da realidade social na qual estão inseridos e com isso transformá-la. A alfabetização para ele possui um caráter político, podendo libertar os sujeitos da domesticação e um dos seus objetivos principais é a promoção da mudança social. Portanto, a alfabetização proposta por Freire possui elementos em comum com a *versão forte* da *dimensão social* do letramento, pois ambas acreditam no potencial de transformação social de práticas injustas.

Ao discutir as diferenças entre as *versões fraca e forte*, fica evidente que o conceito de letramento é relativo, porque as práticas sociais de leitura e escrita vão depender da natureza e da estrutura social e também dependem do projeto que os grupos políticos implementam. Por isso, não é possível formular um conceito único para o letramento, que contemple todos os indivíduos, conforme cada contexto social, cultural e político. O que podemos inferir é que existem diferentes conceitos de letramento que variam de acordo com as necessidades específicas de determinados grupos e momentos históricos.

Levando em conta que o letramento compreende diversos fatores como: habilidades, competências funcionais, práticas sociais e valores ideológicos e políticos, Street (1984)

argumenta que é mais apropriado utilizar letramentos do que letramento. Corroborando com essa ideia, Lankshear (1987) propõe que ao invés de supor um único letramento devemos identificar os diferentes letramentos.

A vista disso, o letramento vem sendo utilizado no plural ou tem recebido outras palavras complementares, para que seja possível abranger as habilidades que os indivíduos precisam para a construção do conhecimento na sociedade, cada vez mais conectada pelas tecnologias e mídias. Soares (2002) justifica a utilização do letramento no plural para

[...] enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (Soares, 2002, p. 156).

No cenário atual, somos consumidores e produtores de textos, imagens, vídeos e sons disponíveis através das mídias. Nessa compreensão, a pluralização do termo letramento é devido às novas práticas de linguagem. Conforme Rojo (2009, p. 119), o letramento estende-se para outros campos, não se restringindo apenas à escrita. Assim, é necessário “enfocar os usos e práticas de linguagens, para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias”.

As abordagens atuais dos letramentos destacam a diversidade das práticas sociais de leitura, escrita e linguagem nas sociedades letradas e enfatizam a dimensão sociocultural das práticas de letramento. Acerca disso, Street (2003) argumenta ser necessário reconhecer que existem múltiplos letramentos, sejam eles dominantes ou marginalizados, os quais variam no decorrer do tempo.

Levando em conta a necessidade de pluralizar o letramento, Hamilton (2002) distingue os letramentos dominantes e os letramentos vernaculares (ou letramentos locais), e reconhece que eles são independentes, mas ao mesmo tempo interligados. Os letramentos dominantes são aqueles relacionados a instituições formais como as escolas, igrejas, trabalhos, etc. e são reconhecidos e valorizados pela cultura dominante. Já os letramentos vernaculares, não são sistematizados por essas instituições. Eles surgem na vida cotidiana dos indivíduos através da cultura local, sendo muitas vezes desvalorizado pela cultura dominante.

A autora também discute que muitos desses letramentos que são valorizados no cotidiano dos indivíduos (letramentos vernaculares) normalmente são desvalorizados e ignorados pelas instituições escolares (Hamilton, 2002). Um exemplo disso, é a linguagem

utilizada na internet e nas redes sociais, locais onde ocorrem práticas letradas. No entanto, geralmente o acesso a esses meios ainda é proibido em algumas instituições escolares.

No que diz respeito aos novos letramentos, cabe ressaltar as transformações dos meios de comunicação e conseqüentemente da maneira como ocorre a circulação de textos e informações. A crescente expansão do acesso às TDIC resultou em mudanças significativas nos debates sobre os letramentos. Rojo (2009) destaca algumas dessas mudanças: a intensa circulação de informações através dos meios de comunicação, sejam eles analógicos ou digitais, acarretando em alterações na forma de ler, produzir e divulgar os textos; a redução das distâncias geográficas, culturais e informacionais; a redução das distâncias temporais devido à instantaneidade das informações; e à multisssemiose, porque já não basta ler o texto escrito, é necessário relacioná-los a diversos signos de outras modalidades de linguagens (imagens, músicas, falas, etc.).

Essas transformações permitem que a escola de hoje seja vista como um ambiente no qual coexistem múltiplos letramentos, sejam eles dominantes ou locais, valorizados ou não. Nesse sentido, é papel da escola possibilitar que os(as) educandos(as) participem de diversas práticas de leitura e escrita, e para isso ocorrer Rojo (2009) aponta que a educação precisa levar em conta: os multiletramentos/letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Considerar os multiletramentos/letramentos múltiplos é deixar de ignorar os letramentos locais e passar a colocá-los em contato com os letramentos que são mais valorizados e institucionalizados. Isso significa que a escola precisa fazer uma triangulação abordando os letramentos da cultura escolar dominantes, os letramentos locais os quais os(as) professores(as) e alunos(as) se envolvem diariamente e abordar de forma crítica os produtos da cultura de massa. Desse modo, é possível formar estudantes críticos(as) e éticos(as) e dispostos(as) a lidar com as diferenças socioculturais (Rojo, 2009).

Abordar os letramentos multissemióticos significa preparar os(as) estudantes para ler e produzir textos com diversas linguagens e semioses, isso amplia os letramentos para outros campos como: imagens, vídeos, sons, design, etc. Trabalhar as habilidades voltadas para outros meios semióticos é cada vez mais imprescindível na linguagem, devido às diversas mídias e suportes em que os textos circulam (Rojo, 2009).

E, por fim, discutir os letramentos críticos, porque eles são fundamentais para tratar de maneira crítica os discursos neutralizados que circulam na sociedade, repleta de textos e informações que não devem ser lidos e tratados de forma instantânea e alienada. É importante que a escola não se limite a uma abordagem conteudista e formal dos textos. É preciso

desenvolver uma abordagem discursiva, a fim de localizar nos textos trabalhados os seus efeitos de sentido, as ideologias e valores materializados nos discursos (Rojo, 2009).

Podemos concluir, a partir do exposto, que trabalhar com os multiletramentos nas escolas permite que os(as) educandos(as) compreendam e respondam adequadamente a efeitos de sentidos presentes em diversos contextos e mídias. Isso significa garantir uma formação que desenvolva diferentes usos das linguagens, sejam elas verbais, gráficas, corporais, imagéticas, etc. e, para que isso ocorra, os(as) estudantes precisam desenvolver certas habilidades para lidar com as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica e autônoma.

Portanto, entendemos que os letramentos são adquiridos ao longo da vida, de acordo com as necessidades do indivíduo e das demandas sociais. Deste modo, em seguida discutiremos quais são as habilidades mobilizadas para interagir socialmente, mediadas pelas mídias e tecnologias.

## **2.2 O letramento midiático**

Os estudos sobre o letramento midiático têm se tornado um campo de interesse de pesquisadores(as) de vários países, em especial nos Estados Unidos e na Inglaterra, que atuam de forma mais acentuada em pesquisas acerca desse letramento, no campo científico e educacional.

O interesse pelo letramento midiático tem aumentado e isso resulta em contribuições teóricas e práticas no campo educacional. No entanto, a abrangência desse conceito gera dúvidas, por ser um campo plural e interdisciplinar que envolve educação, tecnologia, comunicação, entre outros. Mesmo com as diferentes abrangências do letramento midiático, todas as perspectivas “[...] convergem no sentido de fazer um uso consciente e crítico das tecnologias e mídias” (França, 2015, p. 68).

Dessa forma, identificamos um certo consenso a respeito do letramento midiático, que implica a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar utilizando as mídias digitais e impressas (Livingstone, 2004; Thoman; Jolls, 2004; NAMLE, 2007; Hobbs, 2010).

Livingstone (2004), aponta quatro habilidades que constituem o letramento midiático: *acessar, analisar, avaliar e criar conteúdos*. Esses componentes, conforme a autora, se apoiam em um processo de aprendizagem dinâmico e não linear. Por exemplo, aprender a criar mensagens e produzir conteúdos ajuda a entender e analisar o que é produzido por outras

pessoas. Da mesma forma, as habilidades de análise e avaliação permitem novos usos da internet, ampliando o acesso às informações.

Contribuindo com essa discussão, Thoman e Jolls (2004) destacam que a convergência da mídia e da tecnologia está transformando a forma como aprendemos e desafiando a educação tradicional. Atualmente, não basta saber ler textos impressos, é essencial que crianças, jovens e adultos desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente as imagens, textos e informações que circulam na mídia. Nesse sentido, para as autoras, o letramento midiático promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo em constante mudança.

Hoje as informações sobre o mundo nos chegam não apenas por textos impressos, mas também por meio de imagens e vídeos. Estamos expostos a centenas, senão milhares, de informações vindas da televisão, sites, redes sociais, filmes, programas de rádio, revistas, outdoors, entre outros. Embora esses conteúdos pareçam óbvios, eles utilizam uma linguagem complexa que possui suas próprias especificidades e expressam conceitos e ideias em diversas camadas. Desse modo, para que as crianças naveguem na cultura multimídia, elas precisam ser fluentes em “ler” e “escrever” a linguagem das imagens e sons (Thoman; Jolls, 2004).

Para as autoras, o conteúdo de uma mensagem específica não é tão relevante. O que realmente importa é a habilidade de analisar as informações à medida que chegam, avaliá-las com base no que já sabemos, formular uma resposta e, finalmente, comunicar nossa decisão ou ponto de vista aos outros. Em outras palavras, a relevância não está na própria mensagem, mas em como interpretamos e damos sentido a ela. Portanto, isso exige um novo tipo de letramento, que esteja em consonância com o contexto em que circula informações instantâneas, criadas em múltiplos formatos e compartilhada em diversos meios de comunicação (Thoman; Jolls, 2004).

Nesse sentido, o letramento midiático, segundo a National Association for Media Literacy Education (NAMLE, 2007), tem como propósito ajudar os indivíduos a desenvolverem hábitos de investigação e habilidades de expressão, para se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficientes e cidadãos ativos na sociedade. A NAMLE (2007) destaca alguns aspectos do letramento midiático:

- promove criticidade acerca das mensagens que criamos e recebemos;
- expande o conceito de alfabetização para além da leitura e da escrita, está incluso todos os formatos de mídias (impressa e digital);
- permite a constante evolução de habilidades e conhecimentos;

- permite que os sujeitos se tornem informados, reflexivos e engajados, habilidades fundamentais na sociedade atual;
- reconhece que a mídia faz parte da cultura e funciona como uma agente de socialização.

De acordo com Hobbs (2010), as pessoas precisam ser capazes de acessar e analisar os diversos conteúdos e mensagens que recebem e enviam diariamente. Vivemos em uma sociedade que está constantemente conectada e sobrecarregada de informações, o que torna fundamental selecionar informações confiáveis e relevantes. A autora também destaca que para haver uma participação plena na sociedade atual, é preciso desenvolver habilidades para ler e criar mensagens utilizando diversas linguagens como: design, imagens, sons, etc. Essas habilidades precisam ser desenvolvidas nos ambientes educacionais formais, escolas e universidades, mas também em ambientes informais.

A vista disso, Hobbs (2010) apresenta o conjunto de habilidades que compõem o letramento midiático e que são necessárias para uma participação efetiva na sociedade repleta de informações:

- *acessar* diferentes mídias e tecnologias de forma adequada e *comunicar* informações apropriadas e relevantes com outras pessoas;
- *analisar* e *avaliar* mensagens em diversos formatos para verificar a credibilidade, a qualidade e o ponto de vista empregado, além de considerar os possíveis efeitos ou consequências dessas mensagens;
- *criar* conteúdos em diversos formatos utilizando novas ferramentas digitais;
- *refletir* sobre a própria conduta aplicando responsabilidade social e princípios éticos;
- atuar individualmente e de forma colaborativa para *compartilhar* conhecimento e solucionar problemas sociais.

Segundo Hobbs (2010), essas habilidades atuam em conjunto, permitindo a participação ativa das pessoas ao longo da vida, tanto no consumo quanto na criação de mensagens. De acordo com a própria autora, elas se alinham com a perspectiva de educação de Paulo Freire, que vê homens e mulheres como seres conscientes capazes de refletir sobre sua própria existência e as condições de vida ao seu redor. Para Freire (1987), a educação não deve ser um processo passivo em que o(a) professor(a) apenas deposita conhecimento nos(as) alunos(as). Em vez disso, a educação para ele, deve ser um processo ativo e dialógico, onde os(as) educandos(as) são incentivados(as) a questionar, refletir e agir sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é importante explorar as características do letramento midiático que permitem que os(as) estudantes se tornem críticos(as) diante dos conteúdos que acessam e consomem, com essa finalidade, Thoman e Jolls (2004) apresentam três aspectos que precisam ser considerados. O primeiro é que o letramento midiático deve se concentrar no processo, e não apenas no conteúdo. O objetivo principal não é memorizar fatos sobre a mídia ou aprender a criar vídeos e apresentações. Trata-se de explorar as questões que surgem ao interagir com mensagens disponíveis nas mídias, sejam elas impressas ou digitais. Isso inclui propor questões que estimulem pensamento crítico, como identificar conceitos-chave, conectar várias ideias, fazer perguntas pertinentes, reconhecer falácias e formular respostas.

O segundo aspecto, é que o letramento midiático amplia o conceito de texto, para incluir outras formas de mensagem – verbal, auditiva ou visual – ou uma combinação dessas formas. Compreender completamente um texto envolve não apenas atividades de análise de mensagens existentes, mas também atividades de construção, onde se aprende a expressar opiniões e ideias utilizando diversas ferramentas digitais.

E o último aspecto que Thoman e Jolls (2004) apresentam, é que o letramento midiático é caracterizado pelo princípio da investigação. Isso significa aprender a fazer perguntas sobre o que se vê, assiste ou lê, promovendo um ceticismo saudável. Nesse sentido, os(as) professores(as) precisam estimular os(as) estudantes através de perguntas, além de incentivar a curiosidade, a autonomia e a investigação contínua.

Em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos(as) estudantes, Barbosa e Simões (2017) argumentam que é necessária uma formação que desenvolva o letramento midiático, para que os(as) alunos(as) se posicionem de forma crítica diante os discursos produzidos que circulam na sociedade através das mídias. Isso implica uma formação para

[...] a leitura reflexiva, para a elaboração da contrapalavra crítica, da réplica consciente e ativa, de modo que não seja persuadido e manipulado sempre para o consenso, mas que *saiba polemizar com os discursos do jornal, comparar pontos de vista, assumir posicionamentos em torno das questões éticas, estéticas e políticas sobre as quais esses discursos tematizam*, desmitificando o imaginário alimentado pelo discurso midiático hegemônico de que é possível se fazer jornalismo neutro e transparente (Barbosa; Simões, 2017, p. 84-85, grifos nossos).

Fica evidente a importância de uma formação que desenvolva as habilidades do letramento midiático, no contexto atual em que estamos expostos a diversas informações e notícias, muitas vezes falsas e tendenciosas, que circulam nas redes sociais e nas demais mídias.

As habilidades de *acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar* são essenciais, pois elas possibilitam que os indivíduos compreendam as estratégias utilizadas pela mídia para persuadir e influenciar o público. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades do letramento midiático permite que os(as) educandos(as) se tornem cidadãos(ãs) mais críticos(as) e conscientes diante dos discursos e informações que circulam nos meios de comunicação, além de promover a participação ativa na sociedade.

Visto isso, adotamos o termo e definições de letramento midiático nesta pesquisa porque entendemos que essas habilidades citadas são capazes proporcionar aos(às) estudantes o desenvolvimento desse letramento, por meio da leitura e escrita tendo como base as mídias. Destacamos também, que a escola é um espaço importante para o desenvolvimento dos letramentos, pois é o local de aprendizagem da leitura e da escrita e de suas formas de utilização. Além disso, o desenvolvimento e ampliação dos letramentos está previsto na BNCC, o que nos levou a inferir que esse é um tema que está sendo trabalhado pelos(as) professores(as) em sala de aula ou que deveria estar contemplado em seus planejamentos.

### 3 HISTÓRICO DA NOVA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Como nesta pesquisa analisamos os planos de aula alinhados à BNCC que são disponibilizados pela Nova Escola, consideramos necessário fazer um resgate histórico para compreender como surgiu a Nova Escola, quais foram os materiais produzidos ao longo dos anos, os objetivos de sua fundadora a Fundação Victor Civita (FVC) e de sua atual mantenedora Fundação Lemann.

A Revista Nova Escola teve sua primeira publicação em 1986, pela Fundação Victor Civita (FVC)<sup>7</sup>, que foi criada um ano antes pelo empresário americano Victor Civita, fundador da Editora Abril no Brasil em 1950 e, considerado um dos maiores empresários do país. Aos 78 anos, Victor Civita quis retribuir ao povo brasileiro as suas conquistas dizendo que ser este “um povo educado é um povo rico, e um povo forte, pois sabe produzir e prosperar” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>8</sup> Com essa motivação, o empresário criou a FVC, uma fundação privada de direito público voltada para a educação.

O Victor Civita tinha o sonho de criar uma revista para os(as) educadores(as) brasileiros. Contudo, a revista Nova Escola não foi a primeira a disponibilizar conteúdo educacional. A Editora Abril lançou anteriormente duas revistas: “Escola”, em 1972, e “Professora Querida”, em 1983, porém ambas não tiveram sucesso.

Na primeira publicação da revista Nova Escola, em 1986, foi apresentado o seu objetivo:

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau (Fundação Victor Civita, 2023)<sup>9</sup>.

Frente a essa declaração, é possível perceber a maneira como a FVC caracteriza o(a) professor(a) e o trabalho docente. Além disso, a revista se apresenta como uma fonte que irá garantir informações educacionais, necessárias para a prática dos(as) educadores(as). Ao se posicionar dessa forma, parece que a revista coloca os(as) professores(as) como sujeitos que

---

<sup>7</sup> Todas as informações sobre a Revista Nova Escola até sua transferência para a Fundação Lemann foram retiradas do site da Fundação Victor Civita (FVC). Disponível em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

<sup>8</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>9</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

possuem defasagens em sua formação e por isso precisam ser instruídos(as) através dos conteúdos da Nova Escola.

O contexto em que a Revista foi lançada, ao final da ditadura militar, e o acordo realizado com o Governo Federal, pode ter sido um dos fatores que fizeram a Nova Escola alavancar. Esse acordo com o Governo estabelecia que 220 mil escolas públicas de 1º grau, atual ensino fundamental, receberiam as publicações da revista. Isso garantiu a introdução das edições dessa revista nas escolas públicas do país, deixando-a conhecida nacionalmente.

Com o aumento do acesso à internet no país e com a chegada dos computadores às escolas, a revista não se limitou apenas a publicações impressas. Deste modo, em 1998 foi disponibilizada a sua página na internet. Nesta, eram inseridos materiais de apoio aos(as) professores(as) que tinham como finalidade informar, atualizar e valorizar o(a) educador(a), segundo objetivos expressos na página da Fundação Victor Civita.

No site da revista eram disponibilizados os conteúdos da versão impressa e havia um espaço de debate e trocas de experiências. Com o passar dos anos, foram sendo disponibilizados outros materiais como: vídeos, notícias, cursos, planos de aulas, entre outros. Com o discurso de que esta iniciativa iria contribuir para melhoria da educação, deduzimos que a revista atribuiu aos(as) educadores(as) uma condição de quem precisa melhorar sua prática pedagógica, e com isso a Nova Escola ganha espaço e legitimidade no país.

No ano de lançamento da versão digital, surgiu o Prêmio Victor Civita - Professor Nota 10, que atualmente é chamado de Educador Nota 10, abrangendo os gestores escolares. De acordo com o site da FVC, na década de 1990 a profissão docente era “pouco atrativa para os jovens e pouco reconhecida na sociedade” (Fundação Victor Civita, 2023)<sup>10</sup>, por isso o prêmio foi criado, para “identificar e valorizar professores que adotam práticas exemplares em sala de aula. Práticas que depois ganham destaque na revista e no site Nova Escola, levando as melhores experiências a todas as regiões do país” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>11</sup>

Para participar desse prêmio os(as) educadores(as) têm que seguir os critérios estabelecidos pela FVC. Dessa forma, os melhores trabalhos são selecionados e os(as) professores(as) vencedores(as) ganham destaque na revista e no site. Em 2009, a FVC reuniu os materiais produzidos sobre as práticas pedagógicas do prêmio Educador Nota 10 e em parceria com a TV Cultura, criaram a série “Profissão Professor” a fim de disponibilizar os conteúdos para que “mais pessoas conhecessem esses trabalhos e se inspirassem para melhorar

---

<sup>10</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>11</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

suas próprias aulas” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>12</sup> Com essa declaração, entendemos que o ideal de professor(a) proposto é o que segue as regras do concurso, com isso, consideramos o prêmio como uma forma de direcionar o trabalho dos(as) educadores(as). Além disso, em 2014 a Fundação Roberto Marinho se uniu com a Fundação Victor Civita, representando, atualmente, os dois maiores grupos de comunicação do país, Globo e Abril, para apoiarem o Prêmio Educador Nota 10.

Em 2008 foram lançados os boletins sobre educação nas rádios, “com o objetivo de levar a um público ainda mais amplo a discussão inteligente sobre os temas relacionados ao ensino e à aprendizagem e ampliar o debate sobre Educação no país” (Fundação Victor Civita, 2023)<sup>13</sup>. Os boletins eram produzidos pela redação da Nova Escola e da Gestão Escolar (revista voltada especificamente para os gestores(as) escolares), e transmitidos em alguns programas de rádio.

Em 2012, foram lançadas as primeiras edições digitais da revista Nova Escola, a reedição do “Grandes Pensadores” e o “Guia de Tecnologia na Educação”. Mas, foi no ano seguinte, que a revista ganhou sua versão digital mensal que possibilitava a “[...] navegação interativa e diversos conteúdos extras e recursos multimídia como: planos de aula, vídeos, galerias de fotos e links para artigos acadêmicos e textos complementares” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>14</sup>

A FVC, em parceria com a editora Nova Fronteira, lançou em 2014 o primeiro livro que tinha a marca Nova Escola. Nesse livro estavam reunidas diversas dicas e orientações de especialistas na área da Educação. Intitulado como “O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula” o livro teria como finalidade servir “[...] como um guia para diferentes etapas do trabalho de um educador, com conteúdo de fácil entendimento e informações claras e concisas”. De acordo com a Fundação Victor Civita, o livro tinha como base materiais da Nova Escola, que segundo ela “ouviu dezenas de pesquisadores, docentes universitários, formadores de professores e, claro, professores que estão em atividade, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>15</sup>

Em 2015 foi lançado o “Nova Escola Clube”, site que disponibiliza, de acordo com a FVC os “melhores conteúdos de educação para qualificação de professores e gestores escolares” e conta com ferramentas “interativas” que facilitam o dia a dia e uma rede social profissional para troca de experiências com educadores de todo Brasil” (Fundação Victor

---

<sup>12</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>13</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>14</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>15</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

Civita, 2023)<sup>16</sup>. Ainda, nesse mesmo ano as vendas da revista impressa em bancas foram encerradas, sendo apenas distribuídas para assinantes. Tendo em média a circulação de 120 mil exemplares, a revista tinha potencial de crescimento na versão digital, com isso a FVC anunciou em 2015 a transferência das marcas Nova Escola e Gestão Escolar, para a Associação Nova Escola que foi criada e é mantida atualmente pela Fundação Lemann.<sup>17</sup>

A marca Nova Escola foi transferida para a Fundação Lemann no início de 2016, com a justificativa que iria potencializar o seu crescimento. De acordo com a FVC, as duas fundações compartilhavam o mesmo desejo de impulsionar a Nova Escola e Gestão Escolar, assegurando o crescimento delas para que continuassem ajudando os(as) educadores(as). Conforme informações do site da FVC “[...] a Fundação Lemann trabalha desde 2002 para melhorar substancialmente a Educação pública no Brasil” (Fundação Victor Civita, 2023).<sup>18</sup>

A Fundação Lemann é uma organização filantrópica familiar, que foi criada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, um empresário que é considerado o homem mais rico do Brasil<sup>19</sup>, com o objetivo de “construir um Brasil mais justo e avançado”. Para isso, ela se apoia em dois pilares: Educação e Liderança, que de acordo com informações do site, são “frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais” (Fundação Lemann, 2024)<sup>20</sup>. Dessa forma, a Fundação Lemann acredita que pessoas com boa formação educacional são capazes de se tornarem líderes que colaborem para o desenvolvimento nacional.

Em razão disso, a fundação aponta que a sua missão é ajudar pessoas e instituições, a partir de amplas iniciativas que visam garantir a aprendizagem dos(as) estudantes, além de engajar lideranças interessadas em contribuir para a resolução de demandas sociais do país, visando um Brasil avançado e com equidade, no qual os indivíduos tenham oportunidades de desenvolver seus potenciais.

Com 21 anos de existência, destacamos alguns marcos da Fundação segundo informações que constam no site.<sup>21</sup> Um ano após sua criação, a Fundação Lemann lançou o

---

<sup>16</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>17</sup> Informações encontradas no site da Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>. Acesso em: 17 fev. 2023.

<sup>18</sup> Declaração encontrada no site da FVC.

<sup>19</sup> De acordo com a Forbes, Jorge Paulo Lemann criador e presidente da Fundação Lemann é considerado o homem mais rico do Brasil em 2022. Com a fortuna estimada de 72 bilhões de reais, ele é sócio da 3G Capital além de ser acionista controlador da cervejaria AB Inbev, possui participações em empresas internacionais como Burger King e Tim Hortons e no Brasil, Paulo Lemann é um dos acionistas referência da Americanas e São Carlos Empreendimentos. Disponível em: <https://forbes.com.br/bilionarios-2022/2022/12/lista-forbes-de-bilionariosbrasileiros/>. Acesso em 23 fev. 2023.

<sup>20</sup> Declarações encontradas no site da Fundação Lemann. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em 23 fev. 2023.

<sup>21</sup> Informações acerca da história da Fundação Lemann que estão disponíveis no site da fundação. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 23 fev. 2023.

Programa Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), programa voltado para diretores de escolas públicas, que tinha o propósito de “formar lideranças participativas, incentivar o uso de instrumentos de avaliação nas escolas e melhorar a aprendizagem dos alunos” (Fundação Lemann, 2024).<sup>22</sup> Em 2009, este programa alcançou o marco de 350 municípios contemplados com a formação de cerca de 1,5 mil diretores(as), que beneficiaram aproximadamente 900 mil alunos(as).

Três anos antes, em 2006, foi criado o programa de pós-graduação denominado Lemann Fellowships, para capacitar estudantes brasileiros em universidades no exterior como Harvard, Columbia, Stanford e MIT. Nesse mesmo ano, a fundação lançou o curso especialização Formação do Gestor Escolar (FGE), voltado para 62 gestores educacionais em Fortaleza.

Em 2011, a Fundação Lemann trouxe para o Brasil o Khan Academy, um aplicativo de matemática conhecido mundialmente. No ano seguinte, em parceria com a startup Maritt, eles criaram a QEdu, uma plataforma que disponibiliza dados educacionais do país, tornando os indicadores de aprendizagem acessível a todos. Em 2013, juntamente com o Google, esta mesma fundação criou o canal Youtube Edu, com videoaulas voltados para alunos(as), professores(as) e gestores(as). Ainda em 2013, ela apoiou o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em que o CEO da Fundação faz parte do conselho consultivo do Movimento.

Em 2015, a Fundação criou o Conectando Saberes, uma rede que conecta profissionais da educação envolvidos na construção de uma educação pública de qualidade que visa a transformação social. No ano seguinte, foram desenvolvidos diversos novos projetos e parcerias como: o lançamento do Formar - resultado da parceria entre as secretarias estaduais e municipais, buscando aprimorar as políticas, as práticas de gestão e a formação dos(as) docentes; assumiram a Nova Escola e a Gestão Escolar; em parceria com o Ministério da Educação e o Geekie Games lançaram a Hora do Enem, que preparou cerca de 2 milhões de estudantes que prestaram o exame e, começaram o Inovação nas Escolas - voltado para a formação de professores(as) e, o Escola Plugada - destinado a conectar educadores(as) e desenvolvedores de tecnologia.

A aprovação da BNCC, em 2017, foi comemorada pela Fundação Lemann, que defendia a necessidade de que fossem determinados, via uma base comum, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para os(as) estudantes da educação básica. Neste mesmo ano, o programa Formar contemplou 13 municípios e 4 redes estaduais, contribuindo com aproximadamente 600

---

<sup>22</sup> Declaração encontrada no site da Fundação Lemann.

mil alunos(as). No ano seguinte, o programa Educar para Valer se associou ao Formar, beneficiando 900 mil estudantes, a partir da formação de professores(as).

Nas eleições de 2018 a Fundação Lemann comemorou a eleição de candidatos que eram ligados a seus programas, o Lemann Fellows e o Líderes Públicos. Foram eleitos quatro Deputados Federais: Tabata Amaral (PDT - SP); Vinicius Poit (Novo - SP); Felipe Rigoni (PSB - ES) e Tiago Mitraud (Novo - MG) e três Deputados Estaduais: Marina Helou - (REDE - SP); Duarte Jr. (PCdoB - MA) e Renan Ferreirinha (PSB - RJ). De acordo com a Fundação, esses novos líderes têm em comum o propósito de “renovar a política e a gestão pública com mais integridade, sustentabilidade e comprometimento para que os avanços que o país precisa aconteçam” (Fundação Lemann, 2018).<sup>23</sup>

Em 2019, com apoio financeiro do Instituto Natura, cinco (5) estados foram beneficiados com a Parceria para Alfabetização via Regime de Colaboração (PARC), atendendo mais de 600 mil estudantes. Nesse mesmo ano, em parceria com a Fundação Brava, Instituto Humanize, República.org e oito (8) secretarias estaduais, foi colocado em ação o curso de Gestão de Pessoas no Setor Público, no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas do Insper<sup>24</sup>, que selecionou 600 profissionais por “competência e experiência” para atuarem nas áreas da saúde, educação, segurança e planejamento.

Devido ao fechamento das escolas em 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, a Fundação Lemann criou soluções para apoiar profissionais da educação nesse período. A Fundação financiou os primeiros testes de imunização contra o coronavírus em parceria com a Universidade de Oxford, a Unifesp e outras organizações. Além disso, foram realizados nesse período diversos estudos e pesquisas para entender os impactos da pandemia no campo educacional. Também foi lançado o Escola Segura, uma solução voltada para gestores(as) públicos diante o desafio da reabertura das escolas seguindo as determinações sanitárias.

Apesar de não termos a pretensão de focalizar o estudo na efetiva implicação de todos estes programas na prática pedagógica ou na formação de professores(as) e estudantes, ou mesmo as finalidades desses projetos, financiados por iniciativa privada, cabe refletir sobre a motivação e o interesse de grandes empresários na educação pública, em especial, da Fundação

---

<sup>23</sup> Declaração encontrada no site da Fundação Lemann após as eleições de 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pos-eleicoes-novos-caminhos-para-o-brasil-avancar>. Acesso em: 24 fev. 2023.

<sup>24</sup> Segundo consta em sua página o Insper é definido como “uma instituição de ensino superior e de pesquisa sem fins lucrativos que reverte todo o resultado operacional para a realização de nossa missão”. Quanto à missão do Insper, esta é apresentada como “promover a transformação do Brasil por meio de formação de líderes inovadores e pesquisa aplicada — atuando com excelência acadêmica e visão integrada das áreas de conhecimento”. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/quem-somos/> Acesso em: 24 mar. 2023.

Lemann, que dirige a Associação Nova Escola e que possui grande interesse na implementação da BNCC, tendo apoiado o Movimento pela Base e atualmente disponibilizado planos de aula alinhados à esse documento.

### **3.1 O interesse do setor privado na educação**

A respeito da atenção empresarial à área da educação, Martins e Pina (2015) apontam que a defesa pela escola pública é uma estratégia para manter a hegemonia na sociedade. Isso significa a tentativa de garantir uma formação baseada na padronização moral e intelectual, ou seja, uma formação restrita aos conhecimentos mais sistematizados. Garantindo “que a economia política do capital se mantenha sobre a economia política do trabalho” (Martins; Pina, 2015, p. 104).

Conforme os autores, a classe empresarial defende a divisão técnica do trabalho na área da educação, dividindo em três níveis: i) no mais alto nível estariam os formuladores responsáveis pela elaboração diretrizes curriculares, instrumentos de avaliação, parâmetros de qualidade entre outros; ii) no nível intermediário estariam os(as) diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos e no iii) considerado o nível mais baixo estariam os(as) professores(as), que seriam os responsáveis em executar o que é formulado pelo nível mais alto, sob a coordenação dos(as) gestores(as) do nível intermediário (Martins; Pina, 2015). Para esses autores, os(as) professores(as) deixam de criar o seu próprio trabalho e passam apenas a executá-lo. Isso é uma tentativa de restringir a autonomia dos(as) educadores(as), em prol de uma suposta qualidade na educação. Dessa forma, eles argumentam que a proposta empresarial defende a mudança do trabalho docente

[...] de uma atividade de tipo artesanal (dado o maior controle sobre o processo e o maior domínio do conhecimento) à atividade de tipo industrial (dada a expropriação do conhecimento dos trabalhadores e o maior controle externo sobre o processo e produto de trabalho) (Martins; Pina, 2015, p. 104).

A exemplo disso, eles trazem a Fundação Lemann e o seu discurso de valorização dos(as) professores(as), a partir dos cursos e programas voltados para a formação docente. Outro aspecto do projeto empresarial para educação é a atribuição que é posta à escola pública de formar os(as) estudantes conforme as demandas da “sociedade do conhecimento e da economia do conhecimento”. Com essa finalidade, devem ser desenvolvidas “competências” que são consideradas importantes para os(as) estudantes serem integrados(as) na sociedade contemporânea “de forma produtiva e empreendedora.” Ao professor(a) é atribuída a função de

ensinar seguindo o projeto hegemônico de educação, que separa “o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, oferecendo às massas trabalhadoras uma escolarização funcional às relações sociais capitalistas” (Martins; Pina, 2015, p. 104-105).

Para concluir este capítulo, é importante reconhecer que, embora o foco da nossa pesquisa não tenha sido aprofundar o interesse de grandes empresários na área da educação, essa questão não pode ser ignorada. A presença e o apoio de empresas na formulação de ações e programas voltados para a educação pública e a formação de professores trazem consigo intenções que vão além da mera oferta de materiais de qualidade. Mesmo que os recursos disponibilizados sejam relevantes e bem elaborados, é necessário manter uma postura crítica em relação ao interesse por trás dessas iniciativas, que nos permite questionar e não aceitar de forma passiva as propostas disponíveis.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico que percorremos para alcançar o objetivo desta pesquisa, o qual consiste em investigar como o letramento midiático está proposto nos planos de aula da plataforma Nova Escola, no componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa finalidade, detalhamos o caminho que seguimos para a seleção das habilidades da BNCC e dos planos de aula da Nova Escola que compõem o nosso corpus de análise.

Esta pesquisa se enquadra como um estudo qualitativo, pois a obtenção de dados ocorre através do contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa e da realidade estudada. Conforme Bogdan e Bikle (1994, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Os procedimentos escolhidos para seleção, coleta e análise de dados são aqueles propostos pela análise documental, que consiste em uma metodologia de investigação científica que utiliza determinados procedimentos técnicos para identificar e compreender o conteúdo dos documentos, e com isso, obter as informações necessárias para atender os objetivos estabelecidos na pesquisa (Lima Júnior *et al.*, 2021).

Acerca desse percurso metodológico, Lüdke e André (1986, p. 38) discorrem que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Quanto às vantagens da análise documental, estas autoras afirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Contribuindo com esta afirmação, Gil (2002, p. 46) complementa que os documentos são “[...] fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental pode utilizar tanto fontes primárias quanto secundárias. Os documentos de fontes primárias, ou de primeira mão, são denominadas

dessa forma, porque não receberam tratamento analítico como documentos arquivados de órgãos públicos e privados, fotografias, cartas, diários entre outros. Já os documentos de fontes secundárias, são os que receberam algum tratamento como relatórios, tabelas, etc. Nesta pesquisa, analisamos somente fontes primárias, que podem envolver: documentos de arquivo público, estatísticas, cartas, diários, fotografias, entre outros. Ou seja, documentos que não recebem nenhum tipo de tratamento analítico.

Seguindo a ordem dos objetivos formulados nesta pesquisa, primeiramente identificamos e selecionamos quais habilidades da BNCC possuem elementos do letramento midiático: *acessar, avaliar, analisar, criar e comunicar* utilizando as mídias digitais e impressas. Para tanto, realizamos uma leitura deste documento, com foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagem e, mais especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela área de linguagens deu-se a partir das nossas leituras, nas quais identificamos que ela pretende possibilitar que alunos participem de práticas de linguagens diversificadas, ampliando suas capacidades expressivas. Desse modo, é importante que os(as) estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem e compreendam que elas são dinâmicas e estão em constante transformação (Brasil, 2018). Além disso, destacamos a 6ª competência específica da área, que apresenta aspectos do letramento midiático:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 65).

Dentro da área de linguagens, delimitamos a nossa pesquisa no componente curricular Língua Portuguesa, pois este visa proporcionar aos(as) alunos(as) experiências para ampliar os letramentos, permitindo, assim, uma participação efetiva nas diversas práticas sociais letradas contemporâneas.

Conforme posto no documento, no texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa, as práticas de linguagens atuais envolvem novos gêneros, textos e novas formas de interagir, tornando possível acessar e produzir diversos conteúdos através das mídias e da internet. Com isso, a Base considera a internet como um espaço democrático, em que é possível acessá-la e alimentá-la de forma contínua (Brasil, 2018).

O componente curricular Língua Portuguesa está organizado por práticas de linguagens, quais sejam: leitura/escuta, escrita/produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Dessas práticas de leitura, nós delimitamos a nossa seleção apenas nos eixos de leitura/escuta e escrita/produção de textos.

O eixo leitura/escuta envolve práticas de linguagem que ocorrem a partir da interação do “leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). A Base apresenta como exemplos dessas práticas de linguagem:

[...] leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Dessa forma, a leitura na BNCC possui um sentido mais amplo, não se restringindo apenas à leitura de textos, mas também, de imagens, vídeos e sons, presentes em diversos gêneros, inclusive nos digitais (Brasil, 2018).

Já o eixo de escrita/produção de textos, envolve práticas de linguagem voltadas para a “interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). A exemplo disso, a BNCC traz:

[...] construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambelambe, microrroteiro, dentre outros (Brasil, 2018, p. 76).

Essas práticas de leitura estão inseridas em quatro campos de atuação que compõem o componente curricular Língua Portuguesa, quais sejam: campo da vida cotidiana, campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública. Destacamos o campo da vida pública, o qual nos detemos, pois ele aborda elementos de leitura e escrita, “de

textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (Brasil, 2018, p. 104).

Com a finalidade de garantir o desenvolvimento das competências específicas do componente curricular, a BNCC traz um conjunto de habilidades organizadas nos campos do conhecimento. Essas habilidades apontam as aprendizagens necessárias que devem ser asseguradas aos estudantes. Isto posto, no componente Língua Portuguesa são apresentadas “habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão” (Brasil, 2018, p. 75).

Para alcançar o nosso segundo objetivo específico, que foi o de comparar as habilidades selecionadas da BNCC com os planos de aula disponíveis na NE, para determinar as que foram utilizadas como base na construção dos mesmos, nós selecionamos os planos que compõem o corpus de análise do nosso trabalho. Para isso, utilizamos os filtros do próprio site, que são por componente curricular, Língua Portuguesa, pelos anos (1º e 2º anos e 3º, 4º e 5º anos) e por eixo temático.

A princípio selecionamos os planos de aula, que estão dispostos em um quadro que identifica os eixos temáticos, ano, habilidade, título do plano e o link de acesso. Posteriormente, sintetizamos, descrevemos e analisamos os planos, para identificar como o letramento midiático está sendo proposto ou não e quais estratégias didáticas estão sendo utilizadas.

No quadro 1, destacamos os elementos que serviram de base para analisar os planos de aula selecionados, conforme explicitado.

Quadro 1- Elementos de sistematização dos planos

| <b>Elementos que compuseram a sistematização e análise dos planos de aula</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tema - título da aula</li> <li>● Objetivos da aula</li> <li>● Prática de linguagem</li> <li>● Habilidade(s)</li> <li>● Estratégias didáticas que são propostas</li> </ul> |

Fonte: as autoras.

Para analisar os planos de aula selecionados, trazemos abaixo algumas questões que elaboramos a partir de nossos referenciais teóricos, com o intuito de compreender os modos como aspectos do letramento midiático vêm sendo incorporados nos planos de aula disponibilizados pela Nova Escola aos professores.

- Existe alguma orientação de como escolher e *acessar* as informações, textos, imagens, vídeos entre outros recursos?

- Quais são as propostas de atividades voltadas para *analisar* mensagens em diversos formatos e *avaliar* a credibilidade dos conteúdos dessas mensagens?
- São propostas atividades que incentivem os(as) estudantes a *criarem* e *compartilharem* conteúdos em diversos formatos utilizando ferramentas digitais?
- Essas propostas que são postas nos planos de aula permitem que os(as) estudantes se tornem críticos acerca das informações que eles criam e recebem?

Essas perguntas nos orientaram na análise dos planos de aula, permitindo que examinássemos os documentos com base nos elementos do letramento midiático, conforme estabelecido pelo nosso referencial teórico. No próximo capítulo, discutimos sobre a importância do planejamento para a prática pedagógica, além de apresentar as habilidades da BNCC que identificamos e selecionamos, bem como os planos de aula que foram analisados, com base nessas questões.

## 5 O PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Antes de analisarmos os planos de aulas disponíveis na plataforma Nova Escola, discutiremos sobre o planejamento e sua importância para a prática pedagógica. Ao abordarmos a importância desse instrumento na educação, trazemos fundamentos teóricos que nos auxiliam na análise dos planos e destacamos sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Apresentamos, a seguir, os fundamentos para a elaboração do planejamento, destacando seus diferentes níveis. Concentramo-nos no planejamento de ensino-aprendizagem, que pode ser subdividido em plano de curso e plano de aula.

Primeiramente, é importante diferenciar o planejamento do plano, pois mesmo que sejam usados de forma equivalente, cada um possui suas especificidades. O planejamento é um processo de reflexão e tomada de decisão, ao passo que plano é o resultado, que pode ser apresentado em forma de documento ou não. Outra diferença, é que o planejamento é um processo permanente e o plano um produto provisório. Segundo Vasconcellos (1995), o planejamento visa concretizar algo e, para que isso aconteça, é necessário estabelecer condições objetivas e subjetivas. Isso exige prever o desenvolvimento da ação, o espaço onde ocorrerá e as condições materiais, ou seja, quais recursos e equipamentos serão utilizados.

Com essa perspectiva de planejamento como um processo permanente, Fusari (1988, p. 9, grifos nossos) caracteriza-o como:

[...] processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, *o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação*, o que caracteriza ser educador.

A partir do exposto, observa-se que o planejamento escolar é um processo contínuo que dura todo o ano letivo. E o(a) educador(a) possui o papel de refletir sobre as ações, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para a elaboração do planejamento, é preciso considerar três dimensões: *realidade, finalidade e mediação*. A primeira dimensão, consiste em refletir sobre a realidade que se pretende conhecer. A *finalidade* faz referência aos objetivos, indicando a direção para mudar o que existe, com a intenção de alcançar o que se deseja. E, a *mediação*, é a previsão das ações que serão realizadas com o intuito de mudar a realidade (Vasconcellos, 1995).

Existem diversos tipos de planejamentos na educação, com níveis de abrangência diferentes, quais sejam: o planejamento do sistema de educação, o planejamento da escola, o

planejamento curricular e o planejamento de ensino-aprendizagem. É neste último que nos concentramos, pois ele é subdividido em plano de curso e plano de aula.

Desses planejamentos, o do sistema de educação é o mais amplo, porque abrange os planejamentos nacional, estadual ou municipal. O planejamento da escola, refere-se ao Projeto Educativo, sendo o plano global da escola. Ele é formado pelo marco referencial, diagnóstico e programação, abrangendo as dimensões pedagógica, comunitária e também da administração escolar (Vasconcellos, 1995).

O planejamento curricular representa a abordagem das experiências de aprendizagem que serão fornecidas pela escola. De acordo com Vasconcellos (1995, p. 53), a proposta curricular pode ser baseada nos seguintes elementos:

[...] fundamentos da disciplina/área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento metodológico, proposta de conteúdos, processo de avaliação.” As propostas curriculares, normalmente, são formuladas estadual ou municipalmente, resultando nos chamados “guias curriculares.

A princípio, esses guias deveriam ser diretrizes para as escolas, no entanto, muitas vezes são interpretados e exigidos como um programa obrigatório. Por isso, mesmo com essas diretrizes disponíveis, é importante que cada escola desenvolva seu próprio currículo, alinhando-o às orientações que são fornecidas, mas considerando sua realidade.

O planejamento de ensino-aprendizagem é o mais próximo da prática do(a) professor(a) e do contexto da sala de aula, isso porque ele foca nos aspectos didáticos. Seu principal objetivo é possibilitar uma prática significativa e transformadora, a fim de gerar resultados mais efetivos para a aprendizagem. O plano é resultado desse processo de reflexão e tomada de decisão, o qual não deve ser elaborado apenas para cumprir uma obrigação burocrática. Sua finalidade é orientar e estruturar a prática pedagógica, e para isso, deve ser objetivo, crítico e comprometido (Vasconcellos, 1995).

De acordo com Vasconcellos (1995), o plano de ensino aprendizagem possui três dimensões: *análise da realidade*, *projeção de finalidades* e *formas de mediação*. A primeira etapa implica a *análise da realidade*, para buscar sua transformação. Para alcançar essa finalidade, é necessário analisar os aspectos pedagógicos, psicológicos, políticos, sociais e culturais, e, assim, identificar quais são os limites e as possibilidades.

A dimensão *projeção de finalidades*, se refere aos propósitos da educação. Ela representa a intenção, os anseios do coletivo, muitas vezes de forma não consciente. Sua finalidade é melhorar a situação atual, considerando os aspectos negativos e contraditórios.

A terceira dimensão é a *forma de mediação* que, segundo Vasconcellos (1995), está relacionada ao processo de intervenção na realidade, isto significa, tornar as finalidades viáveis, estabelecendo os princípios que guiarão a prática pedagógica.

Como já mencionamos, o plano de ensino-aprendizagem pode ser subdividido em dois níveis de abrangência: *plano de curso e plano de aula*. Apresentamos algumas considerações de Vasconcellos (1995) sobre o “como” fazer e organizar esses planos no cotidiano escolar. Contudo, é importante ressaltar que não são modelos rígidos a serem seguidos, mas possibilidades para estimular a reflexão dos(as) professores(as) para poderem criar seus planos, considerando o seu contexto.

O *plano de curso* consiste na organização da proposta geral de trabalho do(a) professor(a) para uma determinada disciplina ou área de estudo, de acordo com contexto em que está inserido. Ele pode ser construído anual ou semestralmente, dependendo da forma como a disciplina será oferecida. A princípio, a elaboração do plano exige um esforço maior do(a) educador(a), pois precisará fazer pesquisas, replanejar, etc. No entanto, a médio e longo prazo, isso facilitará o trabalho ao longo do ano, resultando em um desgaste menor e melhorando a qualidade do trabalho (Vasconcellos, 1995).

No quadro 2, trazemos os possíveis elementos do plano de curso segundo Vasconcellos (1995, p. 120):

Quadro 2 - Dimensões e Elementos do Plano de Ensino

| <b>Dimensão</b>                | <b>Elementos</b>  |
|--------------------------------|---|
| <b>Análise da Realidade</b>    | Identificação<br>Caracterização da Realidade<br>Sujeitos<br>Objeto<br>Contexto  |
| <b>Projeção de Finalidades</b> | Objetivos da Escola<br>Objetivos Gerais da Disciplina   |
| <b>Formas de Mediação</b>      | Quadro Geral de Conteúdos<br>Proposta Geral Metodológica<br>Proposta de Avaliação<br>Bibliografia<br>Integração com outras disciplinas<br>Integração com atividades extra-classe<br>Normas Estabelecidas<br>Observações |

Fonte: Vasconcelos (1995, p. 120).

Neste quadro, Vasconcellos (1995) apresenta os possíveis elementos que compõem o plano de curso. Segundo o autor, o elemento *identificação* é o registro com o nome da escola, da matéria que será ministrada e a série. O Segundo elemento, que ele apresenta, é a *caracterização da realidade* que envolve os *sujeitos*, *objeto* e o *contexto*.

A *caracterização da realidade* envolvendo os *sujeitos* (professor(a) e alunos(as)) é o registro dos elementos importantes e as necessidades gerais identificadas. O *objeto* é o registro da quantidade de aulas durante a semana, o número de dias letivos e as aulas previstas para o bimestre. E, por fim, o *contexto* envolve a escola e a comunidade, e consiste no registro dos elementos mais relevantes que foram percebidos.

A dimensão projeção de finalidades possui dois elementos, os *objetivos da escola*, que diz respeito aos objetivos gerais da instituição. E os *objetivos gerais*, que envolvem aqueles que são específicos à disciplina lecionada em uma determinada série, ou seja, trata-se de uma justificativa para ensiná-la.

Conforme Vasconcellos (1995), a dimensão formas de mediação é composta por diversos elementos, quais sejam: o *quadro geral de conteúdos*: proposta de conteúdos do curso que normalmente são agrupados por unidades temáticas; a *proposta geral metodológica*: que envolve detalhar o caminho que o(a) professor(a) percorrerá no desenvolvimento da disciplina; a *proposta de avaliação*: a explicitação do processo de avaliação que será usado durante o período; a *bibliografia*: o conjunto de livros, textos e outros materiais utilizados. Com relação à penúltima dimensão, o autor salienta que é importante explicar “o que, como, para que avaliar”, deixando claro como alcançar as notas ou conceitos. Além desses elementos, Vasconcellos (1995) sugere a *integração com outras disciplinas*, que significa trabalhar interdisciplinarmente; a *integração com atividades extra-classe*, que consiste em integrar a disciplina em atividades como feira de ciências, mostra cultural, etc.; e *estabelecer normas*, isto é, registrar os combinados da sala que foram estabelecidos em conjunto com os estudantes.

Por fim, as *observações*, em que o(a) professor(a) deve registrar como está sendo desenvolvido o processo. Nesse espaço, ele(a) poderá trazer sua perspectiva sobre o percurso e avaliar sua prática pedagógica.

A outra subdivisão do plano de ensino-aprendizagem, como mencionamos, é o *plano de aula*, o qual é a estratégia de trabalho do(a) professor(a) para uma aula específica ou um conjunto de aulas. Ele representa o nível mais detalhado e objetivo do planejamento, por focar no “como fazer”, de maneira mais concreta. Além disso, Vasconcellos (1995) argumenta que esse plano terá mais consistência se estiver alinhado ao Plano de Curso e ao Projeto Educativo da instituição escolar.

No quadro 3, apresentamos os possíveis elementos que fazem parte do *plano de aula* segundo Vasconcellos (1995, p. 124):

Quadro 3 - Dimensões e Elementos do Plano de Aula

| Dimensão                       | Elementos  |
|--------------------------------|--|
| <b>Análise da Realidade</b>    | Assunto<br>Necessidade   |
| <b>Projeção de Finalidades</b> | Objetivos  |
| <b>Formas de Mediação</b>      | Conteúdos<br>Metodologia<br>Tempo<br>Recursos<br>Avaliação<br>Tarefa |

Fonte: Vasconcellos (1995, p. 124).

Na dimensão análise da realidade, Vasconcellos (1995) traz dois elementos: *assunto* e *necessidade*. O assunto, é a temática que será trabalhada durante a aula e, a *necessidade*, é a descrição das demandas percebidas e servem de justificativa para a proposta de ensino. A dimensão projeção de finalidades tem como elemento os *objetivos*, que explicita as finalidades específicas de cada conteúdo de ensino. Na dimensão formas de mediação, o elemento *conteúdo*, apresenta o que será abordado pelo(a) educador(a). A *metodologia*, envolve os procedimentos, técnicas e estratégias utilizadas para trabalhar o assunto. As estratégias didáticas são aplicadas de diferentes maneiras para evidenciar o pensamento, sempre respeitando as condições para a realização das atividades. Essas abordagens envolvem diversas dinâmicas e devem considerar o movimento e o funcionamento do organismo em atividade. Nesse processo, é essencial conhecer o(a) aluno(a) em sua totalidade, levando em conta seu jeito de ser, agir e interagir, além de sua própria dinâmica pessoal, para que a escolha da estratégia seja adequada e eficaz (Anastasiou; Alves, 2004).

O outro elemento é o *tempo*, que fornece a estimativa temporal de realização dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada aula. Os *recursos* são textos, vídeos, entre outros. Eles são os meios materiais que orientam a aprendizagem dos(as) estudantes. É a partir do contato e da interação com a realidade que o(a) aluno(a) constrói conhecimentos, portanto, é papel do(a) professor(a) “[...] selecionar e organizar a mediação da realidade com a qual o aluno vai entrar em contato” (Vasconcellos, 1995, p. 126).

A *avaliação* consiste em um elemento que explicita como o trabalho será avaliado. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da expressão dos(as) estudantes sobre os assuntos abordados, seja por meio de perguntas feitas por eles(as), de perguntas direcionadas a eles(as) ou de observações que fazem durante os debates. A avaliação também pode ser realizada por meio de alguma atividade em sala feita em dupla, onde um(a) aluno(a) questiona o(a) outro(a), ou tira-dúvidas e juntos(as) tentam encontrar uma resposta. O último elemento do plano de aula é a *tarefa*, que se refere “[...] à aplicação do conhecimento em situações novas, à elaboração e sistematização do conhecimento, à pesquisa, sendo atividade significativa para o educando” (Vasconcellos, 1995, p. 127).

A partir desses elementos, apresentamos algumas estratégias didáticas que, segundo Anastasiou e Alves (2004), podem ser utilizadas nos planos de aula. Essas estratégias, por meio de uma metodologia dialética, voltada para o(a) aluno(a), permitem que o aprendizado seja direcionado e adaptado às necessidades e ao desenvolvimento dos(as) estudantes, promovendo uma evolução contínua do processo educativo.

A primeira estratégia é a *aula expositiva dialogada*, onde o conteúdo é apresentado com a participação ativa dos(as) estudantes. Nessa abordagem, é valorizado o conhecimento prévio dos(as) alunos(as), utilizando-o como ponto de partida para a construção do aprendizado. Ao longo da aula, o(a) professor(a) incentiva os(as) estudantes a questionarem, interpretarem e debaterem o conteúdo, sempre conectando-o com a realidade que eles(as) vivenciam. Essa estratégia busca promover uma análise crítica, levando à produção de novos conhecimentos, e desafiando a passividade e a inércia intelectual (Anastasiou; Alves, 2004).

Outra estratégia destacada pelas autoras é o *estudo de texto*, que envolve a análise crítica das ideias de um autor a partir de um texto específico, ou a busca por informações mais profundas das perspectivas dos autores. O *portfólio*, por sua vez, é uma estratégia didática que, segundo Anastasiou e Alves (2004), envolve a identificação, construção de registros, e reflexão sobre as produções mais relevantes, bem como os principais desafios enfrentados em relação ao objeto de estudo, e as soluções encontradas para superá-los. O *portfólio* pode documentar o processo de desenvolvimento de uma atividade, de uma sequência de aulas, de um projeto, etc.

A *tempestade cerebral*, é uma estratégia que incentiva a criação de novas ideias de forma livre e intuitiva, dando espaço para a imaginação fluir sem restrições. Não existe certo ou errado, e todas as sugestões são válidas. Por outro lado, o *mapa conceitual* envolve a elaboração de um diagrama que demonstra a relação entre conceitos de maneira bidimensional, buscando evidenciar as conexões hierárquicas entre os conceitos do conteúdo (Anastasiou; Alves, 2004).

O *estudo dirigido*, é uma estratégia didática apresentada por Anastasiou e Alves (2004), que envolve o estudo orientado pelo(a) professor(a), com o objetivo de superar dificuldades específicas dos(as) estudantes. Outra estratégia, é a *resolução de problemas*, que desafia os(as) estudantes a enfrentar uma situação nova, exigindo deles(as) um pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados fornecidos pelo problema. O *Phillips 66*, por sua vez, é uma *atividade em grupo* onde os(as) estudantes analisam e discutem temas ou problemas relacionados ao seu contexto, sendo útil também para obter informações rápidas sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.

Além dessas anteriores, as autoras apresentam o *grupo de verbalização e observação (GV/GO)*, uma estratégia que envolve a análise de um tema ou problema, coordenada pelo(a) professor(a), que divide os(as) estudantes em dois grupos: um grupo de verbalização (GV) e outro de observação (GO). Essa estratégia, segundo Anastasiou e Alves (2004), tem sido eficaz ao longo do processo de construção do conhecimento, exigindo que os(as) estudantes realizem leituras e estudos preliminares para um primeiro contato com o tema.

A *dramatização*, é uma estratégia voltada para representação teatral centrada em um problema ou tema específico. Essa técnica pode ser utilizada para explicar ideias, conceitos e argumentos, além de ser uma forma criativa de expressão. O *seminário*, conforme mencionado pelas autoras, incentiva os participantes a explorar um tema, a partir de várias fontes, sistematizando o conhecimento adquirido, para construir uma visão ampla e gerar novas ideias. O *estudo de caso*, por sua vez, refere-se a uma análise detalhada e objetiva de uma situação real que apresenta desafios para os envolvidos (Anastasiou; Alves, 2004).

O *júri simulado*, se baseia na simulação de um julgamento, onde são apresentados argumentos de defesa e acusação sobre um problema específico. Essa estratégia incentiva a análise crítica, a avaliação objetiva de uma situação e o estudo de um tema real. O *simpósio*, segundo Anastasiou e Alves (2004), consiste em uma série de palestras breves sobre um assunto específico, apresentadas por várias pessoas, e tem o objetivo de desenvolver habilidades sociais, investigativas e ampliar experiências relacionadas a um conteúdo específico.

O *painel*, por sua vez, é uma discussão informal em que um grupo de estudantes, escolhidos pelo(a) professor(a), apresenta pontos de vista opostos na presença de outros colegas. Essa atividade pode incluir a participação de estudantes de outras fases, cursos ou até mesmo especialistas na área. Já, o *fórum*, é uma reunião em que todos os membros do grupo têm a oportunidade de debater um tema ou problema específico. A *oficina*, é um encontro de um pequeno grupo de pessoas com interesses comuns, orientado por um especialista, onde se

busca aprofundar o conhecimento ou aprender a fazer algo melhor, aplicando conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.

O *estudo do meio*, envolve a exploração do contexto social em que o(a) estudante está inserido(a), visando abordar uma problemática de forma interdisciplinar. Essa abordagem proporciona um contato direto com a realidade e facilita a aquisição de conhecimento por meio da experiência prática. Por fim, as autoras mencionam o *ensino com pesquisa*, que combina princípios de ensino e pesquisa, promovendo uma concepção de conhecimento e ciência onde a dúvida e a crítica são importantes (Anastasiou; Alves, 2004).

A partir dessas discussões, é possível evidenciar que o planejamento é fundamental para a organização e direcionamento do trabalho pedagógico. Destacamos o plano de aula, porque ele é o mais próximo do professor, além de ser uma ferramenta que permite estruturar e detalhar as atividades que serão desenvolvidas em sala. Ele favorece a execução das mesmas, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. A escolha de estratégias didáticas que favoreçam o protagonismo estudantil também é importante, pois um plano alinhado a estratégias adequadas, pode potencializar a qualidade das aulas.

### 5.1 Como avaliar se o plano está bom?

Discutimos anteriormente, os elementos que podem compor um plano de aula. A seguir, apresentamos algumas perguntas que ajudam a avaliar a qualidade de um plano. Para isso, trouxemos as considerações de Mansani (2018), uma das professoras que participou da elaboração dos planos de aula de matemática da Nova Escola. Seguindo as orientações que a Nova Escola forneceu, para a produção dos planos de aula, Mansani (2018, n.p) elaborou um *checklist*, que apresentamos abaixo, com perguntas que podem auxiliar na avaliação do plano, as quais apresentamos literalmente:

**“Objetivo:** O objetivo do meu plano de aula está claro? Sei qual é a minha intenção de aprendizagem? Meus alunos conseguem compreender o plano se eu quiser compartilhá-lo? As atividades estão alinhadas com o currículo da minha rede ou escola?

**Aprendizagem:** A proposta apresenta uma expectativa adequada de aprendizagem? Será que tenho baixas expectativas com relação aos meus alunos? Meu plano está bem organizado, com começo, meio, fim e oportunidades reais de aprendizagem? Devemos ter altas expectativas de aprendizagem com nossos alunos, e muitas vezes os planos de aula não têm um momento de fechamento, que responda à pergunta “o que aprendemos hoje?”

**Atividades propostas:** As atividades propostas são fáceis demais? Subestimam a capacidade dos alunos em sua faixa etária? Ou são difíceis

demais e não permitem que os alunos consigam avançar? Elas apresentam uma progressão de complexidade conforme o desenvolvimento da aula?

**Contextos sociais:** Os personagens apresentados no plano representam diversidade de cor da pele, etnias, gênero? Meu plano reforça algum tipo de estereótipo, como o de que meninas são frágeis ou de que futebol é só coisa de menino? Há algum tipo de discriminação ou preconceito?

**Originalidade:** Copiei um plano na íntegra de algum lugar, sem levar em consideração a realidade e necessidade de aprendizagem de meus alunos? Fiz alguma adaptação? O plano é original, baseado em algum documento de qualidade? O plano não é original, mas dá conta de atender às necessidades de aprendizagem dos meus alunos?

**Linguagem:** A linguagem de meu plano é clara, objetiva e de acordo com a faixa etária de meus alunos? Eles podem compreender o que falo? Uso as nomenclaturas já estabelecidas? Uso diferentes formas de linguagem: escrita, imagem, etc.?

**Tempo:** O tempo previsto é suficiente para a proposta da aula? O tempo é muito curto, não favorecendo o entendimento e a aprendizagem dos alunos? É muito longo, tornando a aula cansativa e dispersiva?

**Dinâmica de aula:** Minha aula é totalmente expositiva? Exploro diferentes estratégias para abordar o conteúdo? Há espaço e oportunidade para os alunos ocuparem seu papel de protagonismo? Os alunos são organizados em diferentes formatos (grupos, duplas, individualmente, etc.)? Minha aula propõe alguma inovação?

**Conceitos:** Há erros conceituais ou alguma imprecisão? Os conceitos estão confusos e geram interpretações erradas?

**Avaliação:** Em meu plano de aula, há uma proposta de atividade final que avalie a aprendizagem dos alunos individualmente? Minha avaliação está de acordo com o objetivo?"

Os questionamentos que Mansani (2018) trouxe no *checklist*, permitem avaliar se os objetivos do plano estão claros, se as atividades propostas são adequadas para os(as) alunos(as) e se a metodologia é coerente com o que se deseja ensinar. Esse *checklist* é sugerido no site da Nova Escola para que os elaboradores dos planos de aula reflitam sobre a qualidade dos planos que elaboram. Porém, consideramos importante que cada professor(a) formule suas próprias perguntas, adaptadas ao seu contexto de sala de aula. Com um *checklist* personalizado, ele(a) conseguirá considerar as especificidades dos(as) estudantes, garantindo que o plano de aula não seja apenas uma exigência burocrática, mas uma ferramenta da prática pedagógica.

Essas perguntas nos permitiram pensar criticamente os planos que analisamos a seguir. Com base nelas, avaliamos se o que está sendo proposto atende às necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, se cumpre o que está previsto nas habilidades da BNCC, se as dinâmicas da aula exploram diferentes estratégias didáticas para abordar o conteúdo e facilitar o entendimento dos(as) alunos(as). Afinal, não basta o(a) professor(a) apenas utilizar os planos de aula disponíveis na Nova Escola, é preciso ter um olhar crítico para a realidade e ajustar as propostas às necessidades reais dos(as) educandos(as).

Na seção seguinte, apresentamos as habilidades selecionadas na BNCC e os planos de aula disponíveis na Nova Escola, que possuem as habilidades selecionadas. Por fim, sistematizamos e analisamos esses planos, a fim de identificar como o letramento midiático está proposto neles.

## 5.2 Seleção do corpus de análise

Para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é identificar e selecionar as habilidades da BNCC do componente curricular da Língua Portuguesa, referentes a elementos do letramento midiático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nós buscamos, identificamos e selecionamos aquelas que abarcam especificamente as discussões sobre letramento midiático realizadas no capítulo 2.

Assim, como já mencionamos, optamos pela escolha das habilidades do campo da vida pública, nas práticas de linguagens de leitura/escuta e escrita/produção de textos, que se referem a elementos do letramento midiático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As habilidades selecionadas estão dispostas no Quadro 4:

Quadro 4 - Habilidades selecionadas na BNCC

| <b>EIXO TEMÁTICO</b> | <b>ANO</b>   | <b>HABILIDADES</b>   |
|----------------------|--------------|--|
| Leitura/escuta       | 1º e 2º anos | (EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 105). |
| Leitura/escuta       | 1º e 2º anos | (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 105).                           |
| Leitura/escuta       | 1º e 2º anos | (EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 105).                                 |

|                |              |  |
|----------------|--------------|--|
| Escrita        | 1º e 2º anos | (EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 107). |
| Escrita        | 1º e 2º anos | (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 107).                                       |
| Escrita        | 1º ano       | (EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 107).  |
| Escrita        | 2º ano       | (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 107).   |
| Leitura/escuta | 3º ano       | (EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 123).                   |
| Leitura/escuta | 3º ano       | (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (Brasil, 2018, p. 125).  |
| Leitura/escuta | 4º ano       | (EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado (Brasil, 2018, p. 123).   |
| Leitura/escuta | 4º ano       | (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.) (Brasil, 2018, p. 125).  |
| Leitura/escuta | 5º ano       | (EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 123).   |
| Leitura/escuta | 5º ano       | (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê (Brasil, 2018, p. 125).   |

|                   |                  |  |
|-------------------|------------------|--|
| Produção de texto | 3º ano           | (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 125). |
| Produção de texto | 3º ano           | (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (Brasil, 2018, p. 125).              |
| Produção de texto | 4º ano           | (EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 125).                            |
| Produção de texto | 5º ano           | (EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 125).   |
| Produção de texto | 3º, 4º e 5º anos | (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 125).   |

Fonte: as autoras.

Consoante ao roteiro que criamos, nós selecionamos as habilidades da área de Língua Portuguesa, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, que apresentassem aspectos do letramento midiático, quais sejam: *acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar*, utilizando as mídias digitais e impressas. Estes aspectos, embora não apareçam escritos exatamente com essas palavras nas habilidades acima selecionadas, possuem, em nosso entendimento, elementos do letramento midiático, uma vez que buscam desenvolver nos(as) estudantes a capacidades de ler e interpretar textos multissemióticos, de diversos gêneros, como do campo jornalístico e publicitário.

Por exemplo, a habilidade (EF12LP08), de ler e compreender fotolegendas, manchetes e notícias, promove a análise crítica das informações, incentivando os(as) alunos(as) a considerar a situação comunicativa e o tema do texto, elementos importantes para o letramento midiático. Segundo Hobbs (2010), compreender mensagens, textos e notícias de forma crítica, analisando a credibilidade e o ponto de vista empregado nesses textos, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de *analisar e avaliar* do letramento midiático.

Ademais, as habilidades (EF12LP09) e (EF12LP10), fomentam a leitura e a compreensão de slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, permitindo, desse modo, a análise dos recursos de persuasão e a avaliação dos textos. Os(as) estudantes precisam entender as técnicas de persuasão usadas nas mídias, pois isso os torna consumidores mais críticos e conscientes. E para uma análise mais eficaz, torna-se necessário considerar que os conteúdos produzidos e os meios de comunicação possuem suas próprias características e objetivos específicos e, as pessoas utilizam suas habilidades, crenças e experiências individuais para interpretar e construir seus próprios significados a partir das mensagens (NAMLE, 2007).

A habilidade (EF05LP16), de comparar informações sobre um mesmo fato, veiculadas em diferentes mídias e, concluir sobre qual é mais confiável, está relacionada, na nossa compreensão, às habilidades de *avaliar* e *analisar*. Hobbs (2010) ressalta que comparar dois textos que abordam o mesmo assunto, desenvolve o pensamento crítico, além de ser uma forma de avaliar a credibilidade das informações, a partir de diferentes perspectivas e fontes, permitindo uma compreensão mais fundamentada do assunto.

Para a produção de texto, as habilidades (EF03LP20) e (EF03LP21), que envolvem a criação de cartas e anúncios publicitários, incentivam os alunos a utilizar técnicas de persuasão e a estruturar suas mensagens claramente. Nesse sentido, o letramento midiático ajuda os(as) alunos(as) a expressarem suas ideias através das mídias, ou seja, ele não apenas ensina a consumir e lidar com as informações, mas também criar e comunicar suas próprias mensagens de maneira apropriada (NAMLE, 2007).

Além de desenvolver habilidades de letramento midiático, entendemos que essas habilidades da BNCC permitem que os(as) estudantes tenham contato com textos multissemióticos. A intensa circulação de informações através dos meios de comunicação, sejam eles analógicos ou digitais, alterou a forma de ler, produzir e divulgar textos. Nesse contexto, a multissemiose se torna importante, pois não basta apenas ler o texto escrito; é necessário relacioná-lo a outras modalidades de linguagem, como imagens, músicas, sons, etc.

Nesse cenário, a escola de hoje deve ser vista como um ambiente no qual coexistem múltiplos letramentos, portanto é papel dela possibilitar que os(as) educandos(as) participem de diversas práticas de leitura e escrita. Rojo (2009) aponta que a educação precisa levar em conta os multiletramentos, a fim formar alunos(as) críticos(as) e éticos(as), capazes de lidar com as diferenças socioculturais, além de ler e produzir textos multissemióticos, ampliando os letramentos para outros campos.

Desse modo, entendemos que desenvolver os multiletramentos é cada vez mais necessário, para os(as) alunos(as) poderem comunicar e compreender criticamente os textos multimodais que permeiam nosso cotidiano. As habilidades da BNCC selecionadas para esta dissertação, na nossa perspectiva, promovem o contato dos(as) estudantes com diferentes tipos de textos e mídias, contribuem para a ampliação dos letramentos.

Reconhecemos que, na teoria, as habilidades da BNCC desenvolvem o letramento midiático, os multiletramentos e permitem que os alunos tenham contato e produzam textos multissemióticos. No entanto, é no cotidiano da sala de aula que essas habilidades realmente podem ser desenvolvidas.

Dado que muitos(as) professores(as) usam os planos de aula disponibilizados pela NE, seja como uma referência para criar suas próprias aulas ou até mesmo aplicando-os na íntegra, nós analisamos esses documentos para identificar como as habilidades são abordadas. Investigamos quais estratégias didáticas são empregadas para explicitar os conteúdos e, sobretudo, se os elementos do letramento midiático são desenvolvidos. Essa análise foi importante para compreender se as práticas propostas realmente podem promover a criticidade, a capacidade de análise, e a produção de textos multissemióticos, conforme previsto pela BNCC e pelas teorias de letramento midiático.

### 5.2.1 Planos de aula da Nova Escola

Após identificarmos as habilidades que compõem o nosso corpus de análise, partimos para a busca dos planos de aula na plataforma Nova Escola, cumprindo o segundo objetivo específico desta pesquisa, que foi o de selecionar os planos de aula correspondentes às habilidades da BNCC que apresentavam elementos do letramento midiático, conforme sistematizamos no quadro anterior. Para tanto, utilizamos os filtros disponíveis no próprio site: habilidade, componente curricular, anos e eixo temático. Os planos que selecionamos estão dispostos no quadro 5:

Quadro 5- Planos de aula selecionados na Nova Escola

| Planos de aula |        |             |                                   |   |
|----------------|--------|-------------|-----------------------------------|---|
| Eixo temático  | Ano    | Habilidades | Título do plano de aula           | Link do plano   |
| Leitura/escuta | 1º ano | (EF12LP08)  | Relação entre imagem e texto lido | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacao-entre-imagem-e-texto-lido/4483">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacao-entre-imagem-e-texto-lido/4483</a> |

|                   |        |                         |  |   |
|-------------------|--------|-------------------------|--|---|
| Leitura/escuta    | 1º ano | (EF12LP08)              | Relação entre fotos e texto lido                         | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacao-entre-fotos-e-texto-lido/3955">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacao-entre-fotos-e-texto-lido/3955</a>   |
| Leitura/escuta    | 1º ano | (EF12LP08)              | Roda de notícias   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/2996">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/2996</a>   |
| Leitura/escuta    | 1º ano | (EF12LP09)              | Brincando de representar campanha educativa              | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/brincando-de-representar-campanha%20educativa/2618">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/brincando-de-representar-campanha%20educativa/2618</a>                       |
| Leitura/escuta    | 1º ano | (EF12LP09)              | Relacionando as campanhas publicitárias aos seus slogans | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacionando-as-campanhas-publicitarias-aos-seus-slogans/2621">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/relacionando-as-campanhas-publicitarias-aos-seus-slogans/2621</a> |
| Leitura/escuta    | 1º ano | (EF12LP10) e (EF01LP21) | Assembleia   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/assembleia/2921">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/assembleia/2921</a>   |
| Leitura/escuta    | 2º ano | (EF12LP08)              | Lendo e compreendendo as manchetes                       | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/lendo-e%20compreendendo-as-manchetes/2726">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/lendo-e%20compreendendo-as-manchetes/2726</a>   |
| Leitura/escuta    | 2º ano | (EF12LP08)              | Manchetes e imagens de jornal: leitura e reflexão        | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/manchetes-e-imagens-de-jornal-leitura-e-reflexao/2727">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/manchetes-e-imagens-de-jornal-leitura-e-reflexao/2727</a>                 |
| Leitura/escuta    | 2º ano | (EF12LP08)              | Roda de notícias   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/2985">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/2985</a>   |
| Leitura/escuta    | 2º ano | (EF12LP09)              | Nenhum plano de aula encontrado                          |   |
| Leitura/escuta    | 2º ano | (EF12LP10)              | Assembleia   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/assembleia/3009">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/assembleia/3009</a>   |
| Produção de texto | 1º ano | (EF12LP11)              | Nenhum plano de aula encontrado                          |   |
| Produção de texto | 1º ano | (EF12LP12)              | Produzindo slogans para campanhas de conscientização     | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/produzindo-slogans-para-campanhas-de-conscientizacao/4388">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/produzindo-slogans-para-campanhas-de-conscientizacao/4388</a>         |
| Produção de texto | 1º ano | (EF01LP21)              | Oficina de escrita                                       | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/oficina-de%20escrita/2946">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/oficina-de%20escrita/2946</a>   |
| Produção de texto | 2º ano | (EF12LP11)              | Nenhum plano de aula encontrado                          |   |
| Produção de texto | 2º ano | (EF12LP12)              | Nenhum plano de aula encontrado                          |   |
| Produção de texto | 2º ano | (EF02LP18)              | Nenhum plano de aula encontrado                          |   |
| Leitura/escuta    | 3º ano | (EF03LP18)              | Roda de notícias   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3114">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3114</a>   |

|                   |        |                               |   |   |
|-------------------|--------|-------------------------------|---|---|
| Leitura/escuta    | 3º ano | (EF03LP18)                    | Carta ao leitor: encontrando informações                  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/carta-de-leitor-encontrando-informacoes/2875">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/carta-de-leitor-encontrando-informacoes/2875</a>                                 |
| Leitura/escuta    | 3º ano | (EF03LP18)                    | Cartas do Leitor: Compreendendo o gênero                  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/cartas-do-leitor-compreendendo-o-genero/2889">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/cartas-do-leitor-compreendendo-o-genero/2889</a>                                 |
| Leitura/escuta    | 3º ano | (EF03LP19)                    | Nenhum plano de aula encontrado                           |   |
| Leitura/escuta    | 4º ano | (EF04LP14)                    | A mesma notícia por pontos de vistas diferentes           | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/a-mesma-noticia-por-pontos-de-vistas-diferentes/2925">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/a-mesma-noticia-por-pontos-de-vistas-diferentes/2925</a>                 |
| Leitura/escuta    | 4º ano | (EF04LP15)                    | Fake News: como trabalhar em sala de aula                 | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/fake-news-como-trabalhar-em-sala-de-aula/2926">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/fake-news-como-trabalhar-em-sala-de-aula/2926</a>                               |
| Leitura/escuta    | 4º ano | (EF04LP15)<br>e<br>(EF35LP15) | Roda de notícias  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3146">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3146</a>   |
| Leitura/escuta    | 5º ano | (EF05LP15)<br>e<br>(EF05LP16) | Vlog de críticas  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/vlog-de-criticas/2941">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/vlog-de-criticas/2941</a>   |
| Leitura/escuta    | 5º ano | (EF05LP15)<br>e<br>(EF05LP16) | Compreensão leitora                                       | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/compreensao-leitora/2942">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/compreensao-leitora/2942</a>   |
| Leitura/escuta    | 5º ano | (EF05LP16)                    | Roda de notícias  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3400">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/roda-de-noticias/3400</a>   |
| Leitura/escuta    | 5º ano | (EF05LP16)                    | Analisando textos de linguagem mista - Gráficos e Tabelas | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/analizando-textos-de-linguagem-mista-graficos-e-tabelas/2973">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/analizando-textos-de-linguagem-mista-graficos-e-tabelas/2973</a> |
| Produção de texto | 3º ano | (EF03LP20)<br>e<br>(EF03LP21) | Oficina de escrita  | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/oficina-de-escrita/3118">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/oficina-de-escrita/3118</a>   |
| Produção de texto | 3º ano | (EF03LP20)<br>e<br>(EF35LP15) | Carta de leitor: Produção textual                         | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/carta-de-leitor-producao-textual/4501">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/carta-de-leitor-producao-textual/4501</a>   |
| Produção de texto | 4º ano | (EF04LP16)                    | Jornal Mural: Escrita de notícias                         | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/jornal-mural-escrita-de-noticias/4518">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/jornal-mural-escrita-de-noticias/4518</a>   |
| Produção de texto | 4º ano | (EF35LP15)                    | Nenhum plano de aula encontrado                           |   |
| Produção de texto | 5º ano | (EF05LP17)                    | Escrever uma reportagem                                   | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/escrever-uma-reportagem/4525">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/escrever-uma-reportagem/4525</a>   |

|                   |        |            |                                     |   |
|-------------------|--------|------------|-------------------------------------|---|
| Produção de texto | 5º ano | (EF35LP15) | Produção de resenha crítica escrita | <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/producao-de-resenha-critica-escrita/4474">https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/producao-de-resenha-critica-escrita/4474</a> |
|-------------------|--------|------------|-------------------------------------|---|

Fonte: As autoras.

Como disposto no quadro anterior, não encontramos planos de aula para todas as habilidades que selecionamos. Destes, somente os planos “produzindo slogans para campanhas de conscientização” e “Fake News: como trabalhar em sala de aula” possuem apenas uma habilidade da BNCC, os demais têm mais de uma. No entanto, nós não as destacamos, pois elas são de outros campos e eixos temáticos que não se enquadram no recorte da pesquisa.

Observamos, nos planos que selecionamos anteriormente, que somente os intitulados “Roda de notícias” para o 1º ao 5º ano, “Assembleia” para o 1º e 2º ano e “Oficina de escrita” para o 3º ano, não fazem parte de uma sequência didática. Os demais, compõem uma sequência de 15 planos de aula, para os quais se recomenda respeitar a sequência de atividades propostas.

Além disso, identificamos que todos os planos de aula apresentam adaptações para o ensino remoto, devido à necessidade de dar continuidade nas aulas durante a pandemia da Covid-19. Esse contexto exigiu que os(as) professores(as) encontrassem maneiras de continuar o processo de ensino-aprendizagem de forma virtual. Percebemos que essas adaptações utilizam o WhatsApp como principal meio de comunicação entre professores(as) e estudantes, para o envio de áudios e vídeos com as orientações que seriam dadas em sala de aula. Além disso, há sempre um convite para que os familiares dos(as) alunos(as) participem das atividades, seja auxiliando os(as) estudantes diretamente nas tarefas ou ajudando na comunicação com o professor(a).

Considerando o caráter excepcional do ensino remoto, entendemos que, embora essas adaptações possam parecer simples e até mesmo pouco eficazes, elas podem ter auxiliado os(as) professores durante esse período desafiador.

Na próxima seção, sintetizamos e descrevemos os planos de aula selecionados para essa análise. Com essa finalidade, organizamos cada plano com base nos seguintes elementos: título da aula, eixo temático, ano, habilidades, recursos didáticos e estratégias didáticas. Após a descrição dos planos, realizamos uma análise para identificar como o letramento midiático está sendo incorporado neles. Para isso, utilizamos as perguntas norteadoras que elaboramos com base no nosso referencial teórico e que estão descritas na metodologia desta pesquisa.

### 5.3 Sistematização e análise dos planos de aula

Nesta seção, analisamos os planos de aula selecionados com o objetivo de identificar quais estratégias didáticas são utilizadas para desenvolver os conteúdos, como o letramento midiático está sendo trabalhado ou não e se o que está previsto nas habilidades da BNCC está sendo cumprido. Para isso, além de descrever os planos, realizamos uma análise com base em perguntas que elaboramos a partir do nosso referencial teórico.

Esses planos estão dispostos em quadros numerados por códigos alfanuméricos, como por exemplo: PA1, que se refere ao primeiro plano de aula analisado, e assim sucessivamente, facilitando a identificação e a organização da nossa análise.

Quadro 6 - PA1

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/título</b>           | Relação entre imagem e texto lido   |
| <b>Eixo temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(s)</b>         | (EF12LP08) (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04)   |
| <b>Objetivos</b>             | “Estabelecer relações entre imagens (fotografia) e o texto lido. Ler e extrair informações do texto lido.”                  |
| <b>Recursos didáticos</b>    | Computador, tela e projetor multimídia para expor slides da aula ou cópias para os alunos das atividades e bolinhas de gude |
| <b>Estratégias didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O primeiro plano de aula selecionado, intitulado “Relação entre imagem e texto lido”, é o segundo de uma sequência de quinze planos e recomenda-se que seja utilizado na sequência proposta. O PA1, apresenta mais de uma habilidade, mas apenas a EF12LP08 faz parte da nossa seleção e está inserida no campo da vida pública. O plano sugere que o(a) professor(a) inicie a aula retomando problematizações anteriores ou introduza o tema com perguntas como: “Se alguém perguntasse a você o que é uma legenda, o que você responderia?” (Nova Escola, 2024). As respostas dos(as) alunos(as) podem ser anotadas no quadro e uma resposta coletiva deve ser elaborada, explicando que legendas são textos curtos que complementam imagens com informações.

Em seguida, é necessário mostrar a imagem de uma criança jogando bolinha de gude, e os(as) estudantes precisam responder perguntas sobre a imagem, como “quem está na foto?”, “o que está fazendo?” e “que lugar é este?”. Depois, a mesma imagem deve ser apresentada

com uma legenda, para que identifiquem e discutam as novas informações obtidas. Para consolidar o aprendizado, é proposto uma atividade para completar um quadro distinguindo as informações observadas na imagem das obtidas através da legenda. Para finalizar, é recomendado explicar as diferentes denominações da bolinha de gude no Brasil e levar os(as) alunos(as) para a área externa da escola para brincarem, tornando a aprendizagem mais interativa e lúdica.

A estratégia didática proposta neste plano é a aula expositiva e dialogada. De acordo com Anastasiou e Alves (2004), essa abordagem consiste em expor determinado conteúdo de forma que os(as) estudantes participem ativamente compartilhando seus conhecimentos prévios, além de questionar e interpretar o conteúdo que está sendo estudado.

Como já mencionamos, o PA1 busca desenvolver mais de uma habilidade da BNCC. No nosso entendimento, as atividades propostas no plano atendem aos objetivos da habilidade EF12LP08, que visa desenvolver nos(as) estudantes a capacidade de ler e compreender, com a ajuda do(a) professor(a), fotolegendas e outros textos do campo jornalístico.

Analisando este plano a partir das perguntas elaboradas com base no referencial teórico, percebemos que ele pode desenvolver a habilidade de *análise* do letramento midiático, que envolve a análise e o pensamento crítico sobre todas as formas de mídia, incluindo imagens. A atividade proposta incentiva os(as) estudantes a analisar a imagem, tirando conclusões iniciais sobre o que estão vendo e, em seguida, observando a mesma imagem acompanhada de uma legenda, identificar novos elementos e informações que não estavam evidentes apenas na imagem.

Consideramos que a análise de imagens permite que os(as) alunos(as) compreendam como as representações visuais podem transmitir significados, valores e pontos de vista diferentes. Segundo NAMLE (2007), essa habilidade possibilita que os(as) estudantes façam questionamentos sobre as informações que encontram, explorando questões como a intenção por trás delas, os contextos culturais e sociais que influenciam a interpretação e como elas podem ser utilizadas para persuadir e manipular o público.

Entendemos que a habilidade de análise se assemelha a proposta de Alfabetização em televisão preconizada por Freire (1996), que visa estimular a curiosidade e o pensamento crítico a fim de identificar as verdades ocultas e desmascarar as farsas ideológicas, as quais as pessoas caem facilmente.

Portanto, na nossa perspectiva, o PA1 apresenta uma proposta simples e adequada para ser realizada com crianças do primeiro ano, que estão em fase de alfabetização. A atividade, voltada para identificar a relação entre a imagem e o texto lido, é uma boa oportunidade para

introduzir elementos do letramento midiático e desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida.

Quadro 7 - PA2

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Relação entre fotos e texto lido   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 1º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF12LP08) (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04)  |
| <b>Objetivos</b>             | Estabelecer relações entre imagens (fotografia) e o texto lido. Ler e retirar informações do texto lido. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Computador, tela, projetor, fotografias e legendas.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e resolução de problema.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA2, intitulado “Relação entre fotos e texto lido”, é o terceiro de uma sequência de quinze planos e sucede ao PA1, trabalhando as mesmas habilidades. Este plano sugere que o(a) professor(a) inicie a aula dividindo os(as) estudantes em grupos de quatro, para que, assim como “detetives,” fiquem atentos às imagens e ao texto que será lido. Cada grupo precisa receber um envelope com quatro fotografias, para observar atentamente, identificando o máximo de informações possíveis, a partir de perguntas norteadoras sobre as pessoas, objetos e contextos nas imagens.

Após as observações, os(as) estudantes devem comparar o que há em comum e o que é diferente entre as imagens do grupo. Em seguida, é recomendado ler uma reportagem sugerida no plano, que traz pistas sobre as imagens observadas. Além disso, as crianças precisam receber um envelope com seis legendas, quatro das quais correspondem às fotografias. O desafio é identificar as legendas corretas, com o(a) professor(a) lendo-as em voz alta se necessário, para ajudar na associação.

Para finalizar a aula, é necessário projetar o álbum de fotografias da “Série Quintais” publicado pela Folha de São Paulo, explicando que as imagens fazem parte dessa série noticiosa. As crianças precisam conferir se as legendas que associaram às imagens correspondem às projetadas. Se não houver projeção disponível, as fotografias e legendas podem ser coladas em um mural da sala para uma correção coletiva, tornando a atividade mais interativa e colaborativa.

As estratégias didáticas propostas nessa aula são atividades em grupo e resolução de problemas. Segundo Anastasiou e Alves (2004), nas atividades em grupo, os estudantes discutem e analisam um determinado tema ou problema, o que permite a obtenção rápida de informações sobre as questões levantadas. Para as autoras, a resolução de problemas, é uma

estratégia didática que exige pensamento crítico e reflexivo por parte dos(as) estudantes, para solucionar determinado problema.

Assim como no plano anterior, este plano traz as mesmas habilidades. Entendemos que a atividade, proposta para essa aula, é uma possibilidade para trabalhar a habilidade EF12LP08, que busca desenvolver a capacidade de ler e compreender textos do campo jornalístico.

Com base no referencial teórico, entendemos que o PA2 também pode desenvolver a habilidade de *analisar* do letramento midiático. Com uma proposta semelhante ao PA1, esta aula visa incentivar os(as) alunos(as) a estabelecer relações entre as fotografias e as legendas, além de tirar informações do texto lido. A habilidade *analisar* do letramento midiático, refere-se à capacidade de examinar mensagens e textos em diversos formatos, identificando o autor, o propósito e o seu ponto de vista, além de avaliar a qualidade e a credibilidade do conteúdo (Hobbs, 2010).

Concluindo a análise do PA2, entendemos que ele traz uma proposta adequada para introduzir elementos do letramento midiático, que serão importantes no decorrer dos anos para os(as) alunos(as). Como parte da mesma sequência do PA1, consideramos que as atividades são bem parecidas; no entanto, o PA2, em especial, coloca os(as) estudantes em contato com uma reportagem, permitindo que eles(as) se familiarizem com esse tipo de texto, que possui características próprias. Compreendemos que, além de poder desenvolver a habilidade de *análise*, a dinâmica da aula, envolvendo o levantamento de questões e o trabalho em equipe, auxilia os(as) alunos(as) a fazerem conexões, questionamentos e a chegarem ao resultado esperado na atividade.

Quadro 8 - PA3

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Roda de notícias  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF12LP01) (EF12LP14) (EF12LP02) (EF15LP01) (EF12LP08);<br>(EF15LP02)                               |
| <b>Objetivos</b>             | Estimular a construção de significados a partir de notícias e informações.                          |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Jornal impresso local ou nacional, notícias em revistas, recortes de notícias, barbante e pregador. |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada e atividade em grupo.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

A proposta de atividade do PA3 pode ser trabalhada de forma permanente em turmas de 1º ano. Além disso, ele prevê o desenvolvimento de mais de uma habilidade e, diferente dos

planos anteriores, este não faz parte de uma sequência. O plano sugere iniciar a aula formando uma roda com as crianças, tornando o momento mais dinâmico e próximo. Com os alunos em roda, o(a) professor(a) pode fazer perguntas norteadoras, como: “Vocês sabem o que estão dizendo sobre o mundo lá fora? Vamos montar um varal ou uma banca de notícias para informar a escola sobre o que está acontecendo?” (Nova Escola, 2024).

É necessário apresentar notícias atuais, abordando questões ambientais como poluição, preservação da natureza e animais em extinção. É importante incentivar que os(as) alunos(as) formulem hipóteses sobre os temas, identificando o que conseguem compreender a partir das imagens e palavras. Além disso, eles(as) precisam manipular as notícias e conversar entre si sobre as possíveis informações que elas trazem. E, com a ajuda do(a) professor(a), devem fazer associações do texto com a imagem para antecipar algumas suposições.

Após esse momento, é recomendado ler para as crianças algumas dessas notícias e discutir a relevância das informações para o nosso dia a dia. Para finalizar a aula, a turma precisa criar um varal de notícias na sala de aula, que será atualizado quinzenalmente. Cada aluno(a) deve escolher uma notícia dentre as distribuídas, apresentar sua interpretação e pendurá-la no varal.

Além dessa atividade, o PA3 traz mais três variações. A primeira, sugere a criação de um varal de notícias a partir de temas levantados pela própria comunidade escolar. A segunda, variação propõe a criação de cartazes com essas notícias, em grupos. E a terceira, é compartilhar a produção dos(as) alunos(as) no mural da escola, para que o material produzido por eles(as) seja uma fonte de informação para os demais estudantes.

As estratégias didáticas propostas no plano são aula expositiva e dialogada e atividade em grupo. Como já mencionamos anteriormente, a aula expositiva é o momento em que o(a) professor(a) impulsiona os(a) estudantes a questionar, discutir e interpretar o que está sendo estudado. E a atividade em grupo, é uma possibilidade de discutir determinado tema ou assunto em um grupo de estudantes (Anastasiou; Alves, 2004).

Esse plano possibilita desenvolver mais de uma habilidade e, assim como os anteriores, ele traz a habilidade EF12LP08. Em nossa compreensão, as atividades propostas no PA3 cumprem o que é previsto por essa habilidade, que tem como objetivo fomentar nos(as) estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental a capacidade de ler e compreender textos de diversos formatos do campo jornalístico.

Com base nas perguntas que elaboramos para analisar os planos de aula, entendemos que o PA3 e suas variações podem desenvolver as habilidades de *analisar*, *criar* e *compartilhar* do letramento midiático. As habilidades de *analisar* e *avaliar* podem ser desenvolvidas a partir

do contato dos(as) estudantes com textos e imagens em diversos formatos, incentivando-os(as) a fazer associações das imagens para levantar hipóteses sobre as notícias e escolher a que mais chamou sua atenção. O levantamento de hipóteses e perguntas, de acordo com Thoman e Jolls (2004), é uma característica do letramento midiático, que ensina os(as) alunos(as) a fazerem perguntas sobre qualquer conteúdo consumido, promovendo um ceticismo “saudável”. Além disso, incentiva os(as) educadores(as) a estimular os(as) estudantes com questionamentos que vão auxiliá-los(as) na compreensão dos textos, mensagens, etc.

Analisamos, que as habilidades de criação e compartilhamento podem ser desenvolvidas através da criação de um varal ou mural de notícias, onde os(as) estudantes selecionam notícias, criando um espaço para compartilhar essas informações com os demais alunos(as) da escola. Segundo Hobbs (2010), ao desenvolver essas habilidades, os alunos se tornam capazes de criar conteúdos criativos, com propósitos bem definidos e para públicos-alvo específicos.

Portanto, por se tratar de uma proposta para turmas do 1º ano, entendemos que essa atividade do PA3 é uma oportunidade para desenvolver essas habilidades do letramento midiático, além de permitir que os alunos(as) tenham contato constante com as notícias, já que o plano é uma proposta permanente.

Quadro 9- PA4

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Brincando de representar campanha educativa   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04) (EF12LP09)   |
| <b>Objetivos</b>             | Estimular os alunos a compreender a mensagem do slogan utilizando o do próprio corpo. Eles tentarão produzir as ilustrações de bichos da campanha, com intuito de ajudar na compreensão e na interação com o texto (brincadeiras de sombras com as mãos). |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Panfletos, cartazes impressos e vídeo da campanha “Afastos os bichos”, data show e luz para a brincadeira de sombras (abajur, lâmpadas, etc.)   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada e dramatização.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA4 é o segundo de uma sequência de quinze planos. Conforme o quadro 9, ele apresenta mais de uma habilidade da BNCC, mas somente a EF12LP09 faz parte do nosso recorte. Ele sugere iniciar a aula organizando a turma em uma roda para apresentar os cartazes da campanha “Afastos os bichos. Lave as mãos”, e explicar que, além das propagandas na televisão, os cartazes também são produzidos para informar.

Após mostrar os cartazes, é recomendado lembrar os elementos do vídeo apresentado na aula anterior e ler o slogan da campanha questionando-os sobre a escolha da frase e a importância de lavar as mãos para proteger a saúde, referenciando a frase do cartaz. Em seguida, as crianças devem fazer uma dramatização utilizando as mãos para demonstrar a intenção da campanha, explicando que as mãos criam os “bichos” da campanha e que elas podem espalhar vírus.

Durante essa atividade, é necessário explicar sobre a estrutura do gênero campanha publicitária, destacando que uma campanha utiliza tanto elementos visuais quanto textuais para transmitir sua mensagem de forma clara e persuasiva. As imagens são importantes para chamar a atenção e ilustrar a mensagem, mas sozinhas, elas podem não fornecer todas as informações necessárias. O texto complementa a imagem, esclarecendo o contexto e reforçando a mensagem principal.

As estratégias didáticas propostas no PA4 são: aula expositiva dialogada e dramatização. A aula expositiva e dialogada é o momento que o(a) professor(a) incentiva os alunos a discutir e interpretar o que está sendo estudado, e neste caso, os alunos precisam refletir sobre a campanha “Afaste os bichos. Lave as mãos”. A dramatização, segundo Anastasiou e Alves (2004), é uma apresentação em forma de teatro que ocorre a partir de um tema e pode conter ideias, conceitos e argumentos. Neste plano, a dramatização ocorre com a atividade proposta para os(as) estudantes de criar um teatro de sombras com as mãos para representar a campanha estudada.

Assim como os planos anteriores que analisamos, este também se propõe a trabalhar mais de uma habilidade. No entanto, somente a EF12LP09 faz parte da nossa seleção. Em nossa compreensão, o PA4 possibilita desenvolver o que está previsto na habilidade, que visa incentivar a capacidade de ler e compreender slogans, anúncios publicitários, campanhas voltadas para crianças entre outros textos de gêneros publicitários.

Com base nas perguntas que elaboramos para analisar os planos de aula, entendemos que o PA4 pode desenvolver a habilidade *analisar* do letramento midiático, além de promover o senso crítico acerca das informações que circulam. A habilidade *analisar* pode ser aprimorada através do contato dos(as) estudantes com a campanha publicitária, em que eles(as) são levados(as) a interpretar a mensagem que ela quer transmitir e perceber que apenas a imagem ou o slogan, sozinhos, não seriam capazes de transmitir a mensagem completa.

Na nossa perspectiva, a atividade do PA4 apresenta-se como uma oportunidade para introduzir as crianças do 1º ano às campanhas publicitárias de forma lúdica, levando-as a refletir sobre as características desse gênero, como os apelos emocionais, a persuasão, e a estrutura

visual e textual. A dramatização pode tornar a aula mais divertida e permite que os(as) alunos(as) sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

A análise de campanhas publicitárias é uma aplicação prática das habilidades de letramento midiático, pois permite que os(as) alunos(as) pratiquem a identificação de elementos como estereótipos e representações de gênero, raça e classe. Essa análise crítica ajuda a se tornarem consumidores mais informados e reflexivos, capacitando-os a reconhecer e questionar as mensagens que recebem diariamente (NAMLE, 2004; Hobbs, 2010). Portanto, consideramos que a atividade proposta no PA4 introduz elementos do letramento midiático e pode promover um aprendizado mais significativo e lúdico.

Quadro 10 - PA5

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Relacionando as campanhas publicitárias aos seus slogans  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04) (EF12LP09)   |
| <b>Objetivos</b>             | “Levantar hipóteses sobre as imagens apresentadas de cada campanha publicitária e relacionar posteriormente ao slogan de cada uma (mobilização de conhecimentos prévios; recuperação do contexto de produção; antecipações; produção de inferências; verificação).” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Panfletos de campanhas de conscientização diversas  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problema.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA5 é o terceiro plano de uma sequência de quinze e sucede ao PA4 que analisamos anteriormente. Nele, é proposto o desenvolvimento de mais de uma habilidade da BNCC, porém, apenas a habilidade EF12LP09 faz parte do nosso recorte.

O plano sugere iniciar a aula organizando classe em círculo para explicar que a proposta da aula é uma brincadeira de “Caça ao slogan”, a qual os(as) estudantes em grupos devem descobrir qual é o slogan correto para cada imagem. Para essa atividade, o PA5 disponibiliza sugestões de campanhas que podem ser utilizadas, mas também traz a opção de usar campanhas locais.

Ao finalizar essa explicação inicial, o(a) professor(a) pode fazer um levantamento para saber o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) acerca das imagens. Para isso, de forma coletiva, devem interpretar e levantar hipóteses sobre o assunto de cada campanha, para auxiliar nesse momento, podem ser feitas perguntas norteadoras. Em seguida, após a leitura dos slogans com ajuda do(a) professor(a), as crianças em grupos precisam procurar a plaquinha com o

slogan que corresponde a cada imagem para depois criar um mural com as imagens e seus respectivos slogans.

Durante o fechamento, é recomendado refletir com a turma sobre as características do gênero slogan, explicando que apenas com a imagem não é possível compreender a ideia da campanha. Por isso, torna-se necessário o slogan para a compreensão da mensagem que a campanha quer passar.

As estratégias didáticas propostas no PA5 são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problema. A aula expositiva é o momento que o(a) professor(a) explica determinado conteúdo, incentivando a participação ativa dos(as) alunos(as) e levando em conta o conhecimento prévio dos mesmos. E neste plano de aula, isso acontece no momento em que o(a) professor(a) apresenta os elementos do gênero slogan, permitindo que os(as) estudantes participem ativamente e contribuam com a explicação.

A atividade em grupo e resolução de problemas, no PA5, ocorrem quando os(as) estudantes, divididos em grupos, procuram os slogans que correspondem a cada imagem. Essas duas estratégias têm uma característica em comum que é a obtenção de informações ou soluções de problemas.

O PA5 traz a habilidade EF12LP09, que visa capacitar os(as) alunos(as) a ler e compreender slogans, anúncios publicitários e campanhas voltadas para crianças. Acreditamos que a atividade desse plano tem potencial para concretizar essa habilidade, pois permite que os(as) estudantes tenham contato com os slogans e compreendam quais são suas características e sua finalidade.

Com base nas questões que elaboramos, entendemos que o PA5 pode desenvolver as habilidades de *analisar*, *criar* e *compartilhar* do letramento midiático. A habilidade de *análise* pode ser aprimorada quando os(as) alunos(as) são incentivados(as) a identificar e relacionar os slogans com as respectivas imagens das campanhas publicitárias. Já as habilidades de *criar* e *compartilhar* podem ser desenvolvidas através da elaboração de um mural com as campanhas publicitárias analisadas, promovendo uma produção coletiva de conteúdo. Livingstone (2004) argumenta que o letramento midiático envolve a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em diversas formas, o que implica que a comunicação não é apenas um ato de recepção, mas também de produção. Para a autora, essa abordagem, baseada em habilidades, deve integrar a criação de conteúdo ao aprendizado sobre o funcionamento das mídias e a construção e interpretação das mensagens.

Dessa forma, compreendemos que esse plano, assim como o PA4, apresenta propostas relevantes para introduzir às campanhas publicitárias aos alunos do 1º ano, ajudando-os a

entender as características desse gênero e desenvolvendo a capacidade de analisar e discutir em grupo para obter o resultado esperado da atividade.

Quadro 11- PA6

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Assembleia  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP09) (EF12LP10) (EF15LP10) (EF01LP21) (EF15LP13); (EF12LP03)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Discutir as relações interpessoais, na busca de uma convivência positiva e democrática, a assembleia é um espaço que se valoriza o diálogo na resolução de problemas, que se exercita a capacidade de argumentar oralmente e que se aprende a explicitar e sustentar o ponto de vista com apoio de evidências, fortalecendo, assim, a construção da cidadania e dos valores de democracia, de respeito, de justiça, de solidariedade.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Cartolina ou papel kraft e canetas hidrográficas  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e resolução de problemas.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano de aula é uma proposta permanente para trabalhar a realização de assembleia. A justificativa para esta atividade é a necessidade de discutir as relações entre os(as) alunos(as), a fim de buscar uma convivência positiva e democrática. O PA6 desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, no entanto, apenas a EF12LP10 e EF01LP21 fazem parte do nosso recorte.

É sugerido iniciar a aula explicando o que é uma assembleia, mostrando exemplos e ressaltando que elas acontecem regularmente como um espaço de discussão onde é necessário escutar e respeitar as diferentes opiniões. Para organizar a assembleia, é necessário a elaboração de uma pauta, para isso, nas semanas que antecedem, o(a) professor(a) precisa anotar os conflitos e aspectos positivos do dia a dia dos(as) estudantes.

No momento da assembleia, o PA6 recomenda organizar as crianças em círculo para a leitura da pauta elaborada para esse momento. Com base na pauta, os(as) estudantes precisam discutir os assuntos anotados para que juntos cheguem a uma conclusão. Além disso, devem criar regras e combinados que serão aprovados pela maioria. Caso seja necessário, o(a) professor(a) pode abrir espaço para que acrescentem novas situações que não estavam na pauta para serem discutidas.

Além de apresentar os pontos negativos, pode ser reservado um espaço para parabenizar as ações que as crianças tiveram que foram positivas para as relações interpessoais. Após as discussões e os registros, os(as) estudantes precisam assinar o cartaz, formalizando o

compromisso da turma. É sugerido que ele fique exposto na sala até que outro seja criado na próxima assembleia. O PA6 recomenda que o(a) professor(a) guarde esses cartazes, como forma de registro e, mostre-os para a turma no final do ano letivo.

O plano propõe três variações de atividade com a mesma temática e objetivo. A primeira, sugere explorar novos espaços na escola e convidar outras pessoas da instituição para enriquecer o diálogo. A segunda, envolve a elaboração do cartaz que ficará exposto na turma, podendo conter outros elementos que acharem pertinentes. A última, é deixar a discussão para os alunos mais extrovertidos que se sentem à vontade para falar, respeitando aqueles que preferem não se manifestar.

As estagiárias didáticas utilizadas no PA6 são: atividade em grupo e resolução de problemas. Isso porque a proposta do plano é que os(as) alunos(as), em grupo, solucionem problemas percebidos e vivenciados em determinado período, além de ressaltar aspectos positivos que beneficiaram a convivência na sala de aula.

Este plano desenvolve a habilidade EF12LP10, que visa capacitar os estudantes a ler e compreender cartazes, avisos, regras e regulamentos para organizar a convivência escolar, e a EF01LP21, que estimula a escrita de listas de regras e regulamentos para ajudar a organizar a rotina escolar.

Na nossa percepção, o PA6 possibilita trabalhar essas habilidades da BNCC, além disso a proposta permite que as crianças aprendam a ouvir e a dialogar, com os colegas para resolver problemas do cotidiano da turma. Apesar de entendermos que a atividade não desenvolve as habilidades do letramento midiático, acreditamos que isso não diminui a sua importância. Pelo contrário, consideramos fundamental trabalhar a capacidade de resolução de conflitos, uma habilidade necessária para a convivência em sociedade e para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso.

Quadro 12 - PA7

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Lendo e compreendendo as manchetes  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 2º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF12LP01), (EF12LP08), (EF15LP02)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Ler e compreender uma manchete de jornal, apoiando-se em seus conhecimentos prévios e na decodificação de palavras; estabelecendo expectativas em relação ao texto e checando suas hipóteses.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projektor, manchetes e notícias.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada e atividade em grupo.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA7, é o segundo de uma sequência de quinze planos, sendo recomendado a sua utilização seguindo a ordem proposta. Nele, são desenvolvidas mais de uma habilidade, mas somente a EF12LP08 faz parte da nossa seleção. O plano sugere começar a aula com os(as) estudantes organizados em grupos, para retomar o assunto sobre o texto jornalístico trabalhado na aula passada, para isso, o(a) professor(a) pode fazer perguntas como: “Vocês conhecem alguém que tem o costume de ler jornais? Vocês acham importante ler jornais, por quê? Existe algum outro lugar em que podemos encontrar notícias?” (Nova Escola, 2024).

Para complementar a discussão, é recomendado explicar que ler jornais e revistas é importante para manter as pessoas informadas sobre os acontecimentos e que as informações são obtidas através de textos chamados notícias. Além de frisar que, atualmente, podemos acessar notícias e jornais através da internet. A fim de fomentar ainda mais a discussão, o PA7 sugere que o(a) professor(a) pergunte aos estudantes quais os assuntos que eles acreditam que são apresentados nas notícias. Com base nas respostas, ele pode fazer a seguinte pergunta: “Como conseguimos saber o assunto da notícia?” (Nova Escola, 2024). Espera-se que as crianças percebam que a manchete do jornal é o título da notícia, que traz uma prévia do assunto abordado no texto.

Após essas discussões, é necessário distribuir as manchetes, propostas no PA7, para que leiam nos grupos. Depois de lerem, é importante que levantem hipóteses sobre a notícia. Em seguida, o(a) professor(a) deve ler a notícia e questionar se o trecho inicial permite descartar alguma hipótese ou se elas continuam fazendo sentido. Ao finalizar a leitura, as crianças precisam comparar as hipóteses com o assunto do texto, refletindo sobre suas suposições. Para concluir a aula, é recomendado entregar uma folha com duas questões sobre a notícia e pedir que o grupo crie um desenho do local onde a notícia aconteceu, para expor no mural da turma.

As estagiárias didáticas utilizadas no PA7 são: aula expositiva e dialogada e atividade em grupo. A aula expositiva e dialogada é o momento em que o(a) professor(a) explica o conteúdo estudado, que neste caso, é a leitura de manchetes e notícias, e durante a exposição do conteúdo, os(as) alunos(as) refletem e levantam hipóteses sobre o assunto. Já a atividade em grupo, neste plano, envolve a reflexão e discussão realizadas nos grupos para chegar nas respostas dos questionamentos feitos.

A habilidade EF12LP08 visa capacitar os(as) estudantes a ler e compreender notícias, manchetes, lides, entre outros textos de gêneros do campo jornalístico. Na nossa perspectiva, a atividade proposta cumpre o que está previsto nessa habilidade, pois as crianças são incentivadas a compreender a manchete recebida e, a partir da leitura, levantar hipóteses e

compreender a notícia, verificando se as hipóteses levantadas inicialmente condizem com o conteúdo da notícia.

A partir das questões que elaboramos, entendemos que o PA7 também pode desenvolver a habilidade *analisar* do letramento midiático. Isso porque a atividade possibilita que os(as) estudantes analisem e façam inferências acerca da manchete e do conteúdo da notícia. Fazer perguntas é entendido como uma forma de guiar a análise das mensagens midiáticas, permitindo que os indivíduos identifiquem e explorem o conteúdo, o formato, o público-alvo e o propósito do texto. Essa prática ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e autônomo incentivando os(as) alunos(as) a formularem suas próprias perguntas e hipóteses sobre o que estão consumindo (Thoman; Jolls, 2004).

Quadro 13 - PA8

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Manchetes e imagens de jornal: leitura e reflexão  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 2º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF12LP01), (EF12LP08), (EF15LP02), (EF15LP03)   |
| <b>Objetivos</b>             | Ler manchetes e imagens fazendo relação entre as duas partes da notícia e identificando as informações apresentadas. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projektor, manchetes e notícias.   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problema.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA8 é o terceiro de uma sequência de quinze planos que trabalham o gênero manchetes e lides, sucedendo o PA7 que analisamos anteriormente. Ele traz mais de uma habilidade da BNCC, mas somente a EF12LP08 faz parte do nosso recorte.

Para iniciar a aula é recomendado apresentar a proposta da atividade, que consiste na leitura de manchetes a fim de prever o conteúdo das notícias e relacionar as legendas com as fotografias. Com essa finalidade, recomendado que o(a) professor(a) mostre uma capa de um jornal e faça os seguintes questionamentos: “Vocês sabem o que é isso? Para que serve este tipo de texto? Sobre o que a notícia principal irá falar? O que te ajudou a imaginar o assunto desta notícia?” (Nova Escola, 2024).

É importante orientar os(as) estudantes a observarem de forma atenta a capa do jornal para que eles percebam que a imagem está ligada à manchete e ao assunto da notícia, ou seja, a imagem complementa a notícia.

Com as crianças organizadas em duplas, de forma que um aluno com um nível de leitura mais avançado ajude o colega, é necessário distribuir três manchetes para que leiam e tentem imaginar uma imagem que representa cada manchete. Esse momento é importante porque será possível identificar se eles compreenderam o texto da manchete e também vão usar seus conhecimentos prévios para relacionar o que sabem com o que foi lido.

Após esse momento, é recomendado distribuir três imagens para que leiam novamente as manchetes e tentem relacioná-las às imagens. Ao concluírem essa atividade, as duplas precisam mostrar suas combinações e identificar a palavra que deu alguma pista que fez com que escolhessem a imagem para relacionar com o texto.

Para finalizar a aula, é sugerido retomar as reflexões feitas durante a aula para consolidar com as crianças a importância da relação entre manchete e imagem, e entregar uma folha de atividade para as duplas, contendo uma imagem e duas manchetes, para que eles leiam e escolham a mais adequada à imagem.

As estratégias didáticas utilizadas neste plano são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problema. A aula expositiva e dialogada é o momento em que o(a) professor(a) explica o conteúdo trabalhado durante a aula, ou seja, a leitura de manchetes de jornal, com os(as) alunos(as) participando ativamente e tendo seus conhecimentos prévios e reflexões valorizados. A atividade em grupo e a resolução de problemas acontece quando os(as) estudantes, em duplas, discutem sobre o tema da aula e juntos chegam às respostas das atividades passadas pelo(a) professor(a).

Como mencionado anteriormente, o PA8 apresenta mais de uma habilidade, mas somente a EF12LP08 faz parte da nossa seleção. Essa habilidade visa fomentar a capacidade de ler e compreender fotolegendas, manchetes, lides, fotos digitais entre outros textos dos gêneros do campo jornalístico. Entendemos que as atividades propostas atendem ao que está previsto nessa habilidade, pois são voltadas para a leitura e compreensão das manchetes.

Assim como nos planos anteriores que analisamos, inferimos que o PA8 pode estimular a habilidade de *análise* do letramento midiático. Isso se justifica porque as discussões e a atividade permitem que os(as) alunos(as) analisem textos e imagens em diversos formatos, a fim de tirar informações e compreender o conteúdo apresentado.

Na nossa percepção há um predomínio do desenvolvimento da habilidade de análise, nos planos de aula para o 1º e 2º anos, inferimos que isso pode estar relacionado à fase de alfabetização dos alunos. Entendemos que essas atividades podem ser utilizadas como uma

forma de introduzir as habilidades do letramento midiático de maneira progressiva e adequada à faixa etária dos estudantes.

Quadro 14 - PA9

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Roda de notícias  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 2º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF12LP02) (EF01LP01) (EF12LP08) (EF15LP01) (EF15LP02)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Estimular as crianças a construírem sentidos prévios sobre as informações que circulam ao explorar os elementos imagéticos e escritos.”      |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Recortes de notícias, papel metro, canetas coloridas, cola, tesoura, papel crepom, revistas, jornais, lápis de cor, lápis, caneta e borracha. |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada e dramatização.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano de aula apresenta uma proposta de atividade permanente para ser trabalhada nas turmas de 2º ano. Ele desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, incluindo a EF12LP08, que faz parte da nossa seleção. O PA9 sugere iniciar a aula mostrando para a turma que o jornal não é coisa de “gente grande”. Para isso, é necessário espalhar pela sala jornais locais ou nacionais e imagens que representam bancas de jornais antigas, permitindo que os(as) alunos(as) circulem pela sala, leiam as manchetes e observem os anúncios.

Em seguida, em círculo, o(a) professor(a) pode fazer perguntas para iniciar a atividade, como: “Qual notícia ou seção mais chamou a sua atenção? Qual a função das notícias no nosso dia a dia?” (Nova Escola, 2024). Após as respostas, é importante explicar que a função das notícias é manter as pessoas informadas sobre acontecimentos locais e globais. Além da mídia impressa, existem outros meios para acessar notícias, como internet, rádio, televisão, sendo o jornal impresso uma das formas mais antigas de comunicação.

Depois dessa explicação, o PA 9 recomenda ler para as crianças a história dos “Gazeteiros”, que ele traz como sugestão. E explicar que os gazeteiros eram vendedores de jornais nas ruas sem ponto fixo, e demonstrar como anunciavam e vendiam os jornais. Em seguida, os(as) estudantes devem escolher uma das manchetes e, como gazeteiros, divulgar e vender a notícia para os colegas, vivenciando a experiência de repassar informações.

Para finalizar a aula, cada estudante deve selecionar um anúncio que mais chamou sua atenção, compartilhar com os colegas o que motivou a escolha, suas interpretações e impressões.

Além dessa proposta de atividade, o PA9 apresenta três variações. A primeira sugestão é utilizar outro espaço que não seja a sala de aula, onde quinzenalmente os(as) estudantes ficariam responsáveis por selecionar uma notícia, socializar com a turma e adicionar a caixa de notícias para que todos tenham acesso. Na segunda, o(a) professor(a) deve entregar notícias sem manchetes para as crianças criarem manchetes com base na leitura do texto. A terceira, envolve levar os(as) estudantes para a biblioteca ou um espaço que eles tenham acesso a computadores com internet, onde possam ter contato com jornais impressos e também fazer pesquisas em sites de notícias, de forma que eles consigam explorar diversas mídias.

As estratégias didáticas utilizadas são: aula expositiva e dialogada e dramatização. A aula expositiva dialogada acontece a partir da explicação do(a) professor(a) sobre o que é notícia e sua importância para o cotidiano das pessoas e os(as) alunos(as) participam ativamente dessa explicação. E, a dramatização, é a forma como estudantes vão reproduzir como os gazeteiros anunciavam e vendiam os jornais antigamente, essa estratégia permite que internalizem o conteúdo estudado de forma mais lúdica.

O PA9 desenvolve a habilidade EF12LP08, que busca capacitar os(as) alunos(as) a ler e compreender notícias, manchetes, lides e outros textos dos gêneros do campo jornalístico. Assim, acreditamos que a atividade do plano cumpre o que está previsto nessa habilidade.

A partir das perguntas norteadoras que elaboramos, entendemos que o PA9 e suas variações desenvolvem as habilidades de *acessar, analisar, avaliar e compartilhar* do letramento midiático. Na primeira variação, os(as) estudantes precisam escolher notícias em casa com a ajuda de seus familiares, fazendo uma curadoria para verificar se essa informação é confiável e pertinente para o público infantil. Essas ações, na nossa percepção, podem desenvolver as habilidades de *acessar, analisar e avaliar* e por fim, eles devem compartilhar as notícias selecionadas com os demais alunos. O desenvolvimento dessas habilidades do letramento midiático torna-os(as) capazes de identificar informações de fontes confiáveis, a compreender como acessar diferentes tipos de mídia e a utilizar esse conteúdo de forma crítica (NAMLE, 2004).

Complementando essa ideia, Thoman e Jolls (2004), argumentam que letramento midiático deve capacitar os indivíduos a navegar por um fluxo intenso de informações e a manipular os conteúdos disponíveis na internet. Isso inclui não apenas encontrar informações, mas também entender como elas são apresentadas e quais são suas fontes. A habilidade de acessar é, portanto, vista como um passo inicial para o desenvolvimento de outras competências, como análise crítica e criação de conteúdo.

Assim como a proposta de roda de notícias para o 1º ano, essa atividade, voltada para crianças do 2º ano, é uma excelente oportunidade para desenvolver habilidades do letramento midiático. Destacamos que essa atividade, diferente do PA3, orienta que as crianças acessem a internet, com o auxílio de um adulto, para pesquisar notícias em sites confiáveis, introduzindo a habilidade de *acessar* para os estudantes da fase de alfabetização, indo além das propostas anteriores que desenvolviam predominantemente a habilidade de *análise*.

Quadro 15 - PA10

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Assembleia  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 2º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP09) (EF12LP10) (EF15LP10) (EF01LP21) (EF15LP13,) (EF12LP03)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Na necessidade de se discutir as relações interpessoais, na busca de uma convivência positiva e democrática, a assembleia é um espaço que se valoriza o diálogo na resolução de problemas, que se exercita a capacidade de argumentar oralmente e que se aprende a explicitar e sustentar o ponto de vista com apoio de evidências, fortalecendo, assim, a construção da cidadania e dos valores de democracia, de respeito, de justiça, de solidariedade. No geral, são reuniões periódicas que regularizam as relações de convívio entre as pessoas de uma comunidade. Nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, a pauta temática é construída a partir das necessidades específicas da sala de aula.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Cartolina ou papel Kraft e canetinhas   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e resolução de problemas.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA10 possui a mesma proposta do PA6 para turmas do 1º ano. Ele também desenvolve as mesmas habilidades da BNCC, incluindo a EF12LP10, que faz parte do nosso recorte, e apresenta as mesmas variações de atividades.

As diferenças deste plano, em relação à proposta do PA6, estão no conteúdo do cartaz e na condução da assembleia, que fica sob a responsabilidade dos(as) estudantes. O cartaz para a turma do 2º ano deve conter as seguintes informações: “Parabéns, Não foi legal e Palpites”. Ele precisa ficar acessível para que os(as) estudantes registrem ações positivas e negativas que serão discutidas durante a assembleia. Além dessas palavras, é sugerido que o(a) professor(a) utilize cores para diferenciar as ações, como verde para situações que não são graves, amarelo para situações razoáveis e vermelho para situações que necessitam de mais atenção.

O PA10, desenvolve a habilidade EF12LP10, que visa capacitar os(as) alunos(as) a ler e compreender avisos, folhetos e regras que organizam o cotidiano escolar. Entendemos que a proposta da “assembleia” atende o que está previsto nessa habilidade. Contudo, na nossa

perspectiva, assim como o PA6, essa atividade não trabalha nenhuma habilidade do letramento midiático. No entanto, consideramos importante desenvolver a capacidade de escuta e diálogo nas crianças para que elas aprendam, desde cedo, a lidar com conflitos de forma correta, democrática, valorizando a opinião dos colegas a fim de encontrar soluções coletivas para os problemas.

Quadro 16 - PA11

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Produzindo slogans para campanhas de conscientização  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto   |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(s)</b>         | (EF12LP12)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Criar cartazes de forma coletiva para a conscientização de temas relevantes ao universo da escola, como higiene, merenda, recreio, organização, resíduos”. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Revistas, molde de letras, canetinhas, lápis, tesouras, cola, máquina fotográfica, tinta guache, pincéis, panfletos, cartazes, cartolinas, etc.             |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA11 é o décimo quarto de uma sequência de quinze planos voltados para trabalhar o gênero slogan, ele desenvolve a habilidade EF12LP12 que faz parte da nossa seleção. É sugerido iniciar a aula informando a turma que eles vão criar a campanha educativa planejada na aula anterior, e para isso eles precisam escrever os slogans e os textos da campanha, além de decidir se utilizarão um computador ou farão manualmente. É necessário que eles reflitam sobre o slogan, o público-alvo, o local de divulgação e os meios para criar as campanhas, reforçando as características e os elementos necessários.

É recomendado incentivar as crianças a pensarem sobre o que precisa melhorar na escola, ressaltando a importância do slogan para complementar a imagem e ajudar o leitor a entender a campanha. Para finalizar, os(as) estudantes, com a ajuda do(a) professor(a), devem concluir os cartazes para serem expostos na escola.

A proposta didática, utilizada no PA11, é a atividade em grupos, visto que as crianças precisam criar, em grupos, campanhas educativas voltadas para público infantil. Como mencionamos, o plano traz apenas a habilidade EF12LP12, que tem como objetivo tornar os(as) alunos(as) capazes de escrever slogans, anúncios e campanhas de conscientização. Na nossa perspectiva, o PA11 cumpre o que está previsto nessa habilidade.

Com base nas perguntas que elaboramos, entendemos que este plano pode desenvolver as habilidades de *criar* e *compartilhar* do letramento midiático, pois a atividade propõe a

criação de uma campanha educativa que será compartilhada com os demais alunos(as) da escola. Além disso, os(as) estudantes são incentivados a utilizar elementos característicos desse gênero, como slogans, imagens chamativas, mensagens claras e diretas, e o uso estratégico de cores, etc. Segundo Thoman e Jolls (2004), no âmbito do letramento midiático, argumenta-se que crianças aprendem melhor ao produzir conteúdo, pois essa produção pode dar voz aos “sem voz” além de promover a auto expressão.

Como o PA11 é o penúltimo de uma sequência de quinze, inferimos que se o(a) professor(a) utilizar essa sequência na ordem correta, os(as) estudantes podem adquirir os conhecimentos necessários para criar os slogans de campanhas educativas, além de aprofundar seus conhecimentos sobre esse gênero textual.

Quadro 17 - PA12

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Oficina de escrita  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto   |
| <b>Ano</b>                   | 1º  |
| <b>Habilidade(s)</b>         | (EF15LP09), (EF15LP10), (EF01LP21), (EF12LP03), (EF12LP05)  |
| <b>Objetivos</b>             | “A oficina de escrita tem como princípio escrever para aprender a escrever, uma vez que os alunos serão envolvidos em situações comunicativas que acionam o repertório acerca de gêneros estudados em anos anteriores e dialogam com propostas originárias de projetos da escola. No caso dos 1º e 2º anos, o desafio é produzir pequenos textos associadas à imagem que atendam às ações do selecionar, colecionar, escolher vocabulário, construir listas que representam aquilo que o aluno possa observar ou imaginar em temas particulares da escola, do aluno, da turma.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Papel e lápis.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e aula expositiva e dialogada.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA12, traz uma proposta de atividade permanente para turmas de 1º e 2º ano, desenvolvendo mais de uma habilidade, no entanto somente a EF01LP21 faz parte da nossa seleção. É sugerido iniciar a aula com questionamentos para estimular a escrita: “Quantas coisas existem no mundo? Tudo que conhecemos tem um nome, possui características e pertence a determinados grupos. Imaginem que a turma tem o desafio de organizar as coisas que conhece em grupos. Como isso pode ser feito?” (Nova Escola, 2024). As crianças precisam refletir sobre essas questões e compartilhar suas ideias oralmente.

Após a exposição das ideias, é necessário orientá-los a discutirem em grupos sobre o nome de objetos, animais, etc., e depois criarem listas. Quando finalizarem as discussões, os grupos devem compartilhar as estratégias usadas para agrupar os elementos. Ao final da

produção dos textos, as crianças precisam ler para a turma o que foi escrito e socializar os desafios enfrentados durante a escrita.

Para finalizar a aula, o PA12 recomenda revisar os textos produzidos, incentivando a participação das crianças na correção das palavras. O(a) professor(a) pode solicitar que expressem suas observações sobre os textos dos colegas e orientar a reescrita correta das palavras.

O PA12, apresenta três variações para a atividade. Na primeira, ao invés de selecionar objetos, os(as) estudantes podem criar regras, normas, entre outros. Na segunda, sugere-se a seleção de seres imaginários como, fadas, monstros e personagens folclóricos. A última, propõe que as crianças criem seleções de músicas, adivinhas, presentes, etc. para outra pessoa.

As estratégias didáticas utilizadas no PA11 são: atividade em grupo e aula expositiva e dialogada. A atividade em grupo ocorre quando as crianças, organizadas em grupos com alunos com níveis diferentes de leitura e escrita, pensam, discutem e elaboram juntas o texto a ser apresentado para a turma. A aula expositiva dialogada acontece quando o(a) professor(a) corrige e auxilia a turma na correção dos textos, promovendo a interação dos estudantes durante a explicação.

A habilidade EF01LP2, que o PA11 desenvolve, visa capacitar os(as) alunos(as) a escrever listas, regulamentos e regras que organizam a vida escolar. Acreditamos que a proposta, apresentada nele e suas variações, atendem ao que está previsto nessa habilidade. Contudo, na nossa perspectiva, o PA11 não desenvolve nenhuma habilidade do letramento midiático. Mas, consideramos a atividade pertinente para crianças do 1º ano, visto que elas estão em processo de alfabetização, ou seja, desenvolvendo a habilidade de escrita.

Quadro 18 - PA13

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>        | Roda de notícias  |
| <b>Eixo Temático</b>      | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                | 3º  |
| <b>Habilidade(S)</b>      | (EF15LP01) (EF15LP02) (EF15LP03) (EF03LP18) (EF03LP22,) (EF35LP03) (EF35LP04) (EF35LP05) (EF35LP06)   |
| <b>Objetivos</b>          | “A atividade Roda de notícias propicia aos alunos refletir de maneira crítica sobre as notícias que permeiam a sua comunidade local e do mundo. Diante disso, é importante produzir na escola práticas de leituras que ofereçam aos alunos condições para que possam acessar, socializar e compreender o espaço em que circulam essas informações nos seus variados suportes. Nesta seção, o estudo será centrado na leitura de notícias e nas suas imagens, com o objetivo de conhecer e valorizar as mesmas nos seus mais variados suportes.” |
| <b>Recursos Didáticos</b> | Recortes de notícias, imagens, fotos, revistas, jornais, lápis, caneta, borracha, placas escritas verdade e mentira.  |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e seminário. |
|------------------------------|--|

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA13, traz uma atividade permanente para ser trabalhada quinzenalmente com turmas de 3º ano, ele desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, mas somente a EF03LP18 faz parte da nossa seleção. É sugerido iniciar a aula pedindo para as crianças circularem pela sala e observarem os recortes das notícias colados nas paredes, fazendo uma leitura prévia das notícias e dos elementos visuais, o que ajuda os(as) estudantes a terem uma noção dos assuntos tratados.

Para iniciar a discussão, precisam ser feitas perguntas como: “O que você ouviu falar sobre as notícias expostas na sala? Qual a importância da imagem em uma notícia? A presença da fotografia despertou mais ou menos curiosidade em ler o texto escrito?” (Nova Escola, 2024). Após a resposta dos(as) alunos(as), é necessário explicar a função das notícias, imagens e gráficos, mostrando como são importantes para esclarecer algum acontecimento.

Para a atividade, as crianças, em grupos, devem escolher a notícia que mais chamou atenção, para que, em seguida, façam a leitura completa da notícia selecionada e, ao final, um representante de cada grupo deve contar para a turma a notícia escolhida e o que mais chamou atenção. Isso reforça a leitura e a compreensão de textos jornalísticos.

O PA13 apresenta três variações de atividades: a primeira, sugere levar as crianças para uma sala de informática para pesquisar notícias e imagens importantes, que devem ser apresentadas à turma; a segunda, envolve criar cartazes com imagens que se tornaram notícias, para serem expostos na escola; e a terceira, consiste em solicitar que os estudantes exponham o conhecimento adquirido a partir das leituras das notícias, trabalhando também a linguagem e a interpretação de texto.

As estratégias didáticas utilizadas no PA13 são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e seminário. A aula expositiva ocorre quando o(a) professor(a) explica a importância das notícias para manter as pessoas informadas. A atividade em grupo e o seminário ocorrem quando as crianças, em grupo, selecionam a notícia que mais lhes chamou a atenção e depois socializam com os demais colegas do que trata a notícia. O seminário, segundo Anastasiou e Alves (2004), é o espaço que um grupo ou um indivíduo discute sobre um determinado tema ou problema.

O plano de aula desenvolve a habilidade EF03LP18, que busca aprimorar a capacidade de ler e compreender de forma autônoma, cartas voltadas para mídia impressa ou digital,

notícias e outros gêneros do campo jornalístico. A proposta de “roda notícias” apresentada neste plano, na nossa percepção, atende ao objetivo desta habilidade.

Com base no nosso referencial teórico, entendemos que este plano e suas variações desenvolvem todas as habilidades do letramento midiático, quais sejam: *acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar*. A justificativa da nossa compreensão é que o PA13 permite que as crianças façam a seleção de notícias na internet, com o auxílio do(a) professor(a), ajudando-as a buscar fontes confiáveis. Segundo Hobbs (2010), a habilidade de *acessar* não se limita apenas a encontrar informações, mas também inclui a compreensão do contexto e da relevância das informações disponíveis.

No nosso entendimento, isso ajuda a introduzir as crianças às mídias digitais, ensinando-as a acessar informações e selecionar conteúdos confiáveis, o que é importante em um ambiente repleto de informações. Além de *acessar*, as crianças *analisam e avaliam* quais são as melhores notícias para serem compartilhadas com os demais colegas. Ou seja, além de desenvolver as habilidades do letramento midiático, a atividade possibilita desenvolver a autonomia dos(as) estudantes, visto que eles(as) podem escolher quais notícias compartilhar.

Portanto, assim como as outras atividades de “Roda de notícias”, entendemos que este plano também é uma possibilidade para introduzir e desenvolver as habilidades do letramento midiático, a autonomia e a interpretação de texto.

Quadro 19 - PA14

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Carta de Leitor: Encontrando informações   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 3º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF35LP17) (EF35LP04) (EF35LP06) (EF03LP18)  |
| <b>Objetivos</b>             | “Compreender, com autonomia, textos dirigidos a veículos da mídia impressa ou digital. Identificar as características do gênero cartas de leitor.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projeter ou textos impressos   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA14, é o segundo de uma sequência de planos voltados a trabalhar o gênero carta, ele desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, contudo apenas a EF03LP18 faz parte da nossa seleção.

É sugerido iniciar a aula dividindo a turma em grupos e, se possível, entregar uma cópia do texto “O livro que virou parque” publicado no site “Ciências Hoje para Crianças”. Após

organizar as crianças em grupos, deve-se fazer uma leitura coletiva desse texto ou solicitar que cada aluno(a) leia um trecho. Ao final da leitura, o(a) professor(a) deve colocar em uma caixinha perguntas relacionadas ao texto e solicitar que um(a) estudante de cada grupo pegue uma das perguntas para discutir com seu grupo até chegarem a uma conclusão.

Após a discussão dos grupos, é necessário ler a carta escrita pelas leitoras do site sobre o texto “O livro que virou parque”. Em seguida, é recomendado fazer perguntas aos estudantes como: “Você sabe qual foi o gênero que acabamos de ler? A quem endereçou-se essa carta? Quem são os autores da carta lida? Houve resposta para essa carta? Quem respondeu? Você acha que a resposta foi eficiente para o conteúdo da carta?” (Nova Escola, 2024). É esperado que as crianças discutam essas perguntas em seus grupos e consigam respondê-las.

Para finalizar a aula, os(as) estudantes precisam comparar os dois textos trabalhados durante a aula, listando suas diferenças. Para isso, o(a) professor(a) pode ajudá-los a refletirem que o primeiro texto é uma reportagem e o segundo é uma carta. Além disso, devem compreender como cada um foi organizado e qual a função de cada texto.

A estratégia didática utilizada nessa aula é a atividade em grupos, para discutir e chegar à conclusão das perguntas elaboradas pelo(a) professor(a). A habilidade EF03LP18 visa capacitar os(as) alunos(as) a ler e compreender, de forma autônoma, cartas endereçadas a veículos de mídias, como cartas de leitor e reclamações, além de outros textos do campo jornalístico. Na nossa perspectiva, a atividade apresentada neste plano atende ao que é proposto nessa habilidade.

Entendemos que o PA14 pode desenvolver a habilidade de *análise*, pois a atividade permite que os(as) estudantes comparem uma reportagem e uma carta, que são textos de gêneros diferentes, para identificar suas características e diferenças. Além de desenvolver a habilidade de análise, inferimos que o PA14 estimula a capacidade de fazer perguntas, para examinar o conteúdo dos textos. Segundo Thoman e Jolls (2004), a habilidade de formular perguntas é importante para analisar mensagens midiáticas. As autoras argumentam que é necessário fazer perguntas-chaves, como: quem criou essa mensagem? Quais técnicas são utilizadas para atrair a minha atenção? Como diferentes pessoas podem entender uma mensagem diferente de mim? Quais valores e pontos de vistas são representados ou omitidos nesta mensagem? Por que esta mensagem está sendo enviada? Estes questionamentos ajudam os indivíduos a explorar e entender melhor as mensagens que consomem.

Nesse sentido, consideramos que a atividade do PA14 pode permitir um trabalho de análise de textos de diferentes gêneros, além de desenvolver a habilidade de formular perguntas, que é importante para a compreensão crítica dos elementos dos textos.

Quadro 20 - PA15

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Cartas do Leitor: Compreendendo o gênero                           |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 3º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF35LP17) (EF35LP04) (EF35LP06) (EF03LP18)                        |
| <b>Objetivos</b>             | Entender as substituições necessárias de vocabulário nos textos.   |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projeter ou textos impressos                                       |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo, estudo de texto e aula expositiva e dialogada. |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA15 sucede ao PA14 em uma sequência de quinze planos. Ele sugere iniciar a aula dividindo a turma em grupos e distribuindo um dicionário juntamente com uma cópia da carta retirada da “Revista de Divulgação Científica para crianças”. Ao finalizarem a leitura da carta, o(a) professor(a) pode perguntar se eles(as) já leram algum texto semelhante e qual é a função desse tipo de texto. Espera-se que as crianças digam que a função da carta é comunicar para expressar opiniões ou sugestões sobre o texto publicado.

Depois dessas discussões iniciais, o(a) professor(a) deve pedir que os(as) estudantes marquem no texto as palavras “popularmente”, “maravilhosas”, “finalizar” e “corresponder”, e que procurem no dicionário sinônimos dessas palavras para substituir no texto. Ao finalizarem, os grupos precisam ler para a turma o texto com os novos sinônimos. Nesse momento, pode-se fazer intervenções ou correções, se for necessário.

Posteriormente, é recomendado entregar revistas, jornais e gibis que contenham cartas de leitor, para que cada grupo possa analisar os materiais disponibilizados e encontrar uma carta de leitor. O(a) professor(a) pode fazer algumas perguntas norteadoras, como: “Você sabe o que é um veículo de comunicação? Qual o veículo de comunicação que seu grupo irá analisar? Vamos observar esse veículo?” (Nova Escola, 2024). A partir dessas perguntas, espera-se que os(as) alunos(as) identifiquem os veículos de comunicação como canais que divulgam notícias, tais como jornal, revista, televisão, sites na internet, etc.

Ao encontrarem a carta de leitor, os grupos precisam ler para a turma e depois escolher palavras para serem substituídas por sinônimos encontrados no dicionário. Para encerrar a aula, o(a) professor(a) pode solicitar que os(as) alunos(as) leiam a carta após a substituição das palavras e, se necessário, fazer intervenções. Além disso, é sugerido retomar e concluir o que foi trabalhado durante a aula, reforçando a importância de usar sinônimos para evitar repetições de palavras e retomar as discussões acerca da função da carta de leitor.

As estratégias didáticas utilizadas no PA15 são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e estudo de texto. De acordo com Anastasiou e Alves (2004, p. 80), o estudo de texto

“[...] é a exploração de idéias (*sic*) de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de idéias (*sic*) dos autores estudados”. Essas estratégias são aplicadas quando os(as) estudantes, em grupos, leem os textos, discutem e chegam as conclusões das perguntas elaboradas pelo(a) professor(a).

Como mencionamos, o PA15 desenvolve a habilidade EF03LP18 que faz parte da nossa seleção. Ela tem como objetivo tornar os(as) estudantes capazes de ler e compreender com autonomia cartas endereçadas aos veículos de comunicação, notícias e outros textos do campo jornalístico. Na nossa interpretação, as atividades deste plano cumprem o que está previsto na habilidade, além de permitir que as crianças façam modificações nos textos.

Tendo como referência as perguntas que elaboramos para analisar os planos de aula, entendemos que as atividades podem desenvolver a habilidade *acessar* do letramento midiático, isso porque as crianças têm a possibilidade de manusear e ler jornais, revistas, e outros veículos, a fim de identificar e selecionar cartas de leitor. Embora o PA15 não apresente a possibilidade de os(as) estudantes escreverem uma carta de leitor, que é uma forma de comunicação em que se expressa uma opinião ou comentário sobre um tema publicado, compreendemos que essa proposta introduz elementos da habilidade de *comunicar*. No letramento midiático, a habilidade de comunicar permite que as pessoas se envolvam de forma significativa em suas comunidades e expressem suas ideias e opiniões de maneira eficaz (Hobbs, 2010). Portanto, consideramos que a atividade desse plano é pode ser uma forma de introduzir e desenvolver essa habilidade do letramento midiático.

Quadro 21 - PA16

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | A mesma notícia por pontos de vistas diferentes  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 4º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF04LP14) (EF35LP03) (EF35LP04) (EF35LP06)  |
| <b>Objetivos</b>             | Ler e interpretar as ideias centrais e informações explícitas e implícitas nos textos e refletir sobre a função de substituições lexicais. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | computador on-line; projetor multimídia, caixas de som; cópias dos materiais listados nas orientações                                      |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, atividade em grupo, estudo de texto e mapa conceitual.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA16 é o segundo de uma sequência de quinze planos voltados a trabalhar o gênero notícia. Ele desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, mas somente a EF04LP14 faz parte do nosso recorte. Para começar a aula, os(as) alunos(as) precisam ser questionados sobre o

significado de “ponto de vista”. Se as crianças não souberem, é necessário explicar que ponto de vista é uma opinião ou pensamento que as pessoas possuem sobre um determinado assunto, e que essas opiniões podem variar entre as pessoas.

Após essa introdução, é sugerido exibir um vídeo que apresenta uma versão diferente da história dos três porquinhos, contada por um personagem com uma outra perspectiva. Depois de assistirem ao vídeo, é necessário fazer perguntas aos(as) alunos(as) sobre as diferenças entre as duas histórias, o ponto de vista do Lobo e como a manchete da notícia poderia ser diferente se escrita pelo Lobo.

Ao discutir as respostas, o(a) professor(a) deve mostrar uma captura de tela do vídeo com as capas dos jornais fictícios “Diário do Lobo” e “Diário do Porco”, explicando que alguns jornais podem ser tendenciosos para buscar a empatia do seu público-alvo. Ressaltando que o jornalismo sério deve ser imparcial. Em seguida, os estudantes devem receber uma cópia da notícia tirada da internet intitulada “Lobo-guará é espécie inofensiva e desmistifica a história do lobo-mau”, para lerem, grifarem as palavras-chave e sintetizar as ideias principais em um mapa conceitual. No final, é importante retomar a discussão sobre o ponto de vista, perguntando aos(as) alunos(as) o que aprenderam e qual é o ponto de vista deles(as) sobre a história do lobo, permitindo que compartilhem suas respostas com os colegas.

As estratégias didáticas utilizadas neste plano são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo, estudo de texto e mapa conceitual. Essa aula acontece quando o(a) professor(a) explica que a notícia pode ser interpretada de diferentes maneiras dependendo do ponto de vista, essa explicação conta com a participação ativa dos(as) estudantes, devido às perguntas norteadoras. A atividade em grupo e o estudo de texto acontecem quando as crianças, em grupos, leem, interpretam e tiram conclusões acerca da notícia lida. E, por fim, elaboram um mapa conceitual com aspectos que eles consideram importantes sobre a notícia.

O PA16 desenvolve a habilidade EF04LP14 que objetiva preparar os(as) alunos(as) para identificar nas notícias o local, quem são os participantes, o momento em que aconteceu o fato, etc. Na nossa percepção, ele traz, em suas atividades, a possibilidade para trabalhar o que está previsto na habilidade.

A partir das perguntas que elaboramos, com base no nosso referencial teórico, entendemos que o PA16 pode desenvolver a habilidade *analisar* e *avaliar*, do letramento midiático, além de potencializar a criticidade dos(as) estudantes acerca das informações que circulam. Isso, porque a proposta estimula identificar e comparar diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, além de permitir que aprendam a reconhecer que a intencionalidade do autor pode influenciar na notícia. Como todas as mensagens da mídia são “construídas” com

propósitos específicos, compreender esses propósitos é fundamental para uma análise crítica (NAMLE, 2004). Dessa forma, analisamos que o PA16 pode permitir uma análise crítica sobre as notícias, de forma que os(as) estudantes possam discernir se as informações são imparciais e tendenciosas além de questionar a credibilidade das mesmas.

Quadro 22 - PA17

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Fake News: como trabalhar em sala de aula  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 4º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF04LP15)   |
| <b>Objetivos</b>             | “Conhecer e refletir sobre textos informativos, jornalísticos e publicitários, distinguindo fatos de opiniões/sugestões, e identificando notícias falsas e/ou sensacionalistas.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Computador on-line; projetor multimídia, caixas de som; cópias dos materiais listados nas orientações  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problema.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano, é o terceiro de uma sequência de quinze, e desenvolve a habilidade EF04LP15. Nele, é sugerido iniciar a aula apresentando o tema e perguntando se as crianças já ouviram falar sobre “*fake news*”. Caso elas não conheçam, é importante explicar que o termo significa notícia falsa em inglês.

Em seguida, deve-se propor uma reflexão sobre a música “Atirei o pau no gato”, perguntando se a letra incentiva a maltratar os gatos. Após a discussão, é necessário projetar ou distribuir uma cópia da manchete “Projeto de lei quer proibir alunos de cantar ‘atirei o pau no gato’” para questioná-los se já sabiam desse fato. Considerando que o tema da aula é *fake news*, é importante incentivar os(as) estudantes a refletirem se essa notícia pode ser falsa, e quais elementos permitem identificar se é verdadeira ou não.

Depois, é recomendado passar o vídeo “Fato ou fake” e destacar as características de um jornalista além de, explicar o processo de investigação antes de publicar uma notícia. O(a) professor(a) precisa questionar por que, mesmo com esse processo, ainda existem muitas *fake news* e explicar como os meios de comunicação mudaram e a rapidez com que as informações se espalham nas mídias digitais.

Para a atividade, as crianças, em duplas, precisam preencher uma tabela distinguindo fatos, mentiras, notícias sensacionalistas e informações publicitárias, explicando cada termo com exemplos. As notícias são numeradas para que relacionem cada número à coluna correspondente. Para encerrar a aula, é sugerido retomar as discussões, perguntando o que são

*fake news* e quais cuidados devem ser tomados antes de compartilhar informações. As conclusões das crianças devem ser anotadas em um cartaz, para ficar exposto na escola, proporcionando acesso a todos os(as) alunos(as).

As propostas didáticas utilizadas no PA17 são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problemas. Na aula expositiva deve ser retomado o conceito de *fake news* e a importância de identificá-las, utilizando exemplos que tornam o assunto claro e incentivando a participação ativa dos(as) alunos(as). E, nas atividades em grupo e a resolução de problemas, em duplas, devem ser debatidos e identificados os fatos, as mentiras, notícia sensacionalista e informação publicitária, aplicando o que aprenderam durante as explicações do(a) professor(a).

O PA17, desenvolve apenas a habilidade EF04LP15, que busca capacitar as crianças a distinguir um fato de opinião em textos de diferentes gêneros. Entendemos, portanto, que as discussões e as atividades que o plano traz atende o que está previsto nessa habilidade.

Com base em nossos questionamentos aos planos, acreditamos que as atividades e discussões do PA17 podem desenvolver as habilidades do letramento midiático, quais sejam: *acessar, analisar, avaliar, criar e compartilhar* informações. Entendemos que essas habilidades podem ser desenvolvidas a partir das discussões sobre a importância de acessar informações de fontes confiáveis e avaliar a credibilidade do conteúdo. A atividade de identificar e relacionar o que é fato, mentira, notícia sensacionalista e informação publicitária é uma possibilidade para desenvolver a capacidade de análise das crianças.

Além disso, inferimos que as discussões e os questionamentos permitem que os(a) estudantes se tornem críticos em relação às notícias que circulam nas mídias, visto que essas habilidades de letramento midiático se assemelham à proposta de alfabetização em televisão de Freire (1996), que prevê a utilização dos meios de comunicação como espaços de aprendizado. Nesse contexto, a curiosidade e a reflexão são incentivadas, promovendo uma educação que empodera os indivíduos a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Embora o PA17 não faça parte de uma sequência de planos, acreditamos que propostas semelhantes sejam necessárias para desenvolver essas habilidades de forma contínua nas turmas de 4º ano. Caso algum professor(a) utilize este plano como referência, seria interessante pensar em adaptações ou variações que possam ser aplicadas como uma atividade permanente, pois essa proposta, em nossa percepção, é uma excelente forma de trabalhar elementos do letramento midiático.

Quadro 23 - PA18

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Roda de notícias   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 4º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04) (EF15LP10) (EF35LP15,) (EF35LP16) (EF05LP20) (EF04LP15) (EF04LP17) (EF04LP18)   |
| <b>Objetivos</b>             | “A atividade Roda de notícias propicia aos alunos refletir de maneira crítica sobre as notícias que permeiam a sua comunidade local e do mundo. Diante disso, é importante produzir na escola práticas de leituras que ofereçam aos alunos condições para que possam acessar, socializar e compreender o espaço em que circulam estas informações nos seus variados suportes. Nesta seção, o estudo será centrado nas notícias radiofônicas com o objetivo de conhecer e valorizar a notícia nos seus mais variados suportes.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Recortes de notícias, imagens, revistas, jornais, celular, rádio, computador, caneta, papel e lápis.   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e estudo de texto.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA19, apresenta uma proposta de atividade permanente para turmas de 4º ano, desenvolvendo as habilidades EF35LP15 e EF04LP15 da BNCC. É sugerido que as crianças circulem pela sala, para observar aparelhos de rádio e notícias espalhadas, e escolham uma notícia para ler e compartilhar com os colegas o conteúdo selecionado.

Após as leituras, deve-se iniciar a discussão perguntando se as crianças conhecem e costumam ouvir rádio, se sabem qual é a função do rádio e como as notícias são veiculadas nesse meio. Em seguida, é indicado que seja apresentado um vídeo que mostra a evolução da transmissão de notícias no rádio, comparando o passado com o presente. Depois, é necessário enfatizar que o rádio é apenas um dos meios de comunicação disponíveis.

Em duplas, os(as) estudantes devem receber uma notícia para leitura e discussão, a fim de identificar o fato que gerou a notícia, os participantes, o local, o momento e verificar se há alguma opinião que possa interferir na imparcialidade. Depois dessa análise, eles(as) precisam escrever um roteiro a partir das observações, criar um nome para o programa de rádio e uma vinheta. Utilizando um aplicativo de celular, os(as) estudantes devem gravar o roteiro elaborado e compartilhar suas gravações com os colegas.

O plano apresenta variações de atividades: a primeira, consiste em convidar outras crianças para noticiar informações ou curiosidades sobre a escola e a cidade. A segunda, é criação de uma rádio coletiva da turma a partir das notícias produzidas, e divulgar as gravações para outros alunos, profissionais da escola e familiares, compartilhando com os colegas como foi a recepção dos ouvintes.

O plano desenvolve a habilidade EF35LP15, que visa desenvolver nos estudantes a capacidade de opinar e defender seus pontos de vista, acerca de temas vivenciados na escola ou na comunidade e a EF04LP15, prepara os(as) estudantes para distinguir fatos de opiniões em textos do campo jornalístico. Na nossa percepção, as discussões e a atividade deste plano podem desenvolver o que está previsto nessas habilidades.

E ainda, acreditamos que o PA18 tem potencial para desenvolver habilidades de *analisar, criar e compartilhar* do letramento midiático. Isso se justifica, porque as crianças têm a chance de conhecerem mais sobre o rádio e suas especificidades, diferenciando-o dos meios de comunicação atuais e mais utilizados, como a televisão e a internet, com os quais elas têm mais contato. Além disso, elas utilizam habilidades de análise para identificar o fato que gerou a notícia, os participantes, o local, o momento e se há alguma opinião que possa interferir na imparcialidade, que são elementos importantes conforme o nosso referencial teórico. A criação de um roteiro e a gravação de um programa de rádio são atividades interessantes, pois permitem que as crianças tenham a experiência de criar e divulgar suas próprias notícias. Inferimos, portanto, que assim como os outros planos intitulados “Roda de Notícia”, o PA18 é uma possibilidade para desenvolver elementos do letramento midiático.

Quadro 24 - PA19

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Vlog de críticas  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 5º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF05LP15) (EF05LP16)   |
| <b>Objetivos</b>             | “Assistir a <i>Vlogs</i> argumentativos e compreendê-los com autonomia e estabelecer expectativas em função dos recursos multimodais próprios de textos digitais.- Compreender a função do Vlog de crítica, comparando críticas em vídeos diferentes sobre um mesmo filme e avaliando qual é mais confiável e por quê.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Telão e projetor ou TV para projetar o vídeo  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo, aula expositiva e dialogada e resolução de problemas.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano é o segundo de uma sequência de quinze, voltado para os gêneros resenha crítica e vlog. Ele aborda as habilidades EF05LP15 e EF05LP16. O PA19 sugere iniciar a aula passando dois vídeos sobre o filme “Os Incríveis 2”, para que os(as) estudantes conheçam a forma de expressar opiniões por meio de vlogs. Durante a exibição, os(as) alunos(as) precisam ser orientados a observar como os vlogueiros apresentam suas opiniões sobre o filme,

discutindo os aspectos positivos e negativos e identificando semelhanças entre as opiniões dos vídeos.

Após a exibição, é necessário explicar que um vlog é um blog em formato de vídeo no qual são abordados diversos temas e depois são compartilhados na internet. Como atividade prática, deve-se entregar uma folha para que as crianças, divididas em pequenos grupos, discutam e preencham quadros informando as semelhanças e diferenças das opiniões apresentadas nos vídeos.

Para finalizar a aula, o PA19 recomenda retomar a discussão sobre o que já sabiam e o que aprenderam sobre vlogs de crítica, focando na organização e no conteúdo desse gênero. É importante que os(as) estudantes reconheçam a função social do vlog, o público-alvo e o motivo de se criar um vlog sobre um filme. Por fim, em grupos, devem registrar no caderno o que aprenderam durante a aula.

As estratégias didáticas utilizadas no PA19 são: atividade em grupo, aula expositiva e dialogada e resolução de problemas. A aula expositiva acontece quando o(a) professor(a) introduz o conceito de vlog, apresenta suas características e a função social desse tipo de conteúdo, além disso, durante a explicação os(as) alunos(as) são motivados a participar ativamente da explicação a partir de perguntas norteadoras. E as atividades em grupo e a resolução de problema, ocorrem quando os(as) estudantes discutem e trabalham nas atividades propostas, em conjunto.

Este plano desenvolve a habilidade EF05LP15, que tem como objetivo capacitar os(as) alunos(as) a ler e assistir com autonomia reportagens, vlogs, notícias entre outros e a habilidade EF05LP16, que visa aprimorar a capacidade de comparar informações, acerca de um mesmo fato disponível em diferentes mídias, e discernir qual é confiável. Entendemos que as discussões e a atividade proposta nesta aula atendem o que está proposto nessas habilidades.

Com base nas perguntas que elaboramos para analisar os planos de aula, consideramos que o PA19 pode desenvolver as habilidades de *análise e avaliação* do letramento midiático, visto que a proposta permite que as crianças examinem os valores e pontos de vista presentes nas mensagens, ajudando-as a perceber como esses elementos podem influenciar a interpretação e recepção do conteúdo (NAMLE, 2004). Além de promover a habilidade de análise, inferimos que o PA19 é uma alternativa para introduzir elementos da comunicação. A habilidade de *comunicar* pode ser introduzida a partir da proposta de análise de vlog de críticas, um tipo de conteúdo em que indivíduos compartilham suas opiniões e avaliações sobre diversos temas. Saber analisar esse tipo de conteúdo é importante, pois pode permitir que as crianças

reconheçam as intenções e possíveis vieses dos criadores de conteúdo, além de aprenderem a se expressar de maneira correta suas próprias opiniões.

Quadro 25 - PA20

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Compreensão leitora   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 5º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF05LP15) (EF05LP16)   |
| <b>Objetivos</b>             | Ler e compreender com autonomia, localizando informações explícitas no texto do gênero notícia e realizando antecipações, inferências e confirmação de antecipações ao longo do processo de leitura do texto. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projeter, computador e texto impresso.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo, aula expositiva e dialogada e estudo de texto.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano sucede ao PA19 em uma sequência de quinze planos voltados para a resenha crítica e vlogs de notícias. Ele apresenta a habilidades EF05LP15 e EF05LP16 que fazem parte do recorte desta pesquisa.

Para iniciar a aula, sugere-se organizar a turma em grupos de quatro ou cinco para apresentar o texto “De menino e de menina: Kinder Ovo é acusada de sexismo” do site da EXAME. É necessário promover uma breve discussão a partir do título e do subtítulo “Ovos de Páscoa com brindes por gênero dividiu opiniões entre consumidores”, estimulando a turma a antecipar o conteúdo do texto que será lido.

Após essa discussão inicial, deve-se pedir que os(as) estudantes façam uma leitura silenciosa do texto e discutam em grupo para auxiliar no entendimento e confirmar as antecipações feitas. Além disso, é importante incentivá-los a refletir sobre o conceito de sexismo, questionar por que a marca Kinder Ovo foi considerada sexista por alguns consumidores e se eles concordam mais com os críticos ou apoiadores da marca.

O(a) professor(a) precisa discutir a função do texto e como o fato noticiado pode influenciar a vida das pessoas, destacando as diferentes vozes presentes na notícia, como a do jornalista, da empresa e dos consumidores. Após essa discussão, as crianças devem fazer uma síntese coletiva do texto, trocar ideias em grupo e registrar suas respostas no caderno. Para finalizar a aula, é importante que a turma reflita sobre o que já sabiam sobre “notícia” e “sexismo” antes da leitura, para que registrem no caderno o que aprenderam na aula.

As estratégias didáticas utilizadas no PA20 são: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e estudo de texto. A aula expositiva e dialogada, envolve a apresentação e explicação

do tema e dos conceitos descritos no texto. Nessa aula, é aconselhado que haja interação entre os(as) estudantes e o(a) professor(a), a partir de perguntas norteadoras, para que reflitam sobre o que estão aprendendo. A atividade em grupo e o estudo de texto, ocorrem com os(as) estudantes divididos em pequenos grupos para ler o texto e discutir as informações contidas nele, além de realizar a atividade proposta.

O PA20 desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, no entanto, apenas as habilidades F05LP15 e EF05LP16, fazem parte da nossa seleção. A F05LP15 busca preparar os(as) alunos(as) para ler, assistir e compreender, vlogs, reportagens, dentre outros gêneros do campo político cidadão. Já a EF05LP16 tem como objetivo capacitar os(as) estudantes a compararem uma informação sobre um fato que foi veiculado em diferentes mídias, a fim de concluir qual é o mais confiável. Desse modo, compreendemos que a discussão e as atividade propostas neste plano cumprem o que está previsto nessas habilidades.

A partir do nosso referencial, entendemos que as atividades e discussões do PA20 podem desenvolver a habilidade de *análise* do letramento midiático, pois os(as) estudantes têm a oportunidade de analisar o texto sugerido para identificar as diferentes perspectivas presentes na notícia. Essa habilidade, tem o potencial de preparar os(as) estudantes para examinar criticamente mensagens em diversos formatos, incluindo a identificação do autor, o propósito e o ponto de vista da mensagem (NAMLE, 2004; Hobbs, 2010). Além de desenvolver a habilidade de análise, o PA20, envolve debates sobre um tema importante como o sexismo, que na nossa perspectiva, é necessário para promover a igualdade e o respeito mútuo, além de orientá-los(as) a reconhecer e questionar estereótipos de gênero, desde cedo.

Quadro 26 - PA21

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Roda de notícias   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta   |
| <b>Ano</b>                   | 5º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04) (EF15LP10) (EF35LP15,) (EF35LP16) (EF05LP20) (EF05LP16) (EF35LP19)  |
| <b>Objetivos</b>             |  |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Recortes de notícias de blogs, aparelho multimídia, papel metro, régua, canetas coloridas, envelopes, imagens, computador, caneta, papel, cola, tesoura, fita adesiva e lápis. |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

Este plano, como os outros com o mesmo título, é uma proposta permanente. Nele é sugerido iniciar a aula organizando a classe em grupos, para explicar que a atividade envolve

blogs e notícias. É importante ter acesso à internet na sala de aula ou em outro local da escola, para que os(as) estudantes possam explorar notícias disponíveis em blogs. O(a) professor(a) deve começar a discussão perguntando se as crianças sabem o que é um blog, se já acessaram algum e o que pode ser encontrado neles, além de explicar o conceito de blog e apresentar o sugerido no PA21.

Após a introdução, os(as) estudantes, em grupos, devem acessar, observar, anotar e escolher uma notícia que chamou a atenção no blog indicado. Enquanto eles exploram a reportagem, o(a) professor(a) pode circular entre os grupos, ouvindo suas considerações e promovendo breves diálogos para contextualizar a atividade. Ao finalizar a navegação pelos blogs, cada grupo precisa apresentar a notícia escolhida, que pode ser lida por um dos membros, durante a apresentação. Sugere-se que as notícias selecionadas sejam colocadas em um jornal de parede confeccionado pela turma, dividido em seções com envelopes coloridos para distinguir as temáticas. A proposta é que esse jornal mural seja atualizado quinzenalmente.

A estratégia didática utilizada no PA21 é a atividade em grupo, para que os(as) estudantes discutam as notícias que pesquisaram, contribuindo para um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Este plano desenvolve a habilidade EF05LP16, que faz parte da nossa seleção. Esta habilidade tem como objetivo capacitar os(as) estudantes para que saibam comparar informações veiculadas em diferentes mídias e discernir qual é a mais confiável e por quê. Entendemos que o que está posto neste plano contribui para a execução dessa habilidade.

Em nossa compreensão, o PA21 é uma possibilidade para trabalhar todas as habilidades do letramento midiático, pois os(as) estudantes são incentivados a *acessar, analisar e avaliar* notícias disponíveis em blogs, para compartilhá-las no “jornal de parede”. Além de desenvolver essas habilidades, acreditamos que o PA21 pode promover o senso crítico, em relação aos conteúdos que consomem e compartilham, pois, incentiva a identificar fontes confiáveis, distinguir fatos de opiniões e refletir sobre a veracidade e a intenção das informações acessadas.

Observamos que, ao contrário dos outros planos analisados, o PA21 não explicita os objetivos da aula em seu texto. É o objetivo que define a finalidade da aula, orientando o(a) professor(a) sobre o que deve ser alcançado com a atividade, sendo uma diretriz essencial para o planejamento pedagógico. Além disso, vale destacar que a atividade proposta exige o uso de internet e computadores, o que infelizmente não é a realidade de muitas escolas no país. Essa limitação tecnológica restringe sua utilização, dificultando sua implementação em contextos onde não há infraestrutura adequada.

No entanto, compreendemos que a proposta de Roda de Notícias para o 5º ano, assim como para os outros anos, é uma alternativa para desenvolver as habilidades do letramento midiático de forma contínua. Analisamos que a atividade do PA21, pode incentivar e orientar os(as) alunos(as) a acessarem notícias disponíveis no meio digital, o que é importante em um contexto em que a internet oferece uma vasta quantidade de informações, sendo fundamental saber acessá-las e analisá-las de maneira crítica.

Quadro 27 - PA22

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Analisando textos de linguagem mista - Gráficos e Tabelas   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Leitura/escuta  |
| <b>Ano</b>                   | 5º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF15LP02) (EF05LP16) (EF05LP23)  |
| <b>Objetivos</b>             | Ler e compreender dados contidos em gráficos e tabelas, bem como título, legenda e fonte. - Estabelecer relações de sentido entre textos de diferentes gêneros - Gráficos/tabelas e Crônicas - que exploram temas semelhantes ou complementares. - Compreender o contexto de produção de gráficos e tabelas, bem como os meios mais comuns de veiculação e suporte. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projetor, folhas quadriculadas, canetas coloridas e lápis de cor.   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Aula expositiva e dialogada, resolução de problemas e atividade em grupo.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA22, é o terceiro de uma sequência de quinze planos voltados para o gênero crônica, desenvolvendo a habilidade EF05LP16 que faz parte da nossa seleção. É sugerido iniciar a aula pedindo que um(a) estudante leia o texto do slide, proposto no PA22. Em seguida, o(a) professor(a) deve ler para as crianças o desafio do slide e deixar que elas pensem e analisem a situação. Se necessário, pode complementar o desafio com perguntas como: “Como poderíamos fazer para mostrar esses dados para os colegas?” e “Há uma forma mais rápida e direta de apresentar os números contidos no texto?”. À medida que os(as) alunos(as) compartilham suas ideias, é importante questioná-los(as) para que percebam que gráficos e tabelas são formas adequadas e rápidas de expor informações.

Após essa discussão inicial, as crianças precisam analisar o gráfico disponível no texto “Quais são os animais extintos do Brasil”, publicado no Nexo Jornal, e discutir e analisar a tabela dos animais extintos, disponíveis no mesmo texto, para produzirem um gráfico de colunas. Durante essa atividade, o(a) professor(a) pode questionar: “O gráfico traz informações iguais ou diferentes às que foram apresentadas no texto que acabamos de ler? Qual das duas

formas vocês consideram melhor para analisar e compreender os dados? Onde esse gráfico poderia ter sido publicado? Por quê? Quem é o público-alvo desse texto?” (Nova Escola, 2024).

Quando os(as) estudantes finalizarem suas respostas, em grupos de três, devem criar três diferentes tipos de gráficos, conforme as informações da tabela que traz as 11 espécies de animais extintos. Cada grupo precisa elaborar um gráfico da seguinte forma: gráfico 1 – Os animais extintos e as regiões do Brasil; gráfico 2 – Os animais e a condição de extinção; gráfico 3 – Os animais e as ameaças de extinção. Para finalizar a aula, é recomendado passar a atividade que o plano de aula sugere, consolidando o aprendizado sobre análise e criação de gráficos.

As estratégias didáticas utilizadas no PA22 são: aula expositiva e dialogada, resolução de problemas e atividades em grupo. A aula expositiva e dialogada ocorre através da exposição dos gráficos, em que o(a) professor precisa incentivar a reflexão e o debate sobre as informações apresentadas, permitindo que os(as) alunos(as) não apenas recebam informações, mas participem ativamente do processo de aprendizagem. A atividade em grupo e a resolução de problemas se efetivam quando as crianças, são desafiadas a criar gráficos e interpretar as informações contidas neles. Isso, em nossa visão, pode promover o desenvolvimento de habilidades analíticas e de resolução de problemas.

Embora o PA22 apresente a habilidade EF05LP16, que visa capacitar os(as) estudantes a compararem informações acerca de um mesmo fato, veiculado em diferentes mídias para discernir sobre qual é a mais confiável. Na nossa compreensão, ele não desenvolve o que está previsto nesta habilidade, pois o plano foca na análise de gráficos e tabelas, mas não inclui atividades que permitam a comparação de informações de diferentes fontes ou avaliar a confiabilidade das informações apresentadas.

Além disso, percebemos que o PA22 não desenvolve as habilidades de letramento midiático, porém, isso não diminui sua importância. A atividade possibilita que os(as) estudantes aprendam a analisar e criar gráficos, uma habilidade necessária que deve ser desenvolvida desde a infância, já que gráficos estão presentes em notícias, pesquisas e outros elementos do cotidiano. Assim, mesmo sem focar no letramento midiático, acreditamos que o PA22 é uma opção para introduzir a análise de gráficos para as crianças do 5º ano.

Quadro 28 - PA23

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>   | Oficina de escrita                                     |
| <b>Eixo Temático</b> | Produção de texto                                      |
| <b>Ano</b>           | 3º   |
| <b>Habilidade(S)</b> | (EF03LP13) (EF03LP17) (EF03LP19) (EF03LP20) (EF03LP21) |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Objetivos</b>             | “A oficina de escrita, cuja finalidade é aprender a escrever escrevendo, focaliza a expressão verbal que tem como ponto de partida a vivência dos alunos e suas histórias particulares. Neste sentido, serão apresentadas propostas de produção textual com foco nas escritas de si e de caráter confessional, a fim de que seja ampliada a capacidade do aluno de opinar sobre os temas propostos, considerando o seu olhar específico e a comunicação com o outro. Assim, ao interagir com situações de escrita, os alunos poderão, na prática, fazer uso do próprio repertório leitor, do conhecimento enciclopédico com maior propriedade, em confluência ou por embate da visão externa a sua. Desta maneira, alargarão as suas estratégias de produção textual, com base no diálogo com seus pares, aprendendo, de modo significativo, em diferentes situações de aprendizagem, acerca da modalidade escrita da língua.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Folha para produção textual. Lápis de cor, hidrocores, imagens diversas para recortes. Caixa de papelão  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Produção de texto.   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA23 apresenta uma proposta de atividade permanente para desenvolver a escrita dos estudantes do 3º ano. Nele, é sugerido iniciar a aula explicando a proposta, em que cada aluno(a) retira de urnas de cores diferentes uma ficha com comandos específicos para a produção de um texto, como o gênero, o tema, o público-alvo e a informação obrigatória. Após retirar os elementos, eles(as) devem analisar a combinação antes de começar a escrita. Para isso, é necessário estimular os(as) estudantes a refletirem sobre o tema e o propósito da escrita, destacando a importância de escrever com um objetivo claro e para um interlocutor definido. Com essa finalidade, o plano acrescenta que podem ser feitas perguntas que ajudem na produção do texto, considerando o gênero e o conteúdo abordado.

Para finalizar a aula, o(a) professor(a) pode apresentar os textos produzidos pelos(as) alunos(as) e convidar a turma a refletir sobre possíveis aprimoramentos na escrita, priorizando os conteúdos e conceitos a serem trabalhados no 3º ano. Além dessa atividade, o PA23 traz outras três variações. A primeira, propõe a criação de um texto publicitário, elaborado em conjunto pelas crianças. Na segunda, os(as) estudantes devem escrever para remetentes coletivos, como autoridades do município ou crianças de outras escolas. E, a última, propõe a escrita de uma carta de leitor, para expressar suas ideias e pontos de vista sobre um determinado assunto.

A estratégia didática utilizada neste plano é a produção de texto, porque a atividade apresentada incentiva a escrita de textos em diferentes gêneros textuais, com temas e objetivos variados. O PA23 desenvolve mais de uma habilidade da BNCC, no entanto, somente as habilidades EF03LP20 e EF03LP21 fazem parte da nossa seleção. A EF03LP20, visa capacitar os(as) alunos(as) a produzirem cartas voltadas para veículos de comunicação impressos ou

digitais, dentre outros textos dos gêneros do campo político-cidadão. Já, a EF03LP21, tem como objetivo aprimorar a capacidade de produzir anúncios publicitários e campanhas, atentando para os recursos de persuasão, característicos desses textos. Desse modo, entendemos que o PA23 e suas variações cumprem o que está previsto nessas habilidades.

Com base em nossos questionamentos iniciais para a análise dos planos selecionados, julgamos que o PA23 e suas variações possibilitam desenvolver a habilidade de *criar* do letramento midiático, porque as atividades propostas consideram a elaboração de textos em diferentes gêneros, especialmente do campo jornalístico. A primeira variação, por exemplo, permite que as crianças produzam campanhas publicitárias, utilizando recursos persuasivos e a linguagem característica desse gênero. Inferimos que saber escrever textos, especialmente notícias e campanhas publicitárias, é importante para promover a capacidade de criar conteúdos de maneira correta, considerando o público-alvo, as características do gênero, a intencionalidade do texto e a clareza na comunicação. Desse modo, analisamos que essa proposta e suas variações são interessantes para trabalhar de forma permanente a habilidade de *criar* do letramento midiático, além de aprimorar a escrita dos estudantes do 3º ano.

Quadro 29 - PA24

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Carta de leitor: Produção textual   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto   |
| <b>Ano</b>                   | 3º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF03LP20) (EF35LP07) (EF35LP08) (EF35LP14) (EF35LP09) (EF35LP15)   |
| <b>Objetivos</b>             | Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital, utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Projektor e textos impressos.   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Produção de texto   |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA24 é o décimo quarto da mesma sequência do PA14 e PA15 que analisamos anteriormente, com foco no gênero carta de leitor. Nele, é sugerido iniciar a aula retomando o que foi trabalhado sobre carta de leitor nos planos anteriores, para que os(as) alunos(as) recordem as características desse gênero. Após esse momento, os(as) estudantes devem utilizar o esboço elaborado na aula anterior para produzir a carta de leitor. Ao finalizarem a escrita, eles(as) precisam trocar suas cartas, para que possam contribuir com a produção do(a) colega, dando dicas do que pode ser melhorado.

A estratégia didática utilizada no PA24 é a produção de texto, pois as crianças são incentivadas a escrever uma carta de leitor, seguindo as características desse gênero textual. Isso pode ser trabalhado em sequência, caso o(a) professor(a) siga a sequência de planos disponibilizada pela Nova Escola.

O PA24 desenvolve as habilidades EF03LP20 e EF35LP15, que fazem parte da nossa seleção. A primeira habilidade busca aprimorar a capacidade de elaborar cartas endereçadas a veículos de comunicação impressos e digitais, como cartas de leitor e reclamações. A segunda, prepara os(as) estudantes para opinar e defender seus pontos de vista sobre um determinado tema ou assunto, utilizando uma argumentação adequada. Desse modo, entendemos que a atividade promove o que está previsto nessas habilidades.

Entendemos, com base em nosso referencial teórico, que a atividade do PA24 pode desenvolver a habilidade de *criar* do letramento midiático, visto que a proposta da aula é a elaboração de uma carta de leitor, que é um gênero textual em que o autor expressar suas opiniões e reflexões sobre um tema específico, geralmente em resposta a uma publicação, notícia, etc. No contexto do letramento midiático, essa habilidade consiste na capacidade de criar conteúdo usando a criatividade e com consciência do propósito do que está sendo produzido, do público-alvo e das técnicas de elaboração (Hobbs, 2010).

Desse modo, assim como os outros planos desta mesma sequência, consideramos que o PA24 é uma possibilidade para trabalhar o gênero textual carta e desenvolver a habilidade de *criar*, voltada para a expressão de opiniões, críticas e sugestões.

Quadro 30 - PA25

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Jornal Mural: Escrita de notícias  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto  |
| <b>Ano</b>                   | 4º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | (EF04LP16) (EF35LP07) (EF35LP08) (F35LP09)   |
| <b>Objetivos</b>             | Elaborar, em grupo, notícias com temáticas de interesse para a comunidade escolar. |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Computador, projetor e notícias.   |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Produção de texto  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA25, é o décimo quarto da mesma sequência do PA16, que trabalha o gênero notícia. É sugerido iniciar a aula organizando a turma em grupos de quatro, para explicar as informações da tabela, produzida na aula anterior, que será utilizada como roteiro para elaborar as notícias.

Após essa introdução, os(as) alunos(as) devem produzir a notícia com base nesse roteiro e os elementos gráficos e visuais. Além disso, é importante que compreendam a estrutura e a composição das notícias, sem modificar os fatos, diferenciando informar e opinar, escrevendo com base em acontecimentos reais e verificados.

Para finalizar a aula, o(a) professor(a) precisa orientar os grupos a trocarem as notícias elaboradas e as informações da tabela. Os(as) estudantes devem ler os textos e analisar se o conteúdo está alinhado com as ideias iniciais do roteiro.

A estratégia didática utilizada no PA25 é a produção de texto, porque as crianças são incentivadas a escrever notícias para compor um jornal mural. Com essa finalidade, aprendem as características e a estrutura dos textos jornalísticos, como a pirâmide invertida, na qual informações essenciais são apresentadas primeiro. Este plano desenvolve a habilidade EF04LP16, que pretende preparar os alunos para produzir notícias sobre fatos que aconteceram no ambiente escolar. A produção da notícia, proposta no PA25, cumpre esse objetivo.

Consideramos que o PA25 pode desenvolver as habilidades de *criar* e *compartilhar* do letramento midiático. Ao incentivar a turma a criar notícias baseadas em fatos reais e seguindo a estrutura jornalística, formando os(as) estudantes para produzirem conteúdos relevantes e comunicá-los de maneira clara e objetiva. Assim como o PA16, consideramos que este plano é uma opção interessante para trabalhar o gênero notícia, levando em conta as diversas informações disponíveis, especialmente no meio digital, é fundamental que as crianças aprendam a lidar com esse gênero textual, reconhecendo seus elementos e características.

Quadro 31 - PA26

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Tema/Título</b>           | Escrever uma reportagem  |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto  |
| <b>Ano</b>                   | 5º   |
| <b>Habilidade(S)</b>         | EF35LP07, EF35LP08, EF35LP09, EF05LP17   |
| <b>Objetivos</b>             | “Produzir texto do gênero Reportagem a partir de planejamento elaborado com base na estrutura composicional desse gênero.” |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Computador, atividade impressa, lápis, quadro, giz e cartolina.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e produção de texto.  |

Fonte: Elaborado a partir da Nova Escola.

O PA26 sugere iniciar a aula retomando com a turma as características dos textos jornalísticos, discutidos no plano anterior. Para relembrar o que foi estudado, podem ser feitos os seguintes questionamentos: “Como produzir boas reportagens? O que aprendemos que pode

nos auxiliar a escrever nossas ideias com maior clareza?” (Nova Escola, 2024). Essa discussão inicial serve para ativar a memória e prepará-los para a produção da reportagem.

Em seguida, o(a) professor(a) deve pedir que os(as) alunos(as) reúnam suas fontes de pesquisa e produzam as reportagens. Enquanto as crianças escrevem, é importante orientá-las em relação ao tema, às características do gênero jornalístico, à articulação das ideias e à utilização de estratégias coesivas. Ao finalizarem a escrita, um(a) aluno(a) de cada grupo pode socializar o texto produzido com os demais, para verificar se a produção está de acordo com o que foi planejado.

Para encerrar a aula, é recomendado fazer algumas perguntas para auxiliar a reflexão sobre a escrita de reportagens, como: “Seguir o roteiro ajudou a estruturar o texto? De que maneira? Vocês mudaram alguma coisa do roteiro durante o processo de escrita? Por que isso foi necessário?” (Nova Escola, 2024).

As estratégias didáticas utilizadas no PA26 são atividades em grupo e produção de texto. A proposta orienta que grupos de estudantes colaborem para a criação de uma reportagem, com base no roteiro elaborado, e compartilhem essa reportagem com os(as) colegas, e opinem e contribuam com sugestões de melhorias no texto.

Este plano desenvolve a habilidade EF05LP17, que visa ensinar os(as) estudantes a produzirem roteiros para criação de reportagens digitais com temas de interesse da turma, elaborados a partir de pesquisas na internet. Na nossa percepção, o plano que antecede a este na sequência da NE, cumpre o que está previsto nessa habilidade, pois propõe a construção de um roteiro para a escrita da reportagem. Em contrapartida, entendemos que o PA26 não desenvolve essa habilidade diretamente, apenas utiliza o roteiro elaborado na aula anterior para a escrita do texto.

Com uma proposta semelhante ao PA25, compreendemos que este plano pode desenvolver as habilidades de *criar* e *compartilhar* do letramento midiático. Visto que as crianças devem escrever uma reportagem com base no roteiro elaborado e compartilhar os textos com os colegas. Além disso, elas têm a oportunidade de discutir e revisar as características da reportagem, que inclui apresentar fatos de maneira clara e objetiva, contextualizando o evento de forma detalhada e imparcial. Portanto, inferimos que este plano oferece uma atividade prática para desenvolver essas habilidades do letramento midiático e aprimorar a escrita dos(as) alunos(as).

Quadro 32 - PA27

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Tema/Título</b>           | Produção de resenha crítica escrita   |
| <b>Eixo Temático</b>         | Produção de texto   |
| <b>Ano</b>                   | 5º  |
| <b>Habilidade(S)</b>         | EF15LP05, EFO5LP27, EF35LP07, EF35LP08, EF35LP09, EF35LP15, EF05LP18  |
| <b>Objetivos</b>             | Produção de texto utilizando os conhecimentos sobre estrutura composicional do gênero, progressão temática, recursos coesivos, paragrafação e convenções da escrita |
| <b>Recursos Didáticos</b>    | Folha e lápis.  |
| <b>Estratégias Didáticas</b> | Atividade em grupo e produção de texto.   |

Fonte: Elaborada a partir da Nova Escola.

O PA27 é o décimo quarto da mesma sequência do PA19 e PA20, voltados para o gênero resenha. Inicialmente, é recomendado organizar as crianças em duplas, para facilitar a comunicação durante a escrita da resenha crítica. Depois, é necessário retomar o planejamento elaborado na aula anterior e explicar que esse planejamento serve de referência para a produção do texto.

Durante a escrita, é importante incentivar os(as) estudantes a compartilharem suas ideias, para que o texto tenha o sentido planejado. A troca de ideias e a ajuda do(a) professor(a) permitem um melhor desempenho dos(as) alunos(as) durante a produção do texto. Para encerrar a aula, o(a) professor(a) pode pedir que os alunos registrem no caderno, individualmente, o que sabem fazer sozinhos e o que conseguem fazer com a ajuda de alguém, ao produzirem um texto. Dessa forma, eles(as) perceberão seus progressos e o que ainda precisam aprender.

As estratégias didáticas utilizadas neste plano são atividades em grupo e produção de texto. A configuração em duplas, para produzir a resenha crítica, em nosso entendimento, facilita a colaboração, a troca de ideias e a melhora na qualidade do texto. O PA27 desenvolve a habilidade EF35LP15, que visa formar os(as) estudantes para defenderem seus pontos de vista sobre determinado tema ou assunto, por meio de argumentações adequadas. Assim, a criação de uma resenha crítica cumpre o que está previsto nessa habilidade da BNCC.

Analisamos que este plano pode desenvolver a habilidade *criar* do letramento midiático, posto que a produção da resenha crítica permite a expressão de opiniões, utilizando um gênero textual apropriado e considerando as especificidades dele, que é diferente do gênero notícia, no qual são apresentados apenas os fatos e não opiniões. Consideramos, portanto, que essa atividade, assim como as do PA19 e PA20, pode favorecer a aprendizagem sobre resenha crítica e também a expressão das opiniões dos(as) estudantes, de forma crítica e ética.

#### 5.4 Considerações gerais dos planos de aula

Nesta seção, apresentamos nossas considerações gerais sobre os planos de aula analisados, destacando como o letramento midiático é desenvolvido, tendo como base nosso referencial teórico e nossos questionamentos. Além disso, apresentamos as estratégias didáticas indicadas e avaliamos como as habilidades da BNCC se materializam nesses planos.

Conforme discutimos no segundo capítulo desta pesquisa, o letramento midiático envolve a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar utilizando mídias digitais e impressas (Livingstone, 2004; Thoman; Jolls, 2004; NAMLE, 2007; Hobbs, 2010). Essas habilidades fazem parte da *dimensão forte* do letramento, considerada revolucionária. Nesse contexto, o letramento não é visto como um instrumento neutro, que apenas atende às necessidades sociais, mas como um conjunto de práticas de leitura e de escrita socialmente construídas, que reforçam e questionam valores e a distribuição de poder nos contextos sociais.

Essa perspectiva, se assemelha à proposta de alfabetização em televisão, discutida por Freire (1996), a qual propõe a conscientização dos indivíduos sobre os conteúdos midiáticos. Assim, ao invés de serem meros receptores passivos, eles podem se tornar agentes ativos que compreendem e intervêm na sociedade.

Na análise dos planos, percebemos um predomínio da habilidade de *análise*, do letramento midiático. Como já mencionamos, essa habilidade consiste na capacidade de analisar mensagens de várias formas, identificando o autor, propósito e ponto de vista, e avaliando a qualidade e credibilidade do conteúdo (Hobbs, 2010).

Ela é mais evidente nos planos para o 1º ano, especialmente no eixo temático de leitura e escuta. Inferimos que isso pode estar relacionado à fase de alfabetização das crianças, etapa em que estão começando a construir habilidades de leitura e escrita, sendo importante desenvolver a capacidade de análise e interpretação de informações de forma crítica. O que, de certa maneira, se assemelha à proposta de alfabetização de Freire (1996), discutida no primeiro capítulo. Para ele, a alfabetização não se limita apenas na aquisição das habilidades de leitura e escrita, o ato de ler e escrever é um processo crítico, que envolve muito mais do que apenas “passear” pelas palavras. Portanto, na sua perspectiva, a alfabetização deve fornecer aos(as) educandos(as) instrumentos que os(as) levem a compreender a realidade social em que estão inseridos(as), tornando-os(as) capazes de questionar as estruturas de poder e analisar criticamente as injustiças sociais.

Identificamos, igualmente, que os planos do eixo temático de escrita/produção de texto, especialmente para o 5º ano, predominam no desenvolvimento das habilidades de *criar* e

*compartilhar*. De acordo com Hobbs (2010), essas habilidades envolvem a capacidade de produzir conteúdos em diversas formas, utilizando linguagem, imagens, sons e tecnologias digitais. Além disso, elas incluem a habilidade de agir socialmente, trabalhando tanto individualmente quanto em colaboração, para compartilhar conhecimento e resolver problemas em diferentes contextos, como na família, no local de trabalho e na comunidade.

A ênfase no desenvolvimento das habilidades de *criar* e *compartilhar*, no 5º ano, pode ser explicada devido a fase que os(as) alunos(as) estão consolidando suas habilidades de leitura e escrita e começando a explorar formas mais complexas de escrita, como de textos multissemióticos, que combinam diferentes formatos como imagens, vídeos, sons e textos escritos. No contexto atual, é essencial que os(as) estudantes aprendam a acessar e produzir conteúdos nos ambientes multimidiáticos. Isso permite ampliar suas competências comunicativas e, também, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos, em especial, no meio digital. Freire (2021), destaca a importância de uma escola preparada para enfrentar os desafios sociais, principalmente aqueles impostos pelos meios de comunicação. Ele defende que a escola deve estar aberta para aproveitar as possibilidades educativas das mídias, reconhecendo o potencial desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de nossas análises, sugerimos aos(as) professores(as) que pretendem utilizar esses planos, que fazem parte de uma sequência, como referência para a preparação de suas aulas, que procurem segui-las de forma linear. Esta sugestão vale tanto para quem os usa como referência na elaboração de seus próprios planos quanto para aqueles que os utilizam integralmente. Os planos estão organizados de forma sequencial e as atividades geralmente são interligadas. Seguir essa ordem favorece que o conteúdo seja trabalhado de maneira coerente e progressiva, facilitando o aprendizado dos(as) alunos(as).

Dos planos que não fazem parte de uma sequência, destacamos os intitulados “Roda de notícias”, que na nossa perspectiva, são uma opção viável para desenvolver todas as habilidades do letramento midiático e, por serem permanentes, possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades de forma contínua.

Para alcançarmos o terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é analisar quais estratégias didáticas são apontadas como possibilidades nos planos de aula da Nova Escola, analisamos os planos e identificamos que há o predomínio das seguintes estratégias didáticas: aula expositiva e dialogada, atividade em grupo e resolução de problemas.

Na nossa percepção, conforme descrito nos planos, a aula expositiva e dialogada é caracterizada pelo diálogo contínuo entre professor(a) e aluno(a). Diferente de uma abordagem centrada apenas no(a) docente, em que ele apenas transfere o conhecimento. Entendemos que

essa estratégia promove uma interação mais dialógica. Os(as) estudantes são convidados a participar ativamente das discussões e são incentivados a contribuir com a explicação do conteúdo, à medida que o(a) professor(a) faz questionamentos, podendo tornar o aprendizado mais dinâmico e participativo.

Essa estratégia didática se assemelha a educação defendida por Freire (1987), onde o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) constroem juntos o conhecimento, através do diálogo e da troca de experiências. Essa interação permite que os(as) estudantes não apenas recebam informações, mas também questionem, reflitam e contribuam ativamente para o processo de aprendizagem, transformando a educação em um ato de liberdade e emancipação.

Compreendemos que as estratégias didáticas, de resolução de problemas e atividades em grupo, presentes nos planos analisados, também são importantes, visto que a resolução de problemas envolve o enfrentamento de situações novas, demandando um pensamento reflexivo, crítico e criativo. Por outro lado, as atividades em grupo consistem em análises e discussões de temas ou problemas que fazem parte do contexto dos(as) estudantes. Assim, além de fomentar a colaboração, essas atividades têm potencial para se tornarem formas interessantes para obter informações sobre os problemas e os conteúdos trabalhados (Anastasiou; Alves, 2004).

Portanto, inferimos que as estratégias didáticas descritas nos planos de aula, bem como a forma como são apresentadas, propõem maneiras de conduzir a aula de forma dialógica, com o intuito de permitir que os(as) alunos(as) assumam o papel de protagonistas. No entanto, a aplicação dessas estratégias depende dos(as) professores(as) que acessam esses planos e de como irão implementá-las em sala de aula, podendo ou não proporcionar um ambiente de aprendizado participativo e centrado no aluno.

Como já mencionamos, a maioria dos planos analisados trazem mais de uma habilidade da BNCC. Embora não tenhamos focado nas habilidades fora da nossa seleção, percebemos que muitas delas pertencem a outros campos de atuação e práticas de linguagem. Com base na nossa análise e no que está descrito nos planos, concluímos que as propostas de atividades geralmente cumprem o que está previsto para o desenvolvimento das habilidades da BNCC. Identificamos que apenas no PA22 existe uma discrepância, pois a atividade de análise de gráficos e tabelas, na nossa análise, não cumpre proposta da habilidade EF05LP16, que visa formar os(as) estudantes para comparar informações sobre um mesmo fato, veiculado em diferentes mídias, com o intuito de escolher a mais confiável.

Em nossas considerações gerais, concluímos que a maioria das propostas apresentadas podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades do letramento midiático a partir de uma perspectiva crítica, levando os(as) estudantes a questionarem e analisarem as informações.

É importante ressaltar que o(a) professor(a) tem autonomia para elaborar seus próprios planos de aula, adaptando as sugestões de acordo com as necessidades e características de sua turma. Portanto, consideramos que os planos de aula analisados podem servir como inspiração para trabalhar as habilidades da BNCC, introduzir e desenvolver criticamente os elementos do letramento midiático. No entanto, para que as atividades sejam realmente eficazes e contribuam para o aprendizado dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) precisa adaptá-las à realidade da turma.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa fase final da escrita do texto de dissertação, consideramos importante resgatar as motivações que nos impulsionaram, os objetivos que delinearão nossa trajetória e o caminho que trilhamos para concretizá-los. Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender como o letramento midiático é abordado nos planos de aula da plataforma Nova Escola, focando no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa escolha pelo componente curricular de Língua Portuguesa se justificou pela relevância que essa área possui no desenvolvimento dos multiletramentos. É nessa fase que os(as) estudantes começam a construir as bases para a leitura e a escrita, habilidades importantes não apenas para a compreensão dos textos escritos, mas também para a interpretação dos conteúdos multimidiáticos que permeiam a sociedade.

O interesse por esse tema surgiu durante a pandemia da Covid-19, quando investigamos como as TDICs estavam inseridas na BNCC. Naquele momento, identificamos uma abordagem predominantemente instrumentalista, o que nos levou a considerar a necessidade de uma análise mais profunda sobre o letramento midiático, especialmente em um contexto marcado pela disseminação de *fake news*.

Frente a essa problemática, formulamos o seguinte questionamento: Como a Nova Escola aborda elementos letramento midiático nos planos de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa pergunta, selecionamos as habilidades da BNCC que fazem referência a elementos do letramento midiático e confrontamos estas habilidades com os planos de aulas disponíveis na NE. A partir dessa investigação, identificamos que o letramento midiático pode ser desenvolvido de forma crítica e semelhante a proposta de alfabetização em televisão proposta por Freire (1986), que prepara os(as) educandos para uma leitura crítica das mídias em uma sociedade informatizada.

Reconhecemos que a elaboração de planos de aula deve ser uma responsabilidade dos(as) professores(as), pois são eles(as) que conhecem a realidade de suas salas de aula e as necessidades específicas de sua turma. No entanto, evidenciamos que a plataforma Nova Escola, com sua longa história no cenário educacional brasileiro, desempenha um papel significativo no apoio aos educadores.

Conforme discutido no terceiro capítulo, a NE, desde sua criação em 1986, consolidou-se como uma referência na oferta de recursos pedagógicos, sendo amplamente acessada por milhares de professores em todo o país. Os dados fornecidos pela própria plataforma revelaram

seu impacto considerável, o que justifica a importância de termos analisado como o letramento midiático é abordado em seus planos de aula.

Embora não tenhamos nos aprofundado na análise dos interesses de grandes empresários na área da educação, durante a realização da pesquisa levamos em consideração e refletimos sobre essa questão. O envolvimento e influência de empresas na criação de ações e programas direcionados à educação pública e à formação de professores, trazem consigo intenções que ultrapassam a simples oferta de materiais de qualidade. Mesmo que os recursos disponibilizados sejam pertinentes, é fundamental adotar uma postura crítica em relação aos interesses subjacentes a essas iniciativas. Isso permite questionar as propostas e evitar uma aceitação passiva, garantindo assim uma compreensão mais ampla das motivações envolvidas.

Apesar das críticas à NE, em especial, sobre a tentativa de restringir a autonomia dos educadores, em prol de uma suposta qualidade na educação, reconhecemos que os planos de aula analisados têm o potencial de desenvolver habilidades do letramento midiático. Contudo, esse potencial só terá algum reflexo na prática pedagógica e na aprendizagem dos(as) estudantes, se os(as) educadores(as), que utilizam esses materiais, adaptarem os planos à realidade de suas salas de aula. Por isso, defendemos que é importante que esses profissionais não apenas reproduzam os materiais da NE, mas levem em consideração os limites e possibilidades das atividades, as especificidades de seu contexto escolar, as necessidades dos(as) estudantes e os objetivos que desejam alcançar.

Nesta dissertação, adotamos uma abordagem de letramento midiático amparada Livingstone, 2004; Thoman e Jolls, 2004; NAMLE, 2007; Hobbs, 2010, que são autores que se alinham à perspectiva de educação crítica de Paulo Freire, particularmente em sua proposta de alfabetização em televisão. Essa escolha reflete nosso compromisso com uma educação que não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas que visa formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de decodificar e questionar os conteúdos e as ideologias presentes nos meios de comunicação. Freire nos inspira a ver a mídia não como uma ameaça, mas como uma ferramenta poderosa que, quando utilizada de forma adequada, pode contribuir para a conscientização e a transformação social.

Além disso, procuramos nos amparar em uma perspectiva que entende o letramento midiático como uma “versão forte” do letramento, que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas. Não o consideramos como um instrumento neutro, voltado a atender às demandas sociais. Pelo contrário, defendemos que o letramento midiático deve ser compreendido como uma maneira de formar os(as) estudantes para o questionamento e a reflexão permanente sobre as mensagens midiáticas e as estruturas de poder subjacentes.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a análise documental, como método para analisar os planos de aula. Isso nos permitiu uma investigação detalhada, com o objetivo de compreender como o letramento midiático é abordado nesses documentos. Ao longo da análise, constatamos que os planos, se forem bem aplicados, podem promover a autonomia dos(as) alunos(as) e capacitá-los a fazer perguntas críticas sobre os conteúdos que consomem e produzem. Além disso, identificamos que as estratégias didáticas propostas, as atividades e discussões são adequadas para os anos escolares aos quais se destinam, possibilitando o desenvolvimento das habilidades do letramento midiático.

Em vias de conclusão, constatamos que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. No entanto, reconhecemos os limites desta pesquisa, que se restringiu à análise dos planos de aula. Embora esses documentos ofereçam sugestões válidas, inferimos que a aplicação prática deles pode divergir das propostas descritas, seja por falta de recursos ou até mesmo pelas especificidades das turmas ou por ausências dessas discussões na formação inicial e continuada dos docentes. Por estas razões, sugerimos que futuras pesquisas se dediquem a investigar como esses planos são implementados na prática da sala de aula, permitindo um entendimento mais aprofundado de como as habilidades do letramento midiático são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Em suma, concluímos que nosso estudo contribui para a compreensão da importância do letramento midiático na educação básica, oferecendo diretrizes para que os(as) educadores(as) desenvolvam essas habilidades com seus(suas) estudantes. Reafirmamos a importância da autonomia dos(as) professores(as) na elaboração dos seus próprios planos de aula e na condução dos mesmos, pois ela é fundamental para a adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e contextualizado.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, p. 71-91, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/127663/135263>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for Education**. Tradução de Maria João Alvarez, Sarah Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. Justiça Eleitoral. **Fato ou boato**. 2020. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/fato-ou-boato/#>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- CARVALHO, Sthéfani Marinho de. **Análise linguístico-discursiva do projeto planos de aula Nova Escola**. 2019. 108 f. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2019.
- DIONÍZIO, Elisângela Vieira. **Plataformas digitais da Associação Nova Escola: interações e desenvolvimento profissional docente**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- FORBES BRASIL. Lista Forbes de bilionários brasileiros. Forbes Brasil. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/bilionarios-2022/2022/12/lista-forbes-de-bilionarios-brasileiros/>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- FRANÇA, Patricia Gallo de. **A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático**. 2015. 236f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FRANCESCO, Nayara Nascimento; LEONE, Simone Delago. 1. Educação Midiática contra "fake news". **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/955/766>. Acesso em 02 fev. 2023.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização em televisão. 1996. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 47 - 50.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia: Novos Diálogos Sobre Educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa história**. ©2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Pós-eleições: novos caminhos para o Brasil avançar**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pos-eleicoes-novos-caminhos-para-obrasil-avancar>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. ©2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nossa história**. Disponível em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FUSARI, José C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GRAY, William Scott. **The Teaching of Reading and Writing**. Paris: Unesco, 1956.

HAMILTON, Mary. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. *in* HARRISON, R. R. F., HANSON, A. & CLARKE, J. (orgs.) **Supporting Lifelong Learning**, Volume 1: Perspectives on Learning. Londres-Nova York: Routledge — Open University Press, 2002, p. 176-187.

HOBBS, Renee. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**. Washington, D.C.: The Aspen Institute., 2010. Disponível em: [https://www.aspeninstitute.org/wpcontent/uploads/2010/11/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](https://www.aspeninstitute.org/wpcontent/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA (INSPE). **Quem somos**. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LANDRY, Normand; BASQUE, Joëlle. A educação para as mídias: contribuições, práticas e perspectivas de pesquisa em Ciências da Comunicação. **Esferas**, v. 7, n. 13, 2018. Disponível em: [https://r-libre.telug.ca/1658/1/LandryBasque\\_2018.pdf](https://r-libre.telug.ca/1658/1/LandryBasque_2018.pdf). Acesso em 04 fev. 2023.

LANKSHEAR, Colin. **Literacy, Schooling and Revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The communication review**, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANSANI, Mara. Como avaliar a qualidade de um plano de aula. **Nova Escola**, São Paulo, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12172/blog-de-alfabetizacao-como-avaliar-a-qualidade-de-um-plano-de-aula>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 100-109, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410/9507>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

NAMLE - National Association for Media Literacy Education. **Core principles of media literacy education in the United States**. 2007. Disponível em: <https://namle.net/wpcontent/uploads/2020/09/Namle-Core-Principles-of-MLE-in-the-United-States.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Material Educacional**. ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/materialeducacional>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Por que Nova Escola existe**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>. Acesso em: 17 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Quem Somos**. ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Seja Parceiro**. ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/seja-parceiro>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Sobre os planos de aula**. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20344/sobre-os-planos-de-aula>. Acesso em: 04 fev. 2023.

RECUERO, Raquel; SOARES, Felipe Bonow; VINHAS, Otávio; VOLCAN, Taiane; ZAGO, Gabriela; STUMPF, Elisa Marchioro; VIEGAS, Paula; HÜTTNER, Luiz Ricardo; BONOTO, Carolina; SILVA, Gabriela; PASSOS, Iara; SALGUEIRO, Igor; SODRÉ, Giéle. Desinformação, Mídia Social e Covid-19 no Brasil: Relatório, resultados e estratégias de

combate. **Relatório de Pesquisa**, 2020. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/midiars/files/2021/05/Desinformac%CC%A7a%CC%83o-covid-midiars-2021-1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCRIBNER, Sylvia. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n. 1, 1984. p.6-21. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1085087>. Acesso em: 04 out. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura de escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 jan. 2023.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2), p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

TEIXEIRA, Adriana. **Fake news contra a vida: desinformação ameaça vacinação de combate à febre amarela**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. - 8. ed. - São Paulo, Cortez, 2006.

THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa. Media Literacy—A National Priority for a Changing World. *In: American Behavioral Scientist* · September 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.