

FOFOCA DO DIA: UMA EXPERIÊNCIA VINCULADA À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AO LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE NOTÍCIAS

GOSSIP OF THE DAY: AN EXPERIENCE CONNECTED TO LANGUAGE EDUCATION AND CRITICAL LITERACY THROUGH NEWS ARTICLES

DOI:10.47677/gluks.v26i02.603

Recebido: 14/05/2026

Aprovado:19/10/2026

RAMOS, Livia de Sousa Lima ¹

COSTA, Cristiane Veloso ²

RESUMO: O artigo a seguir trata de um relato de experiência de uma atividade didática intitulada *Fofoca do dia*, ocorrida em um projeto de reforço escolar do Sesc Minas em Belo Horizonte, MG. O propósito deste trabalho é descrever o contexto dos participantes e a aplicação da dinâmica e suas respectivas atividades, com o intuito de trazer contribuições teóricas e didáticas a professores de Língua Portuguesa do ensino básico, em especial para aqueles que buscam por abordagens pedagógicas voltadas para o letramento crítico e a educação linguística. Acerca do uso de gêneros discursivos como eixos centrais em atividades de leitura e escrita, e um ensino pautado em uma visão crítica do mundo, as principais referências teóricas utilizadas no trabalho foram Bakhtin (2016), Freitas e Marins-Costa (2019), Rojo e Barbosa (2015), Janks (2012), Street (1993) e Fairclough (2001). Em relação aos resultados, percebeu-se que os estudantes começaram a desenvolver a habilidade de questionar as formas de construção textual, observando de maneira mais crítica seus elementos e efeitos de sentido, o que possibilita uma leitura mais crítica dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero notícia, Letramento crítico, Educação linguística, Linguística aplicada.

¹ Mestra e doutoranda na área da Análise do Discurso no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), UFMG. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Redação do Sesc Minas e do Colégio Tiradentes. E-mail: liviaramos49@gmail.com.

² Mestra e doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), UFMG. Atualmente é professora de Língua Inglesa na Rede Pública de Belo Horizonte, MG. E-mail: crisvelosocosta@gmail.com.

Introdução

As práticas de ensino da Língua Portuguesa devem considerar não só a abordagem de conteúdos gramaticais, mas também o contexto em que o aluno está inserido. Isso se dá pelo fato de que é impossível ensinar um conteúdo dissociando-o do mundo e da realidade (Geraldi, 1991).

Assim, o ensino de línguas que almeja promover a formação crítica dos alunos está atrelado ao conceito de educação linguística (Bagno, 2005), compreendida como um:

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno, 2005, p. 63).

Para tanto, é necessário haver um texto, seja ele um texto verbal, seja não verbal, seja multimodal, como objeto de ensino. Isso se explica na medida em que os saberes existentes no âmbito escolar e na vida cotidiana são perpassados pela escrita ou por outros tipos de linguagens, como imagéticas e corporais, já que “vivemos em um mundo letrado” (Freitas, 2021, p. 6). Com isso, o texto torna-se um indispensável mediador para discutir temáticas, ensinar sobre o mundo, além de contemplar os conteúdos gramaticais/linguísticos.

Bakhtin (2011) postula que o texto representa uma realidade vinculada às vivências e aos pensamentos existentes na sociedade, pois “no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos” (Geraldi, 2006, p. 16). Por isso, por meio dele é possível promover reflexões importantes acerca da desigualdade social, de cenários manipulados e de práticas preconceituosas. Textos também possibilitam, de maneira contextualizada, o ensino de gramática, como propõe Bagno, para o qual uma das tarefas da educação linguística é

propor estratégias para que se estabeleça no ensino um conceito claro de gramática como o próprio sistema de regras de funcionamento da língua, ao invés de se

apresentar gramática como um conjunto normatizado de regras de uso, ou gramática como a descrição das entidades da língua e sua função (Bagno, 2005, p. 75).

Nesse sentido, este trabalho almeja compartilhar uma atividade didática embasada nessa concepção ampla de ensinar e que pode ser adaptada à realidade de cada educador. A atividade *Fofoca do dia*, aplicada em 2023 por uma das autoras deste artigo, ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa do projeto de Reforço Escolar para alunos de baixa renda, por exemplo, oferecido pelo Sesc Minas³ de Belo Horizonte, MG. A atividade objetivou incentivar o hábito da leitura nos estudantes por meio do gênero notícia, de modo que eles aprendessem a reconhecer elementos dos textos que possibilitassem o desenvolvimento de uma leitura mais crítica.

2. Educação linguística: diálogos entre gêneros do discurso e letramento crítico

A prática pedagógica em questão foi orientada por dois eixos centrais: educação linguística e gêneros do discurso; e educação linguística e letramento crítico (LC). Discute-se, assim, os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração das questões propostas nas atividades e também as noções em que se baseiam a aplicação e a mediação dessas.

Segundo Bakhtin (2016, p. 11),

“o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]”.

Apesar do caráter individual de cada enunciado, o autor afirma que, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor). Ele argumenta que todas as trocas comunicativas são mediadas por gêneros discursivos e que, embora os usuários da língua frequentemente nem se deem conta disso, eles são capazes de reconhecê-los na vida social cotidiana como, por exemplo, as receitas culinárias, as conversas telefônicas, os boletos de pagamento, etc. Assim, como a comunicação humana se dá através de enunciados

³ Para mais informações sobre o Sesc Minas e o projeto Reforço Escolar, acesse: <https://sescmg.com.br/sesc-minas>. Acesso em: 08 mai. 2026.

concretos com finalidades específicas, a educação linguística deve estar ancorada nessa concepção, em contraposição àquela comumente adotada por uma abordagem tradicional, que defende o ensino da língua por meio da análise de orações descontextualizadas.

Bakhtin (2016, p. 16) ressalta a importância do “estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana”, uma vez que toda investigação linguística se dá com enunciados concretos. Ele propõe esse estudo em sua dimensão tridimensional: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O autor lembra que esses três elementos “estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor).

Primeiramente, o tema (conteúdo temático) não deve ser entendido como o assunto principal de um texto, mas tem a ver com a valoração, com o ponto de vista adotado nele. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 87-88) o tema é “o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema” e “é pelo tema que a ideologia circula”. Ademais, ele é “único e irrepetível” (Rojo; Barbosa, p. 88) e só poderá ser compreendido em seu contexto concreto, levando-se em conta o momento histórico em que foi produzido.

A construção composicional diz respeito “à estruturação do conjunto do texto, ou seja, a sua arquitetura e também à relação entre os interlocutores” (Freitas; Marins-Costa, 2019, p. 50), ou seja, são os elementos estáveis relativos à estrutura e organização do texto, e que nos ajuda a reconhecê-lo e produzi-lo. Por exemplo, em uma notícia há o título, o subtítulo, o *lead*, a(s) imagem(ns) e legendas, e os recursos para dar destaque a informações específicas (itálicos, negritos, fontes coloridas, adentramentos, etc.).

Por fim, o estilo tem a ver com a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (Bakhtin, 2016, p. 12), isto é, trata-se de escolhas estilísticas feitas pelo autor, sendo mais ou menos flexíveis, a depender do gênero. Por vezes, a diferença entre construção composicional e estilo se torna muito sutil. Se tomarmos como exemplo novamente o gênero notícia, a presença de um título faz parte da construção composicional, já as palavras utilizadas para a confecção dele compõem o estilo.

Freitas e Marins-Costa (2019) elaboram pontos extremamente didáticos e esclarecedores para o estudo dos três elementos constitutivos. São eles:

- Observar as partes que a constituem, como o título, o subtítulo, a foto e a legenda (se houver), o *lead* e demais parágrafos, identificando as informações que contêm (construção composicional);
- Verificar como é construída cada uma dessas partes: as palavras que são usadas, como as pessoas envolvidas são denominadas e como os fatos são qualificados, os tempos verbais que são empregados, os recursos para retomar termos que apareceram anteriormente, os marcadores temporais (se houver), os verbos dicendi utilizados e o emprego ou não de aspas, caso haja discurso direto ou indireto (estilo);
- Refletir sobre como o fato é noticiado, considerando: o que é evidenciado no título da notícia, como os principais dados sobre o fato são apresentados no *lead*, em que ordem são apresentadas as informações nos parágrafos seguintes, quais são as fontes mencionadas e de que modo suas falas são reconstruídas (conteúdo temático). (Freitas e Marins-Costa, 2019, p. 54).

A partir dessas orientações, é possível produzir perguntas, como as sugeridas na atividade foco deste artigo, que podem levar o aluno a compreender o conteúdo temático do texto. A elaboração dessas questões exploratórias vai depender do gênero a ser estudado, precisando se adequar às especificidades de cada um deles. No caso da notícia, é preciso dar a devida atenção ao seu crescente caráter multimodal, dado que a manipulação de elementos multimodais e multissemióticos podem impactar sobremaneira o conteúdo temático.

Pode-se argumentar que a multimodalidade é inerente ao texto. Assim, quando há comunicação verbal, não se usa apenas palavras, mas também gestos, entonação e expressões faciais. Por sua vez, um texto verbal escrito é construído não somente de palavras, mas também de espaçamentos e pela imagem do *layout* da página escrita com suas margens e parágrafos (Kress; Van Leeuwen, 1998), muitas vezes utilizados para contribuir com a produção de sentido, como no caso dos poemas concretos. O texto multimodal apresenta-se de diversos modos. Pela definição de Rojo e Barbosa (2015, p. 108),

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Atualmente, com o avanço da tecnologia da informação e a crescente democratização do acesso à Internet, a leitura das notícias é feita muitas vezes através de plataformas digitais, como no caso dos estudantes da *Fofoca do dia*. Nesse caso, o caráter multimodal do gênero se complexifica. Kress (2003) argumenta que a tela do computador e o que aparece nela, não deve ser considerada uma entidade textual, mas uma entidade imagética, pois a disposição espacial dos elementos imagéticos e textuais na tela produzem significado próprio, fenômeno nomeado por ele de *gramática visual*. Além disso, efeitos visuais como destaques em negrito, em cores, variação em tamanho e tipos de fonte ganham relevância neste novo suporte uma vez que a opção por destacar certas informações em detrimento de outras são características estilísticas que criam efeitos de sentido que ecoam no tema. Por essa razão, precisa-se dar a devida atenção a esses efeitos visuais quando se elabora questões de leitura.

Quanto às propostas de atividades de produção do gênero em sala de aula, é importante que o aluno tenha familiaridade suficiente com ele por meio de atividades anteriores a fim de que seja capaz de dominar suas características principais. Não menos importante é atentar para o fato de que o texto a ser produzido deve exercer um papel social e cumprir parâmetros comunicativos, portanto deve-se explicitar ao aluno o gênero, o assunto, os objetivos, o público-alvo ou destinatário, como e onde circulará e quem assumirá a autoria (Freitas; Marins-Costa, 2022). Assim, antes que o professor proponha a confecção de uma notícia, é preciso que haja um jornal mural, um jornal impresso ou *online* em circulação na escola, ou na internet, com um público-alvo concreto que justifique a produção daquele texto, como foi feito em uma das atividades que serão relatadas mais adiante, e que discorrerá sobre a criação de um Portal *online* do Reforço Escolar.

No que diz respeito ao letramento, sua concepção vai muito além de ensinar a ler e a escrever. Letrar significa

[...] criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (Bagno, 2005, p. 69).

Para o autor, a criação de tais condições é tarefa essencial para qualquer projeto de educação linguística que pretenda contribuir de maneira significativa "para a construção da

cidadania e de uma sociedade democrática" (Bagno, 2005, p. 69). Ao mesmo tempo em que o autor reconhece a importância do domínio da norma-padrão como habilidade necessária à inserção dos sujeitos na sociedade letrada, ele advoga por uma educação linguística que promova o entendimento de que a natureza das línguas é mutável e que a imposição da norma-padrão como única forma correta é um construto social e histórico, vinculado a determinadas classes sociais, a certas concepções de sociedade e a determinados tipos de relações de controle e coerção social. Assim, para uma participação cidadã verdadeiramente plena na dinâmica social, é fundamental que se desenvolva a percepção das estruturas ideológicas de poder em jogo nas práticas discursivas em circulação.

Fairclough (2001), linguista britânico considerado um dos mais influentes estudiosos da Análise Crítica do Discurso (ACD), define ideologia como

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p. 117).

Como estão imbricadas nas práticas discursivas, as “ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas” (Fairclough, 2001, p. 120), fazendo com que os sujeitos, muitas vezes, não se deem conta que suas práticas rotineiras podem estar investidas de ideologia. Por isso, Fairclough defende que a educação linguística “ênfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (Fairclough, 2001, p. 120).

Tal concepção de letramento foi também referendada por Street (1993) ao discorrer sobre o modelo ideológico de letramento, que considera práticas de letramento indissociáveis de estruturas culturais e de poder. O autor ressalta que a acepção de ideologia empregada deve ser compreendida como “um lugar de tensão entre autoridade e poder, por um lado, e resistência e criatividade, por outro” (Street, 1993, p. 8, tradução nossa)⁴. A crítica, portanto, revela-se como elemento central que viabiliza a educação linguística nos termos que

⁴ Original: *a site of tension between authority and power, on the one hand, and resistance and creativity, on the other.*

referendaram Fairclough e Street acima. Sem a crítica, as chances de questionar e alterar os discursos que habitamos são pequenas (Janks, 2012).

Entretanto, Marins-Costa (2016) alerta para o fato de que o uso indiscriminado do termo “crítico” sem claros pressupostos teóricos pode levar a um esvaziamento de sentido do termo. Portanto, buscar clareza sobre o conceito torna-se essencial para nortear o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas dentro das salas de aula. No artigo em que se propõe a contribuir para a delimitação do conceito de LC, a referida autora fornece alguns parâmetros norteadores para que uma leitura crítica se efetive:

Ler é envolver-se em uma prática social, desse modo, se as condições sociais, políticas, culturais e históricas relacionadas tanto com a produção quanto com a leitura do texto não são consideradas, torna-se inviável ler criticamente o texto (Marins-Costa, 2016, p. 38).

Ao desenvolver atividades de leitura, deve-se auxiliar o aprendiz a perceber o contexto sócio-histórico e político das produções textuais para que ele desenvolva a consciência de que os textos lidos - e escritos - são produtos históricos que refletem visões de mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais (Gee, 2005) em um dado momento e lugar. Ademais, com o objetivo de que o aluno perceba que a construção de um texto é resultado de escolhas, sejam elas conscientes ou não, “a capacidade de ler a favor e contra os conteúdos, formas e interesses é essencial” (Janks, 2012, p. 152, tradução nossa)⁵.

Logo, as práticas pedagógicas fundamentadas no LC devem “levar o aluno a reconhecer as diferentes visões de mundo e a compreender como e por que algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem formas absolutas de pensar o mundo” (Marins-Costa, 2016, p. 35), além de oferecer ferramentas para que o aprendiz possa visualizar diferentes formas de manipulação dos elementos textuais para produção de sentidos que reverberam ideologias específicas.

Compreender que um autor sempre produz a partir de um *locus* de enunciação sócio-historicamente situado e ser capaz de visualizar formas alternativas de manipulação dos elementos textuais pode levar a uma percepção mais aguçada das ideologias que informam as

⁵ Original: *the capacity to read with and against content, form and interest is essential*.

construções discursivas, possibilitando assim a desestabilização de discursos naturalizados que, por vezes, reforçam situações de dominação e abuso.

Com o intuito de desenvolver tal percepção nos alunos, nos inspiramos nas indagações propostas por Marins-Costa (2016). Segundo a autora, o aluno deve indagar: como, onde e por quem o texto foi redigido; em que suporte foi veiculado; a que tipo de interlocutor (es) estava dirigido; de que forma o assunto é abordado; quais informações são privilegiadas; quais pontos de vista podem ser reconhecidos; quais outras leituras são evocadas; quais palavras ou expressões adquirem relevância e por quê; quem lê o texto, quando e por quê; e como o contexto do leitor interfere na compreensão do texto.

Embora de grande importância, este último aspecto mencionado revela uma dimensão da leitura ainda pouco explorada por educadores. Se o *locus* de enunciação do autor deve ser investigado, o mesmo se aplica ao leitor, já que seu universo discursivo interfere de modo considerável na significação e interpretação dos textos. Por isso, Menezes de Souza (2011, p. 137, grifos do autor) nos lembra que o “letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação*”. Dessa forma, entende-se que o leitor sempre atua como um co-enunciador na produção de sentido de um texto, percepção que o auxilia a compreender que suas interpretações e seus valores se originam nos discursos compartilhados nas comunidades a qual pertencem (Menezes de Souza, 2011). Ainda, Menezes de Souza (2011, p. 131) considera muito salutar que os indivíduos aprendam a “se ouvir escutando o outro” para que reflitam nas maneiras em que seus próprios universos discursivos e ideológicos interferem na compreensão do que o outro comunica.

Portanto, as práticas pedagógicas podem ser orientadas tanto para a manutenção das estruturas de dominação que perpetuam a iniquidade social, como para o questionamento e mudança dos discursos que as sustentam. Assim, cabe ao educador alinhado à segunda vertente buscar oportunidades para catalisar transformações sociais que possam mitigar as mazelas e desacelerar o processo de destruição da vida no planeta.

3. *Fofoca do dia* como meio de promoção do LC

O público-alvo do referido projeto de Reforço Escolar são alunos matriculados desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, aos quais são ofertadas aulas de Língua Portuguesa e Matemática duas vezes por semana, objetivando sanar dificuldades que se intensificaram principalmente com a pandemia da COVID 19. O projeto baseia-se em uma visão socioconstrutivista, proporcionando aos educadores liberdade para promover atividades contextualizadas, partindo da necessidade de cada aluno.

Ao observar os aprendizes nas aulas de Língua Portuguesa, a professora percebeu a necessidade de incentivar o hábito de leitura, uma vez que eles apresentavam dificuldades de interpretação de textos. Entretanto, devido ao desinteresse pela leitura de livros literários, surgiu a ideia de incentivar esse hábito por meio de notícias com temáticas escolhidas pelos próprios alunos. A escolha do gênero notícia justifica-se por sua presença na realidade dos estudantes, pela diversidade de temas contemporâneos de seu interesse e por constituir uma das principais fontes de informação da população (Charaudeau, 2006).

Ao selecionar o gênero e definir que a temática seria livre, surgiu a necessidade de pensar em um nome criativo para a dinâmica. Assim, considerando que as notícias seriam compartilhadas entre os alunos, chegou-se ao nome *Fofoca do dia*. Em seguida, foi planejada uma aula para discutir e refletir sobre o funcionamento do gênero notícia e reportagem. Os objetivos dessa aula foram trabalhar conteúdos sobre os elementos que constituem esses textos jornalísticos e também destacar a função e a diferença entre o gênero notícia e o gênero reportagem, dado que, quando a dinâmica principal fosse colocada em prática, os alunos poderiam se deparar com reportagens e as tomarem como notícias. Essa mediação prévia alinha-se ao que preconiza Bakhtin (2016), haja vista que a compreensão e o domínio de um gênero discursivo dependem do reconhecimento de suas condições específicas de produção e circulação no meio social. Ao final dessa aula, foram aplicados exercícios de compreensão do gênero.

Para elaborar as perguntas de direcionamento das leituras das notícias, baseou-se na proposta de Bakhtin (2016) que discorre sobre os três elementos que compõem os diversos gêneros discursivos, já exposto na seção anterior. Além disso, foram utilizados os ensinamentos de Freitas e Marins-Costa (2019), que nos trazem reflexões sobre pontos que devem ser observados em uma notícia para que haja uma leitura realmente crítica.

Operacionalizou-se, assim, uma transposição didática que buscou relacionar diretamente os aspectos formais aos efeitos de sentido e às ideologias subjacentes (Fairclough, 2001; Rojo; Barbosa, 2015).

Assim, com base em Marins-Costa (2016), foram desenvolvidas as seguintes perguntas para a identificação do contexto de produção das notícias e indagação inicial dos estudantes: “Qual é a fonte da notícia?”; “Quem é o autor?”; “Quando e onde a matéria foi publicada?”.

Para identificar a construção composicional dos textos, entendida por Freitas e Marins-Costa (2019) como a estrutura e a organização do texto, incluindo os elementos que permitem reconhecê-lo e produzi-lo, bem como sua relação com os interlocutores, foram elaborados os seguintes questionamentos: “Qual é a manchete do seu texto?”, “Há trechos destacados no texto? Quais são eles?”; “Quais são os efeitos de sentido causados pelos destaques?”; “Quais são as imagens utilizadas para ilustrar o texto?”. Tais perguntas puderam nortear a compreensão de como a notícia foi estruturada e como sua organização contribuiu para destacar e hierarquizar as informações, orientando a leitura e a construção de sentidos.

Em relação ao estilo, Bakhtin (2016) defende que o elemento se refere às escolhas linguísticas realizadas pelo autor, envolvendo o vocabulário, as expressões e as estruturas gramaticais. Desse modo, a fim de verificar esses recursos estilísticos na materialidade linguística, as perguntas elaboradas foram: “Como são as imagens presentes no texto?”; “Quais são as características delas?”; “Elas estavam de acordo com o assunto da notícia?”; “Qual o efeito das ilustrações no leitor? (você sente, por exemplo, simpatia, raiva, medo?)”. A partir desses questionamentos, foi possível observar como as escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentidos e para a expressão dos posicionamentos no texto.

Considerando a concepção trazida por Rojo e Barbosa (2015) de que o conteúdo temático corresponde à valoração e ao ponto de vista que orientam o texto, por meio dos quais as ideologias se manifestam em um contexto histórico e social específico, foram elaboradas as seguintes perguntas para identificar esses aspectos: “Quais informações são incluídas na manchete, no subtítulo e nas legendas?”; “Por que você acha que essas informações foram escolhidas?”; “Quais informações são incluídas no *lead*?”; “Tem algum discurso direto na manchete ou no corpo da notícia? Qual o efeito produzido?”; “Escreva a ideia geral de cada parágrafo (uma frase é suficiente).”; “Como os fatos são ordenados? Quais os efeitos de sentido gerados por essa sequência escolhida?”; “O modo de organização dos fatos poderia ter

sido diferente? Como?"; "Quais são os principais sujeitos envolvidos na notícia?"; "Como eles são qualificados pelo autor da notícia? (adjetivos, profissões, etc.)". Assim, ao problematizar as escolhas lexicais, o encadeamento dos fatos e a inclusão ou omissão de vozes, esse bloco de perguntas instrumentaliza o estudante a realizar uma leitura "a favor e contra" o texto (Janks, 2012, p. 18), desnaturalizando discursos e percebendo os interesses em jogo (Fairclough, 2001).

Por fim, para proporcionar um espaço de opiniões e reflexões, foram elaboradas as duas perguntas a seguir: "Qual a sua opinião sobre o assunto do texto?"; e "Por que você escolheu essa determinada notícia?".

Após elencar os questionamentos, houve a necessidade de pensar no modo como a dinâmica ocorreria, e então chegou-se à conclusão de que, após os alunos finalizarem a leitura e responderem todas as perguntas, eles deveriam se reunir e compartilhar suas anotações. Tal momento foi pensado como um espaço de troca de ideias, onde os estudantes teriam a oportunidade de aprender a escutar/ouvir e se ouvir escutando o outro (Menezes de Souza, 2011).

Quanto ao espaço, é pertinente mencionar que todos os aprendizes têm acesso a computadores com internet e que a sala de aula possui mesas interligadas que comportam até quinze pessoas ao todo, o que era suficiente, dado o reduzido número de discentes por aula (variava de quatro a doze pessoas). Em contextos diferentes desse, acredita-se que uma opção seria a de pedir que os alunos fizessem buscas de notícias em suas casas, ou em um outro ambiente, e enviassem aos professores o *link* das notícias selecionadas para que fossem impressas e distribuídas.

O ideal seria que o educador conseguisse reproduzir a atividade com alguma frequência, assim como ocorreu na experiência descrita, pois trata-se de um *processo* de educação linguística, o qual também deve buscar priorizar o trabalho com gêneros em situações comunicativas concretas, em contraposição ao ensino tradicional centrado na análise de estruturas linguísticas descontextualizadas (Bakhtin, 2016).

Em relação ao público-alvo, o planejamento descrito foi colocado em prática com todas as faixas etárias. No entanto, cabe destacar que, devido à complexidade das perguntas, alunos mais jovens precisaram de mais apoio da professora para auxiliá-los e orientá-los na realização das atividades. Nesse sentido, o apoio individualizado oferecido aos alunos mais

jovens e a seleção das questões pela professora constituíram estratégias para favorecer a participação dos estudantes e adequar a atividade às condições de realização do grupo.

Como se trata de um projeto de reforço escolar, em que não há um quadro numeroso de estudantes, foi possível que esse auxílio individualizado fosse feito. Em cenários diferentes, convém ao professor avaliar se os estudantes estão ou não aptos para participarem da atividade. Ainda, ficou a cargo da professora selecionar as perguntas que ela julgava mais pertinentes para o momento, evitando que a atividade ficasse repetitiva.

Posteriormente, considerando que o gênero notícia faria parte na rotina das aulas e que os estudantes já teriam conhecimento prévio sobre a estruturação do gênero, pensou-se em duas propostas de produção de texto. Ambas, cada uma a seu tempo, poderiam ser redigidas durante as aulas, com duração de cinquenta a noventa minutos, e o tempo variaria de acordo com o desempenho dos estudantes. As duas propostas poderiam contemplar desde alunos do sexto ano até os do terceiro ano do Ensino Médio e, nesse caso, o que deveria variar seriam os critérios de correção.

A primeira proposta seria a escrita de uma notícia baseada em uma imagem, que teria sido previamente selecionada de um jornal *online* pela professora. Seria proposto aos alunos que a analisassem e imaginassem que tipo de notícia ela poderia ilustrar. Com base em suas suposições, eles deveriam produzir suas notícias e, ao final da atividade, cada um deveria ler o seu texto para a turma. Por fim, a professora mostraria a notícia original de onde a imagem havia sido retirada para que houvesse uma comparação entre ela e aquelas que os alunos haviam produzido. Essa atividade pedagógica teve como propósito não apenas desenvolver a escrita, mas também desvelar o caráter multimodal e multissemiótico das produções contemporâneas (Rojo; Barbosa, 2015), evidenciando como a escolha de imagens pode direcionar a interpretação e produzir determinados efeitos de sentido no leitor.

A segunda proposta foi a criação de um Portal do Reforço Escolar. Nessa atividade, os estudantes deveriam produzir notícias que tratassem de algum fato recente vinculado ao contexto escolar de cada um. Nesse sentido, diferentemente da primeira proposta, as produções textuais seriam elaboradas em um suporte digital, o *software Microsoft Word*. Nessa conjuntura, aproveitou-se a oportunidade para instruir os estudantes acerca das ferramentas que o *Word* contém, visto que muitos trabalhos escolares, acadêmicos e até documentos e outras demandas do dia a dia exigem o uso do recurso. Essa etapa atende às

recomendações de Freitas e Marins-Costa (2022) para a produção textual com sentido social, garantindo que os alunos conhecessem claramente os parâmetros comunicativos do seu texto: o gênero, os objetivos, a autoria, o suporte digital e o público-alvo real (colegas e funcionários da escola).

Em vista disso, ficou acordado que, ao final dessa segunda atividade, seria feito um compilado com os textos produzidos a fim de que as notícias pudessem circular em formato digital entre alunos e funcionários do espaço escolar. Essa proposta final de divulgação dos textos produzidos também se respalda em Freitas e Marins-Costa (2022) que reflete sobre o fato de que a circulação das notícias em contextos reais de comunicação é fundamental para conferir sentido à produção textual e motivar os estudantes, que passam a reconhecer a função social de seus textos e a importância de alcançar um público leitor concreto.

3.1 Aplicação das atividades

Nos dias da *Fofoca do dia*, os alunos dirigiam-se aos computadores, pesquisavam por notícias recentes e as selecionavam de acordo com os interesses e as preferências de cada um. Após essa seleção, eles faziam a leitura dos textos e respondiam a algumas das perguntas elaboradas e listadas na seção anterior deste artigo. Em seguida, todos os aprendizes, juntamente com a professora, reuniam-se em uma mesa redonda para apresentarem os seus textos, ou seja, contarem suas “fofocas”. Nesse momento, a professora atuava como mediadora das discussões, promovia reflexões sobre os assuntos e fazia indagações acerca das questões respondidas, promovendo reflexão e escuta. Essa prática ocorreu durante três meses consecutivos, havendo uma flexibilização no número de questões respondidas.

Um exemplo de análise foi a feita por um dos alunos que escolheu a notícia⁶ veiculada pelo portal G1 sobre o assassinato de Gabriel Mongenot, de 25 anos, em um assalto no Rio de Janeiro, para onde teria viajado para assistir ao show de Taylor Swift. Por meio das perguntas norteadoras, o estudante fez considerações importantes: em referência à manchete “‘Vim para passear, me divertir e estou voltando para casa levando meu primo morto’, diz prima de fã da Taylor assassinado no Rio” (Ribeiro, 2023), o aluno mencionou que o uso do discurso direto

⁶Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/11/20/vim-para-passear-me-divertir-e-estou-voltando-para-ca-sa-levando-meu-primo-morto-diz-prima-de-fa-da-taylor-assassinado-no-rio.ghtml>. Acesso em: 11 mai. 2026. A notícia também está em anexo, ao final do artigo.

provocava nele um efeito de proximidade com a prima de Gabriel. Logo, segundo o estudante, com essa fala na manchete, ele ficou comovido e teve a sensação de que o enunciador estava se dirigindo diretamente a ele, o que, na sua percepção, reforçava o apelo emocional da notícia e, conseqüentemente, poderia angariar mais acessos ao G1. Essa constatação do estudante reflete como a escolha composicional das aspas de discurso direto atua para engajar o leitor e ressaltar determinado conteúdo temático, ecoando as ideias de Bakhtin (2016) e Freitas e Marins-Costa (2019) sobre como as vozes são convocadas e reconstruídas estrategicamente no gênero jornalístico.

Para ilustrar a notícia, foi publicado um vídeo com fotos da vítima. O estudante notou que as fotos que compõem o vídeo constroem a imagem de um jovem saudável e, aparentemente, feliz, o que aumentaria a sensação de revolta no leitor. Esse olhar do aluno demonstra o reconhecimento da dimensão multimodal do texto digital, em que a articulação entre o verbal e o visual constrói significados afetivos e ideológicos específicos, conforme discutido por Kress e Van Leeuwen (1998) e Rojo e Barbosa (2015).

Em relação ao *lead*, o estudante também disse que considerou bastante chocante a menção à cena da ida de familiares ao Instituto Médico Legal (IML) para reconhecimento do corpo, o que poderia causar extrema apreensão no leitor; inclusive, alguns estudantes relataram medo de que algo semelhante acontecesse com seus parentes. O aluno também compartilhou a observação que fez de trechos do texto com fontes maiores e em negrito e apontou que, por meio desses destaques, o autor do texto objetivava dar ênfase a algumas passagens, o que poderia ser uma estratégia discursiva para influenciar as interpretações dos leitores. Nesse sentido, vejamos a seguir um dos fragmentos em destaque comentados pelo estudante:

"Além da tristeza, a gente sente uma revolta, sabe? Porque era uma pessoa que estava presa e foi solta. É uma sensação de injustiça, de que a gente não tá seguro (chora). Eu vim para passear, me divertir e estou voltando pra casa levando meu primo morto", desabafou, em entrevista à TV Globo" (Ribeiro, 2023).

O excerto acima é parte do depoimento da prima de Gabriel, presente na notícia, e, ao analisá-lo, o aluno comentou que o apelo emocional nesse trecho é ainda mais intensificado pela presença do verbo “(chora)”, referindo-se ao estado emocional abalado da menina. Além disso, ele também observou que, com o uso desse recurso linguístico, foi gerado um efeito de

sentido que transmite para ele a sensação de injustiça e de insegurança que a garota sentia. Essa possível interpretação, para o leitor, poderia representar uma justificativa para o trecho ter sido destacado estrategicamente.

Além disso, foi também apontado pelo aluno que o trecho destacado em rosa no corpo do texto, “Gabriel estava com as pulseiras de amizade que fãs de Taylor costumam usar e trocar entre si” (Ribeiro, 2023), produzia um sentimento de mais raiva e revolta no leitor, pois demonstrava que Gabriel aparentemente era uma pessoa de boa índole, que valorizava as amizades. A identificação desses recursos visuais reforça a tese de Kress (2003) sobre a tela do computador como uma entidade imagética, na qual recursos de estilo e diagramação exercem papel decisivo na orientação do olhar do leitor.

Sob essa perspectiva, a notícia compartilha informações acerca dos suspeitos acusados do crime e da investigação feita pela Polícia Militar (PM). Em relação aos trechos destacados em rosa nesta parte, o aluno se deu conta que, em menos de 24h, a PM já tinha detido dois dos suspeitos, e questionou se eles seriam mesmo os criminosos, dada a velocidade das prisões, pontuando que talvez a notícia tivesse o interesse de mostrar a eficiência da PM. Ademais, ele apontou também os destaques em rosa que revelam as inúmeras anotações criminais prévias dos suspeitos e o enfoque no fato de que um dos suspeitos havia sido solto pouco antes do crime em uma “audiência de custódia realizada horas antes” (Ribeiro, 2023), o que gerava um efeito de sentido de impunidade, despertando desconfiança perante o sistema judiciário brasileiro, pois, como disseram alguns alunos, “a polícia prende e a justiça solta”. Esses questionamentos dos discentes evidenciam o momento em que eles exercitam uma leitura crítica, questionando os posicionamentos e os pressupostos ideológicos presentes no texto (Janks, 2012).

Por fim, em relação ao posicionamento do autor/enunciador da notícia, o educando disse que teve a impressão de que o autor defendia leis mais duras de combate à criminalidade e que indiretamente tentou expressar um sentimento de revolta frente à impunidade e à violência. Porém, o estudante compartilhou o seu ponto de vista e disse que pensou que faltavam algumas informações concretas na notícia, como a descrição de como os policiais teriam identificado os possíveis suspeitos, e em quais evidências as autoridades teriam se pautado para realizar as apreensões. Além disso, o aluno também julgou como “um pouco duvidosa” as informações compartilhadas no texto que aparentemente pretendia criar uma

imagem de eficiência da PM, e esse comentário foi justificado pela falta de informação sobre as provas. Desse modo, para o leitor, o motivo de noticiar que a apreensão de suspeitos ocorreu rapidamente poderia representar uma tentativa da matéria de “mostrar serviço da PM”. Outro aluno também concordou com os posicionamentos acima e comentou que a notícia o fez ficar revoltado com a justiça do Brasil.

No que tange às atividades de produção de texto, seguiu-se a noção de que assim como a produção da leitura do texto, a prática da escrita também é influenciada pelas experiências e pelos contextos sócio-históricos dos sujeitos, de modo que a produção textual envolve escolhas que refletem as vivências, os valores e os posicionamentos do autor, bem como as condições sociais em que o texto é produzido (Menezes, 2011). Em vista disso, os estudantes seguiram a perspectiva de que a produção textual não se limita ao domínio das estruturas linguísticas, pois envolve escolhas relacionadas às experiências, aos posicionamentos e às condições sociais de cada um. Nesse sentido, o ato da escrita pressupõe considerar os interlocutores, os objetivos comunicativos e o contexto de circulação do texto, de modo que a construção de sentidos esteja vinculada às práticas sociais em que a escrita se realiza.

É importante destacar que as aulas destinadas à produção textual ocorreram em momentos específicos, dedicados exclusivamente a essa atividade. Por esse motivo, nesses dias, não foi realizada a *Fofoca do Dia*. Portanto, para a primeira atividade proposta, foi utilizada uma aula com duração de três horas. Para tanto, a professora inicialmente explicou aos estudantes que eles iriam produzir uma notícia e, com contribuições deles, foi feita uma breve revisão sobre a estrutura do gênero focalizado. Depois, a educadora explicou que iria projetar no *datashow* apenas a imagem retirada de uma notícia, cujo teor naquele momento ainda não seria revelado. Posto isso, foi solicitado que o grupo analisasse a imagem, atentando-se às suas características como enquadramento, aquilo que estava em primeiro e segundo plano, e quais eram os efeitos de sentido causados. Após essa análise, os discentes deveriam imaginar qual era o assunto da notícia que aquela imagem estaria ilustrando e, com base nessas pressuposições, deveria ser produzida uma notícia.

A professora também sinalizou que, quando todos os textos fossem finalizados, haveria um momento de troca, no qual cada indivíduo iria ler a sua notícia e compartilhar suas motivações. Ao final, quando todos já tivessem lido os seus respectivos textos, seria

compartilhado no *datashow* a notícia original. Depois disso, foi compartilhada a imagem com os alunos, que iniciaram a produção textual. Finalmente, todos reuniram-se nas mesas redondas, e cada um leu o seu texto e falou sobre o porquê de ter tido aquele determinado ponto de vista. Posteriormente, os estudantes tiveram acesso à notícia original, compartilhada no *datashow*, e, curiosamente, ninguém havia acertado o tema.

É interessante destacar que as notícias produzidas pelos alunos estavam muito mais coerentes com a imagem selecionada do que a notícia original. Com isso, tal percepção serviu como base para aflorar o olhar crítico dos alunos perante as imagens que são utilizadas nas notícias jornalísticas e como a seleção e o enquadramento imagético constituem escolhas intencionais do enunciador que redefinem o conteúdo temático do gênero (Bakhtin, 2016; Rojo; Barbosa, 2015). Quando a atividade foi definitivamente encerrada, as produções textuais foram recolhidas para que fossem corrigidas e a professora pudesse disponibilizar o *feedback* delas na aula seguinte.

Em relação à outra proposta de produção de texto, foram utilizadas duas aulas, sendo a primeira com duração de três horas, e a segunda com duração de uma hora e trinta minutos. Na primeira aula, a professora, logo no início, informou que naquele dia iria ter início a construção de um portal do Reforço Escolar, e que as notícias desse portal iriam circular em formato digital entre os alunos e funcionários do projeto. Em seguida, a professora perguntou aos discentes se eles conheciam a ferramenta de edição *Word* e foi acordado que os textos seriam produzidos por meio desse recurso. Quanto aos assuntos das notícias, os alunos deveriam escolher noticiar algum fato recente que tenha ocorrido na escola deles. Tal fato poderia ter ou não o envolvimento deles, mas isso não poderia ser mencionado no texto, visto que, como eles estavam assumindo papéis de supostos jornalistas, deveria haver uma postura de impessoalidade diante da escrita.

Dessa forma, após essa contextualização, os alunos se dirigiram aos computadores, abriram o *Word* e a professora começou a instruir sobre as ferramentas que o aplicativo oferece, pois quase todo o grupo não sabia como utilizá-las adequadamente. Após explorarem o *software* com o apoio da professora, os estudantes iniciaram a produção da notícia. No decorrer da atividade, outros comandos, como o da obrigatoriedade de imagens nos textos, foram passados, e o processo de produção dos textos durou até o fim da primeira aula. Ao final, os documentos foram salvos nos computadores.

No segundo dia, cada educando, de acordo com o *feedback* recebido, realizou as alterações necessárias em seus textos. Quando todas as notícias estavam em suas versões definitivas, a professora uniu os arquivos em um compilado de *pdfs* e compartilhou, por meio do uso de um *pendrive* e do *WhatsApp*, com a turma e com alguns funcionários. Essa prática de autoria digital concretizou o que Freitas e Marins-Costa (2022) postulam sobre a produção textual situada: ao articular ferramentas tecnológicas, destinatários reais e circulação concreta, a atividade permitiu que os estudantes vivenciassem o papel de sujeitos letrados ativos e conscientes do valor social de suas próprias produções discursivas (Bagno, 2005; Street, 1993).

4. Avaliação dos resultados

Mesmo que os resultados não tenham sido medidos de forma sistemática, pode-se avaliar, com base em percepções subjetivas, a prática descrita como uma experiência positiva e que correspondeu às expectativas que motivaram a criação da dinâmica. No decorrer das aulas, percebeu-se que a leitura se tornou uma atividade mais prazerosa para os alunos, principalmente porque eles, aparentemente, gostaram muito da proposta de terem liberdade para lerem sobre os assuntos que quisessem.

Ademais, percebeu-se que os estudantes começaram a desenvolver a habilidade de questionar as formas de construção textual, observando de maneira mais crítica seus elementos e efeitos de sentido, o que os possibilita compreender o posicionamento do enunciador ao produzir um texto de uma maneira e não de outra. Essa evolução corrobora a concepção ideológica de letramento proposta por Street (1993), segundo a qual as práticas letradas estão intrinsecamente ligadas a estruturas socioculturais e relações de poder. Ao compreenderem que a neutralidade jornalística é uma ilusão discursiva, os estudantes passaram a enxergar o texto como um espaço de disputa de significados e valorações, tendo em mente que as ideologias são incorporadas às práticas discursivas e podem ser naturalizadas, tornando-se pouco perceptíveis aos sujeitos, como aponta Fairclough (2001).

A observação das escolhas estilísticas e composicionais das notícias, como o uso de negritos, aspas de discurso direto e seleção lexical, a fim de apreender o conteúdo temático, demonstrou na prática a tridimensionalidade do enunciado bakhtiniano (Bakhtin, 2016) e o

papel da gramática visual nas telas digitais (Kress, 2003; Kress; Van Leeuwen, 1998). Assim, pode-se afirmar que a atividade didática contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica uma vez que os participantes começaram a “ter consciência das formas com que os recursos semióticos são mobilizados para servir aos interesses do produtor do texto e como esses podem ser mobilizados para redesenhar e reposicionar o texto” (Janks, 2012, p. 153).

Outro aspecto relevante observado durante as rodas de conversa foi a emergência do aluno como co-enunciador no processo de leitura, conceito fundamental na perspectiva do letramento crítico em Menezes de Souza (2011). Ao discutir as notícias e expressar os efeitos de sentido provocados pelas matérias (como sentimento de revolta, medo ou desconfiança), os educandos puderam compartilhar um espaço de escuta a fim de desenvolver a percepção de que suas próprias leituras são informadas por seus pertencimentos sócio-históricos e afetivos (Menezes de Souza, 2011).

Em suma, a dinâmica *Fofoca do dia* desvelou a eficácia de uma educação linguística (Bagno, 2005) voltada para a conscientização sobre as ideologias naturalizadas no discurso (Fairclough, 2001), formando leitores capazes de ler, reconhecer e criticar os conteúdos dos textos (Janks, 2012) que circulam na sociedade.

Considerações Finais

A sequência de atividades *Fofoca do Dia* teve como objetivo estimular o hábito da leitura por meio do gênero notícia e promover o desenvolvimento da leitura crítica. Embora os resultados não tenham sido mensurados sistematicamente, notou-se que tal propósito foi alcançado, visto que as discussões realizadas pelos estudantes evidenciaram um olhar crítico diante dos textos, principalmente, por meio da observação dos recursos semióticos e do reconhecimento das ideologias que permeiam os textos. A experiência reforça, assim, a relevância de práticas pedagógicas que articulem a leitura e o engajamento crítico (Janks, 2012).

À luz dessas considerações, buscou-se, nesse artigo, compartilhar os procedimentos de realização da atividade e apresentar um exemplo de análise desenvolvida pelos participantes, fundamentada nos estudos dos gêneros do discurso e do letramento crítico (LC). Como sugestão, destaca-se, a possibilidade futura de adaptar a outros gêneros discursivos, os parâmetros teóricos-metodológicos que orientaram a elaboração das questões, considerando

as especificidades temáticas, composicionais e estilísticas de cada gênero. Espera-se, portanto, que o relato contribua para a disseminação de práticas de educação linguística comprometidas com a formação de leitores críticos e cidadãos.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* [1952-1953]. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006. 288 p.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, L.M.A; MARINS-COSTA, E.G. Gêneros discursivos como eixo da educação linguística em línguas adicionais. In: POSSAS, S. (Org.). *Inglês na sala de aula: ação e reflexão* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2019, p. 49-55. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826BBC6224016C00A317F81928>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREITAS, L.M.A; MARINS-COSTA, E.G. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.12, n. 1, e2385, p. 19-41, jan-abr, 2022.

GEE, J.P. *An introduction to Discourse Analysis: theory and method*. London/New York: Routledge, 2005.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J.W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.). *Lingua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 1 Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FAE, 2006, p. 13-29. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua\(gem\),%20texto,%20discurso%20-%20entre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-%20vol.I.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua(gem),%20texto,%20discurso%20-%20entre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-%20vol.I.pdf). Acesso em: 24 nov. 2023.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*. Waikato, New Zealand, v. 11, n. 1, 2012, p. 150-163.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (The critical) Analysis of newspaper layout. In: BELL, A; GARRETT, P. (Ed.). *Approaches to media discourse*. UK/Oxford, Blackwell Publishers, 1998, p. 186-219.

MARINS-COSTA, E.G. Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, L.M.T.R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011. p. 128-140.

RIBEIRO, L. 'Vim para passear, me divertir e estou voltando para casa levando meu primo morto', diz prima de fã da Taylor assassinado no Rio. *G1*, TV Globo, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/11/20/vim-para-passear-me-divertir-e-estou-voltando-para-casa-levando-meu-primo-morto-diz-prima-de-fa-da-taylor-assassinado-no-rio.ghtml>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROJO, R.H.R; BARBOSA, J.P. Como se organizam os gêneros. In: _____. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 85-114.

STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.

ABSTRACT: The following article presents an experience report on a didactic activity called *Gossip of the Day*, developed in a tutoring project at Sesc Minas, in Belo Horizonte, MG. This study aims to describe the participants' context, the implementation of the activity, and its related tasks, seeking to provide theoretical and pedagogical contributions to Portuguese language teachers in basic education, especially those interested in critical literacy and *linguistic education* (Bagno, 2005) approaches. Regarding the use of discourse genres as central elements in reading and writing activities, as well as teaching grounded in a more critical perspective, the main theoretical references adopted were Mikhail Bakhtin (2016), Freitas and Marins-Costa (2019), Rojo and Barbosa (2015), Hilary Janks (2012), Brian Street (1993), and Norman Fairclough (2001). Results showed that students began developing the ability to question textual construction, critically analysing its elements and meaning effects, which fostered more critical reading practices.

KEYWORDS: News genre, Critical literacy, Language education, Applied linguistics.

Anexo:

'Vim para passear, me divertir e estou voltando para casa levando meu primo morto', diz prima de fã da Taylor assassinado no Rio

Gabriel Mongenot, de 25 anos, foi esfaqueado à beira-mar. Apontado como autor das facadas foi preso.

Por Lilian Ribeiro, TV Globo

20/11/2023 03h00 - Atualizado há 2 anos

Familiares do estudante **Gabriel Mongenot Santana Milhomem Santos**, de 25 anos, estiveram no Instituto Médico-Legal (IML) do Rio no domingo (19), para a liberação do corpo do jovem, **vítima de um latrocínio na areia da Praia de Copacabana, horas antes**.

Uma das primas que iria ao show de **Taylor Swift** com ele, Juliana Milhomem era uma das mais abaladas.

"Além da tristeza, a gente sente uma revolta, sabe? Porque era uma pessoa que estava presa e foi solta. É uma sensação de injustiça, de que a gente não tá seguro (chora). Eu vim para passar, me divertir e estou voltando pra casa levando meu primo morto", desabafou, em entrevista à TV Globo.

Juliana se refere à soltura de Jonathan Batista Barbosa. Na sexta, ele foi preso por furto, e no sábado foi liberado em uma audiência de custódia. Segundo a investigação, ele é apontado como o autor das facadas que mataram Gabriel.

Segundo a PM, dois agentes encontraram Gabriel próximo ao espelho d'água, na altura da esquina da Avenida Atlântica com a Rua Figueiredo de Magalhães. Ao ser morto, Gabriel estava com as **pulseiras de amizade que fãs de Taylor costumam usar e trocar entre si**. Ele iria ver o show de domingo à noite.

De acordo com parentes, antes do crime, a vítima estava hospedada na Barra da Tijuca, e foi com um grupo de amigos à Lapa. Depois, em um carro alugado, eles foram para Copacabana e desceram até a areia para mergulhar no mar à noite.

As primas conta que Gabriel cochilou na areia enquanto os amigos conversavam. Nesse momento, eles foram abordados pelos bandidos.

O grupo tinha deixado a maior parte dos pertences no carro, o que teria irritado os assaltantes. Gabriel acordou assustado, já no meio do assalto e foi atacado.

"O assaltante se exaltou e ficou pedindo as coisas, e o Gabriel estava cochilando na hora e levantou com a gritaria. Provavelmente, para o assaltante, ele reagiu ao assalto, mas na verdade ele acordou assustado com a gritaria, com a movimentação. Aí, ele foi ferido", diz Juliana.

O corpo de Gabriel será levado para seu estado natal, o Mato Grosso do Sul, onde será enterrado. Segundo parentes, ele será vestido com a roupa que customizou para ver o show de Taylor.