

ENTENDER PARA ESCREVER: A LEITURA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE SENTIDOS

Amara Brito Martins Ramos (UVA)

amara.brito@gmail.com

Vanessa Lima (UVA)

vanessa.limams86@gmail.com

Sayonarah Almeida (UVA)

sayonarahinlove@gmail.com

Flávia Maria Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.mendes@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta para o trabalho com leitura crítica e produção textual no ensino médio através do projeto “Entender para escrever” elaborado por residentes pedagógicos de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Com base em Freire (1989), afirmamos que é necessário compreender o mundo em que se está inserido para, então, ler criticamente e que, às vezes, é necessário criar modelos a fim de produzir melhor um texto, como acredita Marcuschi (2008). Por considerarmos a estrita relação entre leitura e escrita, em que o bom desempenho nesta depende da competência desenvolvida naquela, dividimos o projeto em leitura crítica e produção textual, sendo esta última aprofundada por outros residentes em um segundo artigo desenvolvido como extensão deste trabalho. As leituras foram divididas em dois momentos: leitura colaborativa e debates em grupo. Com base em uma abordagem sociointeracionista, diversos gêneros textuais, como artigos de opinião, memorial literário, resumos e charge, foram abordados. Durante as atividades buscou-se utilizar estratégias antes, durante e após a leitura de acordo com os aportes teóricos de Kleiman (2016), Koch e Elias (2017) e Solé (1998). Os dados foram coletados a partir de uma avaliação objetiva e discursiva e apontaram que a maior parte dos alunos obteve bons resultados no que tange à compreensão. As questões exigiram leitura crítica de charges, identificação de mensagens implícitas, levantamento de tema, entre outros. Considerou-se, portanto, como proveitosa a sequência didática apresentada nesse artigo e pontua-se a necessidade de aprofundamento da pesquisa.

Palavras-chaves:

Argumentação. Leitura. Letramento. Leitura Crítica.

1. Introdução

Frente à dificuldade dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio para realizar a produção de um texto editorial, observamos a necessidade de um maior aprofundamento no trabalho com a leitura em sala de aula.

A relação estabelecida entre a deficiência para produzir e a necessidade de melhora na compreensão textual se dá pela consideração de que a competência textual confere a capacidade não só de produzir, mas também de ler e entender textos bem formados nas diversas atividades de interação (TRAVAGLIA, 2009).

A partir deste pilar, uma sequência de oito aulas foi aplicada à turma em que se objetivou abordar a leitura participativa de diferentes textos em diversos gêneros e tipos textuais, seguidas de discussões sobre os mesmos a fim de instigar a visão crítica dos alunos e a relação entre o texto e os contextos em que ele é veiculado.

As atividades foram desenvolvidas considerando a perspectiva sociointeracionista da leitura, concebendo-a como uma ação estratégica em que o aluno-leitor é um sujeito ativo na construção de significados a partir do seu objetivo individual, bem como dos seus conhecimentos prévios sobre linguagem, tema e autor (SOLE, 1998).

Durante as atividades buscou-se utilizar estratégias prévias à leitura com ênfase na realização de inferências sobre o estilo e composição do texto e ativação dos conhecimentos prévios do aluno quanto ao assunto a ser abordado. Já durante a leitura, buscaram-se trabalhar os aspectos semânticos, como os operadores argumentativos de causa e efeito, comparação e contraste e conclusão. As estratégias utilizadas após a leitura foram as de elaboração do tema e ideias principais através das quais os debates foram realizados.

O objetivo desta proposta é contribuir para a autonomia do aluno-leitor a fim de que este seja proficiente e, conseqüentemente, saiba lidar com os desafios postos pela leitura, tanto no que tange à compreensão quanto nas produções que necessita desenvolver.

A conclusão da pesquisa apontou uma melhora gradativa dos alunos a cada leitura, uma vez que se posicionaram nas discussões com riqueza argumentativa e, grande parte deles, apresentou bons resultados na avaliação a que foram submetidos. Portanto, este trabalho se constitui como uma proposta didática que pode ser desenvolvida com outros grupos.

2. O texto, seus gêneros e a competência textual

Consideramos as definições de texto embasadas nos PCN (1998, p. 21) de língua portuguesa como sendo um resultado dos discursos orais

ou escritos que veiculam significados e transmitem uma mensagem. Com base nessa definição, entendemos que os textos e discursos são interligados, portanto à medida que os alunos têm acesso à variedade textual também é possível a inserção deles na “maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18). Neste aspecto, justifica-se a importância de introduzir uma variada gama de gêneros no ambiente escolar, pois são eles que dão base para o trabalho com os textos, sejam orais ou escritos, e auxiliam tanto na compreensão quanto na produção dos mesmos.

No que diz respeito aos gêneros textuais, levamos em conta que “no processo de leitura e construção de sentidos [...] a escrita/fala baseiam-se em formas padrão relativamente estáveis de estruturação” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 101) e são essas formas que constituem os gêneros e estes são marcados sócio e historicamente e estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Desse modo, podemos afirmar que o conhecimento dos padrões e estruturas permite que o leitor, ao se deparar com um texto, previamente identifique quais componentes, comuns àquele gênero, ele está propenso a se deparar ao longo da leitura.

Os gêneros possuem características próprias que devem ser observadas a fim de que possamos identificá-los. Trata-se de elementos indissociáveis, definidos por Bakhtin (1997 *apud* KOCH, ELIAS 2017, p. 106) quanto a sua função, composição, forma, conteúdo temático e estilo. Assim, quando lendo um texto o aluno deve ser conduzido a refletir sobre os aspectos estilísticos e composicionais próprios daquele gênero, a fim de reconhecê-los em outros textos do mesmo gênero, facilitando a compreensão.

No que diz respeito ao aspecto composicional do texto, é discutido com os alunos sobre sua organização, isto é, a maneira como suas informações são distribuídas, as ilustrações, diagramação e outras características estruturais. Já no plano temático consideram-se a intenção do locutor, os envolvidos na interação bem como a vontade enunciativa. Por último, o estilo do texto é observado através do qual se pontua as escolhas que o locutor fez a fim de alcançar o objetivo como, por exemplo, as marcas de informalidade ou a comunicação formal (KOCH; ELIAS 2017, p. 106-10).

Neste processo de unir a leitura de textos através de diferentes gêneros é possível desenvolver a competência textual, aquela que confere

capacidade ler, entender e produzir textos bem formados nas diversas atividades de interação (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

Em suma, o reconhecimento que o aluno tem sobre o gênero em uso na interação corrobora para a compreensão do texto que está lendo. Ele saberá, por exemplo, que, se estiver diante de uma charge poderá esperar um texto composto de linguagem verbal e não verbal e que normalmente o autor utiliza ironia para trazer uma crítica. Do mesmo modo, saberá identificar que um editorial conterá argumentos, fatos e a opinião de um grupo jornalístico e assim por diante.

3. *Leitura estratégica e compreensão*

A partir do entendimento dos gêneros textuais, se torna imprescindível que a leitura seja desenvolvida, não como atividade passiva, receptiva e autoritária (KLEIMAN, 2016, p. 34), mas sim de modo interativo em que o leitor se torna co-autor, construindo os sentidos do texto. Assim, será abordada a leitura como processo interacional entre autor, texto e leitor (SOLÉ, 1998, p. 23) através do uso das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998, p. 71) como procedimentos aos quais o leitor recorre a fim de preencher, detectar ou compensar os problemas de compreensão a que se depara resultando em uma leitura mais efetiva.

Entre diversas estratégias, enfatizamos, para fins desta pesquisa, estratégias antes, durante e após a leitura. Na primeira, damos ênfase à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao assunto a ser abordado e ao gênero utilizado. De acordo com Solé (1998, p. 105) “Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-lo a aspectos de sua experiência prévia”. Esse procedimento de reflexão, prévios à leitura, permitem que o leitor consiga aflorar e refletir sobre o conhecimento que já possui sobre aquele determinado assunto, estabelecendo uma visão crítica.

Ao longo do texto as palavras-chaves e principais pontos do texto são apontados. Como o trabalho foi direcionado à leitura crítica, uma atenção foi dada aos conectivos que são, segundo Koch (2009, p. 157) articuladores argumentativos. O objetivo foi que os alunos realizassem um exercício contínuo, tanto para compreenderem tais elementos, quanto para utilizarem nos textos que produzem, enriquecendo-os. As estratégias expostas para execução ao longo da leitura levam o aluno-leitor a aprender a ler as entrelinhas e contestar fatos e argumentos.

Já após a leitura, a estratégia utilizada na pesquisa é a de identificação do tema apontado por Solé (1998, p. 135) como “aquilo do que trata um texto e que pode ser expresso por uma palavra ou um sintagma”. A partir do levantamento do tema os alunos são instigados à discussão sobre o texto sendo capazes de debater sobre ele, o que corrobora no desenvolvimento das habilidades discursivas.

Assim como afirma Freire (1989, p. 11) a leitura do mundo em que se está inserido, vem antes da leitura e compreensão da palavra escrita. Portanto, infere-se o aluno necessita relacionar suas vivências à escrita que lê para que esta faça sentido em seu aprendizado.

Nesta perspectiva, após nossas leituras em sala de aula, é preciso discutir sobre os aspectos sociais do texto lido, relacionando-o aos acontecimentos da realidade do aluno, a outros textos, filmes, notícias, e conhecimentos prévios em geral relacionados ao tema. É neste ponto que culmina o objetivo proposto neste trabalho ao desenvolver uma leitura crítica a fim de que o aluno seja capaz de aplicar o que leu e compreendeu a sua realidade posicionando-se e modificando-a.

4. Metodologia

A sequência didática (SD) foi aplicada em uma escola estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2018. Tal atividade foi desenvolvida nas aulas de produção textual e teve como público alvo uma turma de terceiro ano do ensino médio com um total de quarenta alunos. Quanto ao seu rendimento, podemos considerar médio/alto, pois oscilam de acordo com a tipologia e o gênero abordado.

O trabalho com a turma foi desenvolvido através de oito encontros, sendo um a cada semana. No primeiro deles, discutimos sobre a importância da escrita para as classes finais da educação. Nos demais encontros, foram discutidos, conforme solicitação dos estudantes, possíveis temas a serem abordados no Enem-2018, já que a maior parte dos alunos no terceiro ano realizaria a prova. Dentre os assuntos abordados estão: voto eleitoral, fake news, cyberbullying, escravidão contemporânea, preconceito linguístico e DST entre jovens brasileiros.

Como o objetivo do projeto *entender para escrever* é a compreensão leitora para ter êxito na escrita, os temas foram abordados a partir de diversos gêneros textuais, como charge, resumo de livro e posts nas redes sociais, na tentativa de contribuir para a formação do leitor crítico, que

deve ser ensinado a ler qualquer enunciado, compreendê-lo e discutir sobre ele.

Para alcançar tal objetivo, buscou-se instigar uma leitura que apontasse tanto para o explícito, que é o habitual do aluno, quanto ao implícito do texto trazendo, também, o cotidiano do aluno para sala de aula. Assim, realizamos, entre outros procedimentos, a seleção de um texto e alguns comentários de uma *fanpage*, escrevemos em grego para abordar a caligrafia enquanto característica identitária do aluno, fornecemos textos curtos e impressos a fim de otimizar o tempo e abordamos também frases polêmicas da *internet*.

Como forma de exemplificação, abaixo segue SD para abordar o tema Doenças sexualmente transmissíveis – *DST- na adolescência*.

1ª etapa – apresentação inicial

Foram distribuídos resumos do livro *Depois Daquela Viagem*, de Valéria Piassa Polizzi. Fizemos uma leitura colaborativa de participação guiada conforme descreve Solé (1998, p. 77, 78) em que as residentes mediaram a leitura envolvendo os discentes no processo, direcionando a formulação de perguntas, fomentando a discussão sobre o texto e conferindo-lhes maior responsabilidade sobre a leitura. As participações foram realizadas de forma voluntária pelos alunos de modo que um aluno por parágrafo ia lendo, enquanto os demais acompanhavam através da leitura silenciosa. Após a leitura do primeiro parágrafo, os alertamos sobre o respeito às pontuações, pois ela interfere na construção do sentido do texto.

2ª etapa – observações sobre o texto

Orientamos os alunos a refletirem brevemente sobre o texto lido e fizemos alguns questionamentos sobre a estrutura. Nesse caso, os alunos foram indagados quanto o gênero textual que leram, e a partir de quais fatores puderam chegar à conclusão de que se tratava de um resumo. A partir das respostas dos alunos, acrescentamos maiores características do gênero resumo quanto a sua forma, função, estilo e composição.

3ª etapa – o conteúdo do texto

Abrindo para discussão, fizemos inicialmente, duas perguntas aos alunos, a primeira foi em relação ao assunto e a segunda sobre o tema. Logo, para chegarem a um denominador comum, tiveram que recorrer ao texto por diversas vezes. Como o tema não estava explícito os alunos

precisaram formular com base nas informações que possuíam no texto. Foi explicado como elaborar um tema a partir dos aportes teóricos já mencionados, baseados por SOLÉ (1998, p. 135) como “aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma”. Já no que diz respeito ao assunto conforme estudos de NAVES (2007, p. 192), partimos do princípio de que é necessário conhecer a estrutura do texto a ser lido, para posteriormente iniciar a análise de assunto ou temática, e conseqüentemente, extrair conceitos que possam representar o conteúdo abordado pelo texto.

Podemos relatar que essa foi uma atividade complexa, pois, embora os alunos soubessem sobre o que se tratava o texto, delimitar o tema quando o assunto é amplo exige esforços e habilidades do leitor. A sequência descrita aqui se constituiu como exemplificação às demais realizadas com a turma que sofreram adaptações de acordo com o gênero textual em uso e os objetivos específicos para a aula.

Além destas e das produções textuais dos alunos, cujos resultados são apontados pela segunda parte do projeto, foi aplicada uma avaliação aos alunos (em anexo), com complexidade nível médio, que se constituiu como corpus para a pesquisa. A avaliação foi dividida em cinco partes e continha o gênero textual charge e uma foto/postagem retirada das redes sociais. As questões demandaram dos alunos a formulação de tema, assunto e título; análise da oração quanto à pontuação; leitura crítica e comparação entre as mensagens transmitidas por duas charges e leitura crítica da foto/postagem no que tange à intenção do locutor. Abaixo é descrito sobre os resultados obtidos na avaliação.

5. Resultados e discussões

Estamos certas de que, para afirmar que a metodologia e os nossos objetivos foram alcançados plenamente com aquele grupo, seria necessário dedicação de um tempo maior à pesquisa aprofundando os nossos estudos e reavaliando nossas práticas. Entretanto, neste primeiro momento, notou-se um crescente olhar crítico dos alunos durante as discussões, perceptível pela ação deles ao colocarem os argumentos, compreenderem os aspectos composicionais e estilísticos daquele gênero de modo que os próprios alunos os pontuavam. Podemos considerar que a melhora ocorreu devido à abordagem do tema estar sempre atrelada a questionamentos aos alunos para além da obviedade exposta no texto.

Como o projeto *Entender Para Escrever* foi dividido em duas partes, medimos o resultado de duas maneiras. A primeira foi com o resultado apontado nos gráficos da parte dois deste projeto (produção textual), aplicados pelos residentes Aline Queirod e Hércules Lins que mostram a melhora dos alunos a cada produção textual realizada após nossa atuação.

A segunda medição é apresentada neste trabalho através da avaliação aplicada a 24 alunos dada a oscilação quanto à presença dos alunos às aulas. Em seguida, descrevemos cada questão de forma detalhada apontando o que foi demandado dos alunos quanto à compreensão e leitura crítica dos textos e enunciados e apresentamos uma breve análise dos resultados obtidos. Salientemos que os temas e gêneros haviam sido trabalhados previamente com os alunos.

Questão 1: solicitava que o aluno fizesse a leitura de uma charge e em seguida optasse por uma resposta correta, fazendo uma leitura da expressão do personagem e suas falas. Pergunta objetiva, em que a resposta correta era a opção “C” obtivemos o resultado de 18 acertos e 6 erros.

Questão 2: o aluno deveria realizar uma comparação entre duas charges apontando a mensagem implícita nelas. Como resultado, esperávamos respostas próximas a: Em ambas as charges as *FAKE NEWS* são relacionadas à imagens negativas; ou ainda, se na primeira ela é sobreposta a um substantivo que significa bagunça e confusão, o que aponta para o efeito negativo que causa na vida das pessoas, na segunda ela é explicitamente chamada de monstro. O resultado foi de 15 acertos e 9 erros. Consideramos como erro as questões que não realizaram comparação e não colocaram a mensagem implícita relacionada à imagem negativa das fake news.

Questão 3: Através da leitura de uma charge, o aluno deveria apontar um título, um tema e um assunto para o que leu. Como respostas esperadas apontamos: **Título:** qualquer que o aluno desejasse criar, desde que dentro do tema ou assunto. Resultados obtidos: 16 acertos e 8 erros. **Tema:** *Bullying* como justificativa para violência / Consequência do bullying na sociedade; e outros, desde que não fugisse do tema central da charge que é *Bullying* e violência ou a relação do *bullying* com a reprodução de ódio pelas vítimas. Resultados: 17 acertos e 7 erros. **Assunto:** refere-se ao bullying como assunto generalista. Resultados: 13 acertos e 11 erros.

Questão 4: os alunos deveriam analisar os sentidos de duas frases que contém as mesmas palavras, mas que mudam seu sentido devido ao

uso da vírgula. **frase A** – resposta esperada: a frase sugere uma fala solidificando que não toquem nos cabelos brancos de alguém ou que respeitem a idade de alguém. Resultado 22 acertos e 2 erros. **frase B** – resposta esperada: a vírgula aponta para um vocativo. Trata-se de uma pessoa dizendo a outra, que é branca, para não tocar em seu cabelo. A frase pode ser aplicada ao preconceito quanto aos cabelos da pessoa negra. Ou ser lida como uma forma de protesto do negro aos brancos em relação ao desprezo do cabelo afro. Resultado 19 acertos 5 erros.

Questão 5: Através da observação uma foto postagem o aluno deveria realizar uma leitura crítica e apontar o tema e o objetivo do locutor ao transmitir a mensagem. A resposta esperada: tema – estereótipo, *bullying*, suicídio. Objetivo: “o objetivo do locutor é estimular o leitor a “quebrar a caixa” padrão ou modelo que criaram na sociedade. Podem-se ler: liberte-se de palavras negativas; o locutor incentiva a quebra do silêncio incentivando à denúncia do assédio moral que alguém possa estar sofrendo. Resultado: 20 respostas aceitáveis e 4 que fogem da proposta do locutor.

Os resultados acima apontaram dois extremos que incentivam a continuidade desta pesquisa. Primeiramente, constatou-se que a maior parte dos alunos apresentou resultados satisfatórios em todas as questões, demonstrando que não apenas essa avaliação, mas todos os esforços prévios realizados com a turma através da sequência “ler para escrever” pode ser considerada uma proposta didática para o trabalho com a leitura crítica no ensino médio.

Por outro lado, as questões com número expressivo de respostas que não se adequaram à proposta enunciativa (questão 2 e 3) são aquelas que exigiram um esforço maior do aluno através da realização de comparações, leituras de implícitos e formulação de uma tema para o texto, isto é, os alunos necessitavam ler as entrelinhas e ultrapassarem os explícitos.

Tal consideração enfatiza que ainda é necessário um maior investimento e mediação do professor quanto ao processo de leitura crítica instigando mais o aluno a fim de que este se auto-identifique como leitor ativo na construção de sentidos e não tenha bons resultados apenas em leituras superficiais e simplistas.

6. Conclusão

No que diz respeito aos resultados, embora em sua maior parte

positivos, a pesquisa realizada em sala de aula confirma uma necessidade: a de ultrapassar os limites construídos sócio e culturalmente de que a leitura é uma atividade passiva e ligada à receptividade de informações para a compreensão de que é um processo interacional através do qual o leitor precisa atuar e construir a compreensão junto ao texto. Assim, a cada atividade o aluno deve ser instigado se sentindo responsável pelo ato de ler.

Frente à problemática discutida e o resultado positivo que obtivemos nas atividades, constatamos que o incentivo à leitura crítica é fundamental se o objetivo for formar leitores competentes. Salientamos que é urgente a reformulação na abordagem de leitura dentro das agências de letramento e o comprometimento do professor com “o propósito didático para a leitura” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 41), a saber, “a leitura como prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizarem essa habilidade para a vida”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, ESCOLA. Exercícios de redação. Exercício sobre charges, 2018. Disponível em: <<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-charges.htm#resp-3>> Acesso: 31 out. 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10 de Mar, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9-14

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed, São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. Argumentação e linguagem. 12. ed. SP: Cortez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Os Gêneros textuais em sala de aula: as Sequências

Didáticas. In: *Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 211 a 219.

NAVES, Madalena Martins Lopes. Estudo de fatores interferentes no processo de análise de assunto. *Perspectivas em Ciência da Informação*, [S.l.], v. 6, n. 2, nov. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/428/236>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, H. D. S. C. D.; SERAFIM, M. D. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-41

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepção de gramática. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 24-37

ANEXOS

Avaliação de leitura e interpretação realizada com os alunos.

Idade: _____

1 – (BRASIL ESCOLA, 2018) Analise as seguintes afirmações e julgue aquelas que são verdadeiras:



I. Através da expressão do torcedor, podemos notar que ele se encontra entusiasmado com a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

II. Através da gradação na mudança de expressão do torcedor, podemos perceber que ele possui uma visão crítica sobre a realização da Copa no Brasil.

III. Não podemos afirmar que exista qualquer tipo de comentário crítico nas entrelinhas da charge, pois essa tem apenas a função de divertir o leitor.

IV. Podemos inferir que o entusiasmo inicial pela realização dos jogos no Brasil foi substituído por uma postura pessimista por parte da personagem retratada.

São verdadeiras:

- a) I e III.
- b) I, IV e III.
- c) II e IV.
- d) I, II e IV.

2 – Com suas palavras, compare as duas charges apontando a mensagem implícita nelas.



Charge disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/fake-news/>

3 – Analise a imagem e escreva o que é solicitado.

