

A TEMÁTICA DAS *FAKE NEWS* NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro*
maricamp@usp.br
Universidade de São Paulo

Nathalia Akemi Sato Mitsunari**
nathalia.mitsunari@usp.br
Universidade de São Paulo

Resumo: No Novo Ensino Médio, a argumentação compõe uma das competências gerais necessárias à Educação Básica. Nos documentos oficiais para o ensino, no entanto, identificam-se grandes lacunas em relação ao que deve ser o ensino voltado à argumentação (Santos; Azevedo, 2017; Capitani, 2021). O manual escolar de Língua Portuguesa, nesse contexto, assume um papel importante na sala de aula, de fornecer subsídios teórico-metodológicos para que se desenvolvam competências cognitivo-discursivas, incentivando o aluno a se posicionar frente a tensões em torno de temas do currículo, dentro e fora da escola. Neste artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, o objetivo é refletir sobre a forma como a obra *Multiversos: Língua portuguesa* (Campos; Oda, 2020) mobiliza objetos de ensino de argumentação partindo do conflito no capítulo “Para sustentar a opinião”. A análise ancora-se no conceito de arquitetura (Bakhtin, 2017, 2018), que corrobora os sentidos construídos nas relações interativas entre os textos apresentados, os boxes e as atividades no capítulo selecionado. Como resultado, verifica-se a proficiência do estudo da unidade didática com base no conceito bakhtiniano, o que contribui significativamente para sua compreensão de modo não apartado da vida: a leitura de textos argumentativos exige conhecimentos gramaticais, lexicais, mas esses precisam estar relacionados à autoria, tempo, espaço e valores, para que o endosso ideológico existente na argumentação e no tema das *fake news* não seja apagado, relegando ao segundo plano a sua gravidade ética.

* Professora, pesquisadora e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Líder do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. É membro da Comissão Coordenadora de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. É coordenadora do GT da ANPOLL Estudos Bakhtinianos (2023-2025). Em 2023-2024, fez pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Atua com os temas: teoria bakhtiniana, gêneros do discurso, autoria, estilo, dissertação e argumentação em manuais escolares de língua portuguesa, argumentação em temas relativos à vulnerabilidade social.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Língua, texto e discurso em linguística aplicada e teoria do discurso, com período de estágio na Université Lumière Lyon 2 (unité de recherche Lettres et Civilisations Étrangères). Mestre pelo mesmo programa de pós-graduação, na mesma linha de pesquisa, com extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. Licenciada em Português e bacharela em Linguística pela Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa USP - CNPq Linguagens, discurso e ensino, interessa-se, especialmente, pelos seguintes temas: teoria bakhtiniana, ensino de língua materna, leitura e escrita, manuais didáticos de Língua Portuguesa. Editora de texto do periódico Linha D'Água (A4 no sistema Qualis/ CAPES 2017 - 2020).

Palavras-chave: *fake news*; argumentação; manual escolar; arquitetônica.

1 Considerações iniciais

O Novo Ensino Médio começou a ser implementado em 2022, durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), com a proposta de oferecer um ensino “para a vida”, segundo propagandas assinadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹. Responde, desse modo, à insatisfação com um mundo à parte de conhecimentos escolares que se estende há décadas (Kuenzer, 2000). A partir da Lei 13.415 (Brasil, 2017)², a educação básica foi reestruturada em aprendizagens essenciais³ – às quais devem ser dedicadas 1800h; e em itinerários formativos, disciplinas optativas que integram áreas do conhecimento⁴ ou com foco na formação técnico-profissional – aos quais devem ser dedicadas 1200h⁵.

Espera-se, com isso, formar alunos preparados, simultaneamente, para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, aos quais são propostas

novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a *debater ideias, considerando posições e argumentos contrários* (Brasil, 2018, p. 69, grifo nosso).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento que estabelece diretrizes à reforma curricular, a argumentação compõe uma das competências gerais necessárias à Educação Básica:

¹ Veiculadas por canais de televisão e pelo Youtube desde outubro de 2016.

² A reestruturação teve início com a aprovação do projeto de lei de conversão 34 de 2016, oriundo da medida provisória 746 de 2016, de Michel Temer. Aprovada na Câmara em 7 de novembro de 2016 e, no Senado, em 8 de fevereiro de 2017, foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Destaca-se que, de acordo com o artigo 62 da Constituição, a medida provisória brasileira é um dos instrumentos legislativos mais poderosos nas mãos do presidente da república, poder executivo, para alterar unilateralmente o status quo, e seus requisitos formais são relevância e urgência. Desse modo, o discurso do Novo Ensino Médio, já em seu início, exigiu o seu reconhecimento de forma impositiva.

³ Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

⁴ São quatro: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

⁵ Mudanças nessa carga horária, na organização em itinerários formativos, entre outras estão sendo discutidas desde 26/10/2023 no Congresso Nacional, quando foi apresentado o Projeto de Lei n. 5230/2023. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598> Acesso em: 11 dez. 2023.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta" (Brasil, 2018, p. 9).

Comum a três áreas do conhecimento – Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Linguagens e suas tecnologias –, na primeira, a argumentação está ligada à utilização de estratégias para “resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas” (Brasil, 2018, p. 531), integrando a competência específica 3. Na segunda, está associada ao tema “Política e trabalho”, à “discussão sobre os destinos das cidades e [a como] suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum” (Brasil, 2018, p. 567). Já na terceira – e apenas nessa – a argumentação é objeto de ensino. No componente de Língua Portuguesa, propõe-se

possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à *participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública*, por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética do bem comum (Brasil, 2018, p. 486, grifos nossos).

Nota-se a ênfase ao ensino da argumentação dada pelo documento oficial. No entanto, é preciso reconhecer grandes lacunas em relação ao que deve ser o ensino voltado à argumentação no Novo Ensino Médio. Capitani (2021) identificou três principais ausências em uma análise de competências específicas de Língua Portuguesa propostas pela BNCC: 1. falta de embasamento teórico para distinguir noções importantes, como persuasão de convencimento e fatos de opinião; 2. ausência de direcionamento para a fundamentação de posicionamentos, já que apenas identificar e avaliar textos argumentativos pode limitar o estudante ao conhecimento de estruturas e esquemas, não o tornando, necessariamente, um argumentador; 3. ignora-se que não se pode avaliar a força e a validade de argumentos sem considerar um contexto específico.

O processo de depreciação da função do professor e da precarização de suas condições de trabalho teve início com a grande abertura da escola brasileira na

década de 1950 (Bunzen, 2005). Nesse cenário, nota-se a carência de disciplinas específicas voltadas à argumentação e ao ensino da argumentação nos cursos de Letras e de Pedagogia (Gil *et al.*, 2023), bem como a ineficiência ou ausência de formação profissional continuada dos professores de Língua Portuguesa (Ribeiro, 2009). Quanto ao manual escolar, ele assume um papel central na aula de língua materna, de comentar, explicar para o aluno os conteúdos, criando exercícios e sugestões de avaliações para o professor, e também faz a seleção e organização dos objetos de ensino de argumentação, articulando-os a um calendário escolar.

É preciso, desse modo, refletir sobre as posturas teórico-metodológicas adotadas pelos autores do manual, que desenvolvem competências cognitivo-discursivas particulares, incentivando o aluno a se posicionar frente a temas do currículo de Língua Portuguesa e de outros campos do conhecimento, dentro e fora da escola. A argumentação, nesse sentido, faz parte de processos de *construção do conhecimento*, enquanto envolve o confronto entre pontos de vista, condição *sine qua non* para que a reflexão e a aprendizagem possam acontecer (Leitão, 2011, p. 20).

O objetivo deste artigo é discutir a atividade de leitura em torno do tema das *fake news* em *Multiversos: Língua portuguesa* (Campos; Oda, 2020). A proposta didática mobiliza objetos de ensino de argumentação partindo do conflito, com o objetivo de propiciar tanto “maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens” (Brasil, 2018, p. 486).

A escolha dessa obra dentre os sete volumes únicos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021⁶ para o Novo Ensino Médio se deve à sua organização em seis unidades temáticas com foco na “formação do cidadão crítico, preparado para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos; na formação de sujeitos capazes de reconhecer a manifestar ‘sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas’” (Brasil,

⁶ Antes, Programa Nacional do Livro Didático, existe desde 1985, a partir do Decreto n. 91.542 (BRASIL, 1985). Ao longo das quase quatro décadas, o programa foi ampliado e modificado em muitos aspectos e, hoje, avalia e disponibiliza obras didáticas e literárias às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e também às instituições de educação comunitárias, confessionais ou filantrópicas. A execução do PNLD é realizada de forma alternada entre os ciclos educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio. Os materiais aprovados compõem o Guia Digital do PNLD desde 1997, que orienta na escolha das coleções. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 9 ago. 2023.

2018, p. 9), de modo que, em *todas* as unidades, há capítulos que tratam da argumentação⁷.

A unidade 2, intitulada “A opinião”, especificamente, é *inteiramente* dedicada à argumentação. Seu objetivo é “colaborar para a compreensão das formas como a argumentação se constrói em diferentes textos, visando atender a um aspecto importante da formação do estudante como leitor crítico, fornecendo subsídios para a formação e a defesa de suas próprias ideias e opiniões” (Brasil, 2018, p. 56). Nessa proposta de formação voltada à criticidade, parte-se do embate. Na abertura da unidade, os autores recuperam uma situação típica de argumentação no espaço público: o debate. Traz a fotografia de 2018 do programa *Roda Viva*, transmitido pela TV Cultura desde 1986⁸.

O programa é amplamente conhecido por convidar líderes políticos, escritores, músicos, pesquisadores e outras personalidades públicas para discutirem temas atuais com uma bancada de jornalistas. Nessa foto, o destaque é o cenário do programa, com duas bancadas circulares que ficam em níveis mais altos em relação a um centro. Nessas bancadas, ficam os jornalistas. No centro, em uma cadeira giratória, senta-se o convidado da semana, visualmente encurralado pela tensão dos questionamentos que lhe são feitos.

A unidade 2 (p. 58-105) está organizada em quatro capítulos. A escolha do segundo capítulo, intitulado “Para sustentar a opinião” (p. 66-83), para compor o *corpus* desta pesquisa se deve à apresentação de dois artigos de opinião em torno do tema *fake news* nas seções de leitura “Leitura 1” (p. 67-68), “Leitura 2” (p. 68-69) e “Pensar e compartilhar” (p. 70-73). Ambos os textos respondem a uma questão proposta pela editoria da Folha de S. Paulo em 5 de junho de 2020: “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de *fake news*?”, a que um deles responde “Sim”, e o outro, “Não”, conforme marcam seus títulos. Para analisá-los, ancora-se teórico-metodologicamente no conceito de arquitetônica (Bakhtin, 2017, 2018), que evidencia os sentidos construídos nas relações interativas entre os textos apresentados, os boxes e as atividades, constituindo um *todo* que transforma o conhecimento humano teórico sobre a argumentação e as *fake news* em ato realizado, a partir do centro concreto valorativo dos autores do manual escolar.

⁷ Levantamento realizado como parte de uma tese de doutorado em andamento.

⁸ Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/programas/rodaviva/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, intitulada “Um percurso das relações entre a argumentação e a construção do conhecimento escolar no Brasil”, retomam-se as relações entre argumentação e construção do conhecimento em sala de aula, partindo-se da redemocratização brasileira, quando se passou a defender as aulas de Língua Portuguesa como a agência que poderia promover a transformação social, e o ensino da argumentação, como um espaço de participação na vida pública. Na segunda, “A arquitetura como possibilidade de reflexão sobre o ensino da argumentação”, exploram-se contribuições da noção de arquitetura (Bakhtin, 2017, 2018) para a reflexão metalinguística no ensino da argumentação – que lugar o ensino da argumentação ocupa na construção do conhecimento no manual escolar? Na última parte, “Posicionamento e construção do conhecimento a partir das *fake news*”, a partir dessa fundamentação teórico-metodológica, são investigados os sentidos construídos nas relações interativas entre os textos selecionados, os boxes destacados e as dez atividades de leitura para o aluno no capítulo “Para sustentar a opinião”.

2 Um percurso das relações entre a argumentação e a construção do conhecimento escolar no Brasil

Em um levantamento das bases teóricas que têm apoiado o ensino da argumentação no Brasil – Breton, Walton, Toulmin, Rieke e Janik e Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans –, Santos e Azevedo (2017, p. 8) analisam que pouco se propôs para “o desenvolvimento pleno dos estudantes para produção de argumentos próprios e para a realização de uma análise crítica sobre sua própria postura no processo argumentativo”. Em geral, eles são levados a “analisar a estrutura do discurso argumentativo, [a] buscar nele as características regulares e [a] pensar sobre a formulação daquele discurso isoladamente em relação à situação de produção” (Santos; Azevedo, 2017, p. 7).

As linguistas identificam que documentos oficiais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, republicadas em 2013 – se restringem à proposição da argumentação como objetivo e ao estabelecimento de resultados que as práticas pedagógicas devem alcançar com o seu ensino. Neles, não estão claros os métodos para alcançar os resultados almejados, um dos problemas já assinalados

por Capitani (2021). Identificam-se três possíveis consequências dessa falta de direcionamento.

A primeira refere-se à proposta de instigar o estudante a assumir o papel de mero apreciador-comentador da argumentação alheia – e, não, de argumentador –, o que compromete sua “consciência dos modos plurais e abertos que presidem a construção dos pontos de vista, em função dos quais cada um tematiza, desenvolve e reforça através de argumentos a sua perspectiva” (Grácio, 2010, p. 387). O ensino da argumentação deve voltar-se ao modo como o aluno pode divergir/ reiterar, posicionar-se frente a questões polêmicas – nem sempre, de forma explícita – nos mais variados campos da atividade humana.

A segunda consequência é que se possibilita compreender a construção do conhecimento – sobre a argumentação e sobre temas de outras áreas, uma vez que a argumentação é interpretação e construção de sentidos, sempre em embate – como um processo solitário. Carvalho (2001) alerta que, assim concebido, o problema do conhecimento é deslocado das linguagens públicas – cujos sentidos participam da vida coletiva, social e histórica – para a confiabilidade de representações mentais do indivíduo.

A terceira consequência está relacionada com a relação do conhecimento construído na escola com o além de seus muros. Deve-se fornecer orientações para que o aluno se engaje, essencialmente, em questões relevantes ao seu tempo-espaço, impelido a refletir sobre elas metalinguisticamente e a agir diante deles, exercendo sua cidadania enquanto *prática social* – como necessárias conquista e consolidação de direitos civis e políticos.

O desejo de promover a escola como um espaço de construção e de apropriação de saberes que promovem o posicionamento, em prol de uma cidadania de ampliação e consolidação de direitos, foi impulsionado, sobretudo, no período de redemocratização brasileira. Encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988, depois de um longo período de autoritarismo e de repressão militar (1964-1985)⁹. Contrapunha-se, então, à formação para a consciência cívica da ditadura militar, que promovia a defesa de valores morais preestabelecidos, considerados superiores e

⁹ Essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã” (Fernandes; Santos, 2022), porque retomou o sistema presidencialista com voto direto, obrigações trabalhistas e a liberdade de expressão, além de versar sobre o racismo enquanto crime inafiançável, a demarcação de terras indígenas e os serviços públicos de saúde. Para a educação, apresentou o mais longo capítulo, dentre todas as constituições anteriores (Palma; Franco, 2018, p. 17).

absolutos, diante de ameaças à estabilidade e à ordem, supostamente provocadas por “ideologias alienígenas presentes na sociedade” (Maia, 2013, p. 1).

Para tanto, não serviam os conhecimentos que eram apenas “passaporte para a prossecução de ano ou nível” (Roldão, 2009, p. 586), sem tocarem e atravessarem os alunos, como estruturas de raciocínio lógico isoladas e descontextualizadas. Contestava-se, assim, a formação clássica apoiada no *trivium* – Gramática, Retórica e Lógica ou Filosofia –, sob novas roupagens – “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do 1º grau; “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais do 1º grau; e “Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira” no 2º grau, estabelecidas pela Lei 5.692 de 1971 (Rojo, 2008).

Até meados do século XX, no Brasil, a proposta era identificar a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio* dos bons autores, para imitá-los posteriormente (Fiorin, 1999). Estudavam-se, assim, na *inventio*, o “estoque material, de onde se tiram os argumentos, as provas, e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (Mosca, 1997, p. 28). Na *dispositio*, o foco era a maneira de dispor as diferentes partes do discurso – a proposição, a partição, a narração, a descrição, a refutação e a peroração (Mosca, 1997, p. 28). Já da *elocutio*, deveriam ser copiadas as figuras de estilo, as escolhas que poderiam ser feitas no plano da expressão (Breton; Gauthier, 2001, p. 44), sob pretexto de impacto prospectivo na produção textual do estudante e na sua capacidade de se posicionar diante de determinado tema.

A insatisfação com esse mundo à parte de conhecimentos escolares, que à medida que privilegiava a identificação e a reprodução de posicionamentos alheios, acabava por obscurecer, na aula de língua portuguesa (Geraldí, ([1995] 2014, p. 216), objetivos, temas e razões de textos, culminou na pedagogização de dois conceitos: gênero do discurso e competência. Ambos foram (re)apresentados, no entanto, em documentos oficiais e nos manuais escolares de diferentes maneiras. O primeiro oscilou entre flexibilidade/ plurissemia, enfatizando a formação do jovem como protagonista, leitor e produtor crítico; e modelos/ referências de estrutura de texto, em uma abordagem prescritiva e disciplinar (Rojo, 2008). Já o segundo era definido ora como saber aplicado, desenvolvido por treino específico, repetitivo e segmentado, numa interação dinâmica entre saberes prévios e saberes formalizados em novas experiências pelos indivíduos; ora como sistema complexo que agrega conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade crítica e mobilizadora em situação, de modo a considerar que todos têm competências culturais e interpessoais com as quais

podem/ devem participar de uma sociedade mais ampla, justa, humana e solidária (Roldão, 2009).

Nos segundos casos, o ensino da argumentação fazia um percurso da análise para a síntese, da aquisição de fundamentos de língua e de estilo exemplares, que “estando vagamente presente[s] na memória, entraria[m], no momento da produção, como um modelo para os novos textos” (Corrêa, 1992, p. 27). Nos primeiros casos, o emissor e o receptor de mensagens, quem utiliza e quem compreende a língua enquanto código respectivamente, dão lugar a sujeitos *responsavelmente ativos* pelo sentido.

O aluno, sob essa perspectiva, renuncia a toda forma de fusão com os autores-modelos e pode confrontar os valores dominantes presentes em seus textos. Já esses autores não aplicam, simplesmente, categorias preestabelecidas em sua mensagem, para atender a exigências pretensamente objetivas de inteligibilidade, erudição e clareza. Trata-se de uma orientação ética-estética de uma unidade *tensamente* ativa, que dá acabamento a um tema e ao seu interlocutor, a partir de um centro axiológico singular. Não há, desse modo, uma posição abstrata de terceiro, que atesta a validade e a força da argumentação exemplar construída.

Na BNCC (Brasil, 2018), a falta de direcionamento metodológico consistente para o ensino da argumentação torna a aprendizagem de gêneros e competências argumentativas restrita. Duas habilidades relacionadas à competência geral 7, de argumentar, poderiam, ainda, levar ao exercício disciplinar, que implica apropriar-se de posicionamentos específicos e produzir significados que sejam adequados a eles, na medida em que se apoiam na universalidade de um terceiro, que atesta a validade, a confiabilidade e a força dos pontos de vista assumidos:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os tipos de argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

[...] (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas (Brasil, 2018, p. 507-508)

Diante dessas diretrizes que apagam as forças centrífugas que constroem os sentidos da argumentação – e da construção do conhecimento –, questiona-se: como o manual escolar mobiliza objetos de ensino de argumentação partindo do conflito?

3 A arquitetônica como possibilidade de reflexão sobre o ensino da argumentação

A noção de arquitetônica (Bakhtin, 2017, 2018) fornece um caminho metodológico para a análise do manual escolar, o que permite explorar os sentidos construídos nas relações interativas entre as seções, leitura + boxes + atividades. Em cada elemento, valoriza pontos de vistas projetados sobre o tema em foco – as *fake news* –, e sobre o objeto de ensino – a argumentação. Ao mesmo tempo, permite que se descreva um *todo* como um projeto de ensino voltado ao desenvolvimento da criticidade a que se deu acabamento, a partir do centro concreto dos autores do manual escolar.

Na obra de Bakhtin, a unidade arquitetônica inscreve-se em um projeto teórico-metodológico de bases filosóficas que oferece uma alternativa às análises científicas mecânicas, que “sustentam uma visão reducionista do fenômeno estético, transformando-o em uma análise objetual ou material” (Arán, 2006, p. 25, tradução nossa)¹⁰. Enquanto essa perspectiva analítica mecânica persegue, muitas vezes, formas estéticas replicáveis e previsíveis, cujas unidades internas têm correlações lógicas, a arquitetônica busca descrever acontecimentos ético-estéticos, organizados e desenvolvidos pela *unidade tensamente ativa* construída pelo autor.

Essa unidade é tensamente ativa porque pressupõe que o acabamento é sempre construído na interação de pontos de vista, cujas relações são produtoras de sentidos – ainda que se busque ocultá-los. Para fazer compreender como essas relações se dão, Bakhtin (2017) analisa *Separação*, de Pushkin. Nessa poesia, há dois personagens: o herói lírico e sua amada, Riznich. A Rússia é a pátria dele e a terra estrangeira dela. A Itália, por sua vez, é a terra distante para ele e, para ela, a Rússia o é, país de onde partiu. Um mesmo objeto, dessa forma – a Rússia e a Itália – tem diferentes entonações, de acordo com o centro que o organiza, localizado espacialmente, temporalmente e axiologicamente. O contexto valorativo da heroína –

¹⁰ No original: “sostienen una mirada reduccionista del fenómeno estético, convirtiéndolo en un análisis objetual o material” (Arán, 2006, p. 25).

o outro-para-mim – é afirmado e incluído no contexto do herói – eu-para-mim–, que se acha no ponto presente do tempo singular de sua vida e dispõe o passado, o presente da separação do casal e a promessa de um futuro em que estejam juntos novamente.

Para que o todo desse conjunto possa ser dado, para que se tenha a forma arquetônica, é preciso que um sujeito estético – o autor – assuma um lugar fora dele, condicionando a dor e o sofrimento do herói e de sua amada pelo lugar único que ocupa de exotopia – lugar espacialmente, temporalmente e valorativamente exterior à unidade arquetônica da poesia. Parte-se, assim, de um princípio epistemológico que traz o mundo dos sentidos na perspectiva antropocêntrica, com um diferencial: a singularidade da objetividade estética está intrinsecamente ligada à participação insubstituível do sujeito, ao seu lugar único de exterioridade em relação ao *todo* da obra, para o qual não há álibi.

O centro único que o autor do manual escolar ocupa, ao mesmo tempo que organiza e desenvolve a objetividade estética das unidades didáticas, é uma orientação ética. Trata-se de uma orientação imperativa da consciência do sujeito que escapa à lógica formal desenvolvida no terreno do kantismo, na medida em que não há um dever moral de valor universal. Um juízo de validade universal, para Bakhtin (2017), só poderia se efetivar se o sujeito também fosse puramente teórico, historicamente inexistente, e nenhuma orientação prática da vida é possível em um mundo unidade-abstrata. O dever se revela apenas com a ação de reconhecimento da veracidade do dever:

Todo o contexto infinito do conhecimento humano teórico possível – o da ciência – deve, para minha unicidade participante, tornar-se algo de responsabilmente *reconhecido*, o que não diminui nem deforma o que é verdade [*istina*] autônoma desse conhecimento, mas o completa até que se torne verdade [*pravda*] em sua validade compulsória. E uma semelhante transformação do conhecimento em reconhecimento não é, de modo algum, uma questão de sua utilização imediata como meio técnico para a satisfação de alguma necessidade prática da vida; reafirmamos que viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante (Bakhtin, 2017, p. 108).

Esse reconhecimento não é uma reação psíquica passiva. Pressupõe que o sujeito compreenda seu dever em relação ao conhecimento, que há algo no conhecimento por ser determinado em relação a ele na singularidade do existir-evento. A responsabilidade especial – responsabilidade em relação aos sentidos construídos –, desse modo, se faz um momento da responsabilidade moral –

responsabilidade em relação ao seu existir: só é possível se a singularidade do sujeito é dada e, ao mesmo tempo, realmente atualizada por ele.

A responsabilidade pela singularidade do autor do manual escolar transforma o conhecimento humano teórico sobre as *fake news* em ato realizado, na medida em que seleciona e dispõe atividades, boxes e textos apresentados para o estudo do tema de determinada maneira – e não de outra. A escolha dos artigos de opinião (que focam na questão ética da responsabilização pelo conteúdo que circula on-line) e de quadro intitulado “Anatomia de uma fake news – 1” (Syed *et al.*, 2020) – sem trazer um exemplo de *fake news* propriamente¹¹ –, bem como o encaminhamento de leitura dado a esses textos que privilegia a identificação e a avaliação de elementos da argumentação, nesse sentido, não são fortuitos. Constroem uma relação autor-objeto de ensino-leitor.

Os autores do manual escolar compreendem que ao aluno devem ensinar a argumentação pela leitura de textos que forneçam exemplos para categorias preestabelecidas. Devem, igualmente, evitar a tensão do contato com notícias falsas. No entanto, no mundo da cultura – mundo manual escolar – a leitura de textos modelares não garante o desenvolvimento do posicionamento crítico (Santos; Azevedo, 2017). No mundo da vida pública, não pode ser uma condição prévia para o não compartilhamento à exaustão de *fake news*. Enquanto há esse pré-requisito para que o problema das notícias falsas não exista, supõe-se um leitor passivo, que ao reagir positivamente às mentiras, está, apenas, reportando informações falsas devido à sua incompetência leitora. O foco, assim, está na má leitura e ignora-se a ideologia, o engajamento no posicionamento social e político presente no texto partilhado digitalmente (Roussin, 2021).

Na complexa arquitetura didática, os textos apresentados na coletânea do manual escolar, a despeito de seu contexto de produção, se incorporam às múltiplas funções que o manual escolar pode assumir – por exemplo, referencial, de suporte privilegiado de conhecimentos; instrumental, de aplicação de métodos de aprendizagem, visando determinados objetivos; ideológico-cultural, de construção de identidades (Choppin, 2004, p. 553). A exigência é obedecer a um tempo-espaco escolar quando são divididos e hierarquizados em subseções, em boxes ou em fragmentos em enunciados de atividades. Na totalidade da unidade didática, eles não

¹¹ Cabe assinalar que no material de Syed *et al.*, 2020, “Anatomia de uma fake news – 2”, que apresenta uma notícia falsa, os autores do manual escolar escolheram em não incluí-la.

se encontram lado a lado, como se não percebessem uns aos outros. Articulam-se, confrontam-se, de tal modo que: 1. seria um equívoco isolar o texto verbal em detrimento do visual no manual escolar ou tomar esse como uma mera ilustração, cujo objetivo é facilitar a leitura daquele (cf. Campos, 2012); 2. Suas relações produtoras de sentido são “capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos” (Machado, 2010, p. 1).

Todo significado do “conhecimento humano teórico possível” (Bakhtin, 2017, p. 108) só tem sentido como conhecimento do homem histórico real se incluído num campo de existência espaço-temporal de um centro axiológico concreto que o desenvolve e o organiza. Desse centro gravitam “as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e efeitos, etc.” (Bakhtin, 2018, p. 227). A partir dele, essas generalizações e ideias “ganham corpo, enchem-se de sangue” (Bakhtin, 2018, p. 226), à medida que se tornam tematicamente visíveis em um *todo arquitetônico*.

Na próxima seção, o foco recai na análise da arquitetônica das atividades linguístico-discursivas relacionadas à coletânea de textos argumentativos, fundamental para o ensino de leitura que relacione diferentes áreas do conhecimento: linguística, ética, a análise dialógica do discurso.

4 Posicionamento e construção do conhecimento a partir das *fake News*

No capítulo “Para sustentar a opinião”, os autores partem da tensa discussão em torno da parcialidade x imparcialidade dos gêneros jornalísticos, marca já apresentada na abertura da unidade “A opinião”:

A argumentação é uma presença constante nos diferentes gêneros que circulam na esfera jornalística-midiática. [...] Embora a notícia – matéria-prima do jornalismo – esteja submetida ao *princípio da imparcialidade*, é preciso considerar que a maioria dos veículos impressos e eletrônicos depende da venda de conteúdos ou do acesso dos leitores para atrair anunciantes e poder sobreviver economicamente. Assim, todos os elementos que compõem uma edição, como a escolha da imagem de capa, por exemplo, têm como objetivo atrair o leitor e convencê-lo a comprar, acessar, ler o conteúdo do jornal ou da revista. Até as notícias, que se pretendem neutras e objetivas, têm um certo *grau de parcialidade*, perceptível por meio da escolha de palavras, dos recursos de linguagem verbal e não verbal empregados em sua construção e do enfoque dado às informações relacionadas aos fatos noticiados (Campos, Oda, 2020, p. 68, grifos nossos).

Nesse texto, a tensão aparece na seguinte dupla: 1. parcialidade x imparcialidade, oposição marcada no uso do prefixo *im-*, que atribui um sentido contrário à parcialidade, podendo ser também negação; e 2. notícia x falsa notícia – sendo essa última, tema do capítulo –, cujo contraste é feito a partir do adjetivo *falsa*. Os autores explicam a concepção de *fake news*, diferenciando-as de notícias. Ainda que não explicitem a diferença entre elas, o título do capítulo enfatiza se tratar de uma proposta didática em torno de como se sustenta a opinião. Esse modo de ensinar está presente no encaminhamento da leitura dos artigos de opinião nas duas primeiras seções do capítulo e constrói, arquitetonicamente, dois mundos, sintetizados no quadro abaixo: um daqueles que estão aptos a se posicionar, outro daqueles que não estão.

Quadro 1 – Oposições apresentadas em “Para sustentar a opinião” (Campos; Oda, 2020)

	Mundo 1 – apto a se posicionar	Mundo 2 – não apto para se posicionar
Leitura 1	Biografia de Alessandro Vieira Silogismo	
Leitura 2	Biografia de Eugênio Bucci “é inegável”, “é certo”, “é lógico” (Campos; Oda, 2020, p. 72) Neologismos	Glossário Falácia
Perguntas 1 e 2	Conhecer a PL 2630/2020	Não conhecer a PL 2630/2020
Perguntas 3, 4 e 8	Construir argumentos e articular causas e efeitos para <i>expressar</i> opinião	Identificar argumentos, causas e efeitos para <i>formar</i> opinião
Perguntas 5, 6, 7 e 9	“técnicas de estruturação de ideias que remontam à retórica clássica” (Campos; Oda, 2020., p. 71) “premissas que levam a uma conclusão obrigatória (Campos; Oda, 2020, p. 71)	“público leigo” (Campos; Oda, p. 72) “leitor em geral” (Campos; Oda, 2020, p. 72)
Pergunta 10		Defesa de ponto de vista recorrendo explicitamente à emoção do interlocutor, à sua indignação, com apelos, pontuação, emojis e caixa alta, buscando denunciar comportamentos não-convencionais Conhecimento construído a partir da descredibilização do outro Leitura como busca por formas estéticas replicáveis e previsíveis

Fonte: elaboração própria

No capítulo “Para sustentar a opinião”, três seções focam em dois artigos de opinião publicados na seção “Tendências/ Debates” do jornal *Folha de S. Paulo* em 5 de junho de 2020: “Leitura 1”, “Leitura 2” e “Pensar e compartilhar”. Ambos os artigos, reproduzidos em parte em “Leitura 1” e “Leitura 2”, respondem à questão: “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de *fake*

news?”, a que um deles responde “Sim”, e o outro, “Não”, conforme marcam seus títulos. Em “Pensar e compartilhar”, há dez perguntas sobre os textos argumentativos; três boxes, que explicam projetos de lei de iniciativa popular, o argumento de autoridade e o silogismo; e o esquema intitulado “Anatomia de uma fake news -1”¹², retirado do apostilado *Fake News e como identificá-las* (Syed *et al.*, 2020), de autoria de membros do grupo Vidya Academics. As atividades e as explicações dos autores revelam não só como se sustenta a opinião para os autores, como também localizam espaço-tempo-axiologicamente o aluno em relação à expressão da opinião.

Em “Leitura 1”, “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news? SIM” apresenta o ponto de vista de Alessandro Vieira, senador de Sergipe, informação biográfica disposta no quadro ao lado de cinco excertos do artigo de opinião. “Leitura 2”, “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news? NÃO” traz a perspectiva de Eugênio Bacci, jornalista, professor da Escola de Comunicações e Artes da USP, dado apresentado no quadro ao lado de três excertos de seu texto. Para essa leitura, há um pequeno glossário, destacado pelos autores em uma das atividades da terceira seção do capítulo, “Pensar e compartilhar”.

Nessa seção, as perguntas 1 e 2 se referem ao contexto de produção dos artigos de opinião. Ao exigirem que o aluno precise “o evento do contexto social daquele momento em que os artigos foram publicados” e a “relevância dos dois artigos para o público leitor do jornal no qual foram publicados” (Campos; Oda, 2020, p. 70); e ao definirem no boxe #saibamais o que é um projeto de lei de iniciativa popular, os autores esperam que o estudante recupere o Projeto de Lei nº 2630 de 2020, de autoria de Alessandro Vieira, que ficou conhecido como PL das *fake news*¹³.

Questiona-se, ainda, nessas perguntas, se os articulistas convidados seriam os mais indicados para exprimirem seus pontos de vista acerca do tema. As breves

¹² O título do esquema, dado por Syed *et al.* (2020), traz o termo em inglês fake news sem itálico, apagando o estrangeirismo. Essa escolha, desse modo, remete ao fenômeno de “americanização” nos campos da teoria da democracia e da comunicação política, descrito por Ituassu *et al.* (2019). Conforme esses autores, trata-se de uma excessiva influência das práticas americanas em campanhas eleitorais nas práticas adotadas por partidos políticos ao redor do mundo, bem como um enorme interesse da mídia internacional em reportá-las – daí ser recorrente utilizarmos a língua inglesa para tratarmos do fenômeno das *fake news*.

¹³ A PL das *fake news* visa instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, estabelecendo normas a redes sociais e a serviços de mensagens privadas, para que se responsabilizem pela desinformação que circula em suas plataformas. Também prevê sanções para o descumprimento da lei. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>. Acesso em: 14 ago. 2023.

biografias que traziam, nas seções anteriores, a formação e a profissão de Vieira e de Bacci; o conhecimento da PL das *fake news*, que é de autoria de um dos autores apresentados; e o boxe que define, nessa seção, argumentos de autoridade, conduzem o aluno a reconhecê-los como referências no assunto. Em contraste, as perguntas 3-9 do capítulo identificam aqueles que não estão aptos para sustentar sua opinião sobre o tema.

As perguntas 3, 4 e 8 favorecem a reprodução do ponto de vista alheio. Na pergunta 3, o estudante deve indicar as razões para Vieira e Bucci serem, respectivamente, a favor e contra a responsabilização de plataformas on-line pela propagação de *fake news*. Na pergunta 4, o aluno deve expressar sua opinião em relação ao tema, considerando a função dos textos opinativos de “permitir aos cidadãos formarem opiniões fundamentadas” (Campos; Oda, 2020, p. 70). Já a pergunta 8 solicita ao aluno que aponte as causas e as soluções oferecidas pelos autores para a disseminação de *fake news* nas redes sociais.

As perguntas 5 a 7 tratam do silogismo e da falácia, associando-os, respectivamente, à retórica clássica e a um público leigo. Na pergunta 5, define-se:

A construção de argumentos obedece a *técnicas de estruturação de ideias que remontam à retórica clássica*, isto é, à arte de argumentar formulada e desenvolvida na Grécia Antiga. Uma dessas técnicas é o uso de silogismo, raciocínio dedutivo estruturado com base em duas premissas que levam a inferência de uma terceira (Campos; Oda, 2020, p. 71, grifos nossos).

Após solicitar ao estudante que liste as vantagens de estruturar a argumentação em silogismos para a construção de uma tese, há um boxe em torno de “silogismo” com a seguinte definição:

Os silogismos são argumentos lógicos estruturados com base em duas premissas que levam a uma *conclusão obrigatória*. Se esses argumentos partem de uma premissa maior a uma premissa menor, seguem a estratégia dedutiva. Se partem da premissa menor para uma premissa maior, seguem a estratégia indutiva (Campos; Oda, 2020, p. 71, grifo nosso).

Na pergunta 6, de um lado, o aluno deve explicar “o efeito que o uso de algumas expressões, como ‘é inegável’, ‘é certo’ e ‘é lógico’, pode ter para o leitor” (Campos; Oda, 2020, p. 72). De outro, ele deve justificar: 1. a analogia entre censura nas redes sociais e censura entre torcedores em um campo de futebol feita por Bacci não se sustentar; 2. a comparação, que mesmo não sendo válida, “pode surtir o efeito argumentativo esperado no leitor” (Campos; Oda, 2020, p. 71).

Considerando que a abertura da seção “Para sustentar a opinião” destaca o papel ativo do interlocutor na construção de sentido de um gênero jornalístico – desde o início, o texto jornalístico é elaborado em função de uma eventual reação-resposta, objetivo preciso de sua elaboração; bem como a pergunta 7, que aborda a importância argumentativa de se esclarecer, no primeiro artigo de opinião, como as *fake news* podem ser interessantes para as redes sociais, “pensando na recepção do artigo por um público leigo” (Campos; Oda, 2020, p. 72), depreende-se que os artigos de opinião tem uma função de formar a opinião de um público *específico*, um público leigo, que se difere daqueles seriam os mais indicados para apresentarem seus pontos de vista em um gênero jornalístico-midiático.

Na pergunta 9, a proposta é que o aluno julgue qual dos dois artigos é “mais claro e acessível ao leitor *em geral*” (Campos; Oda, 2020, p. 72) e, com o auxílio de um dicionário, explique o significado de alguns neologismos utilizados por Bacci. Essa última tarefa, bem como o glossário apresentado ao lado dos excertos do artigo de opinião em “Leitura 2”, revela que a expectativa dos autores é que o texto não seja tão claro nem tão acessível ao aluno enquanto leitor. O estudante é contraposto, desse modo, a um leitor *especializado*, como parte do grupo de leitores *em geral*. O uso daquela locução adjetiva marca aquele a quem o texto é claro e acessível, que está apto para sustentar sua opinião, em contraposição a esse grupo.

Na última pergunta (10), a proposta é que os alunos façam uma pesquisa, em duplas, para investigar sobre as *fake news* em redes sociais. Para identificá-las, pede-se que se observe a “Anatomia de uma fake news – 1”, retirada do apostilado *Fake News e como identificá-las* (Syed *et al.*, 2020), de autoria de membros do grupo Vidya Academics, formado por discentes e docentes da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP) da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Pretty Much Science.

O esquema destaca elementos que devem ser encontrados em uma notícia falsa: uso descomedido de pontos de exclamação – “*muito* expressivo” (Campos; Oda, 2020, p. 73, grifo nosso), de *emojis* e de caixa alta – “Caps lock *excessivo*” (Campos; Oda, 2020, p. 73, grifo nosso); menção a pesquisadores, sem nomeá-los – “*Não* nomeia *sequer* algum deles” (Campos; Oda, 2020, p. 73, grifos nossos); “Busca por comportamentos não-convencionais”, “Descrédibilização *total* das convenções adotadas” e “*Mau* uso da pontuação” (Campos; Oda, 2020, p. 73, grifos nossos); apelo à ação – “Apelo ao ‘lucro sujo’” e “Pede para compartilhar (em Caps Lock)”

(Campos; Oda, 2020, p. 73); não disponibilização de links que possam levar a fontes de pesquisa.

Por um lado, a apresentação dessa anatomia no manual escolar oferece um método para identificar uma notícia falsa – não se restringindo a tematizá-la ou a colocar o seu combate como um objetivo, sem precisar um caminho para alcançá-lo. Também especifica o que diferencia as *fake news* de uma notícia: a forma como se defende um ponto de vista – recorrendo explicitamente à emoção do interlocutor, à sua indignação, com apelos, pontuação, *emojis* e caixa alta, buscando denunciar comportamentos não-convencionais – e se constrói o conhecimento – trazendo o confronto entre pontos de vista para o centro do texto, mas não como condição para que a reflexão e a aprendizagem possam acontecer e, sim, para desacreditar o outro.

Por outro lado, a anatomia engessa as notícias falsas em uma estrutura modelar e pressupõe um universo de valores indiscutíveis que definiriam o que é pouco ou muito expressivo e a (não) convencionalidade de comportamentos. Isso privilegia a leitura como busca por formas replicáveis e previsíveis, ao invés de reflexão acerca do texto como acontecimento ético-estético, organizado e desenvolvido por um centro axiológico único: o autor. Oferece-se, desse modo, um alibi para a responsabilidade do autor da *fake news*, compreendida menos como um acabamento dado a determinado tema a partir da orientação imperativa da consciência do sujeito, tendo em vista determinado interlocutor, que como resultado da falta de competências que possibilitariam reportar informações distinguindo o verdadeiro do falso. Como resultado, apaga-se o endosso ideológico existente nas notícias falsas, relegando ao segundo plano a sua gravidade ética¹⁴, em prol da denúncia de uma suposta violação às normas da escrita crítica. As tensões mobilizadas em “Para sustentar a opinião”, assim, servem menos para desenvolver competências de leitura crítica e de argumentação do que para determinar aqueles que podem e que não podem sustentar sua opinião própria.

5 Considerações finais

¹⁴ Em “Fausses nouvelles: trouble dans la croyance”, Juliette Roussin (2021) discute o apagamento da gravidade ética das *fake news* ao se compreender o seu compartilhamento desenfreado como resultado de más leituras e, não, como forma de adesão a um posicionamento político.

A análise proposta com base no conceito bakhtiniano de arquitetônica contribui significativamente para a compreensão da unidade didática de modo interdisciplinar, marcando que a leitura de textos argumentativos exige conhecimento de composições gramaticais, lexicais, mas essas precisam estar relacionadas à autoria, ao tempo-espaço e a valores. Os componentes linguísticos ganham importância nesse procedimento de serem postos em situações tensas e de confronto. Os advérbios “sim” e “não”, nos títulos dos artigos de opinião apresentados para leitura, trazem a complexidade do acontecimento vivido no século XXI: *fake news*.

Ao analisar a seleção da coletânea e a proposta das atividades do capítulo do manual escolar, constata-se que os autores tangenciam a complexidade do tema. Os confrontos construídos em seu torno (parcialidade x imparcialidade e notícia x notícia falsa) não proporcionam uma reflexão crítica, levando o aluno a se tornar *responsável*, simultaneamente, em relação aos sentidos construídos na leitura dos textos apresentados e ao seu existir único. Servem apenas para denunciar a violação às normas da escrita crítica e distinguir aqueles que estão aptos a se posicionar daqueles que não estão.

É preciso ampliar a discussão entre expressar o ponto de vista ou identificar notícia falsa (tema). É imprescindível que se consolide um ensino que instigue a reunir informações políticas e sociais, para que o endosso ideológico existente na argumentação e nas *fake news* não seja apagado, relegando ao segundo plano a sua gravidade ética. Só as identificações transformam o ensino da argumentação em pretexto para ensino da gramática, classificação linguística e identificação de posicionamentos.

FAKE NEWS IN THE TEACHING OF ARGUMENTATION

Abstract: In the context of the Brazilian New High School, argumentation stands out as one of the essential competencies. However, official documents reveal significant gaps regarding the teaching approach to argumentation (Santos; Azevedo, 2017; Capitani, 2021). In this scenario, the Portuguese textbook has a crucial role in the classroom by providing theoretical and methodological support for the development of cognitive-discursive competencies. Its aim is to encourage students to take a stance on controversial topics within and outside the school curriculum. This article, part of an ongoing doctoral research, aims to reflect on how *Multiversos: Língua Portuguesa* (Campos; Oda, 2020) mobilizes teaching tools for argumentation based on conflict in the chapter "Para sustentar a opinião". The analysis is grounded in the concept of architectonics (Bakhtin, 2017, 2018), which supports the meanings constructed in the interactive relationships among the presented texts, side notes, and activities in the selected chapter. As a result, the study of the didactic unit based on the Bakhtinian

concept proves to be fruitful, significantly contributing to its understanding not divorced from life. Reading argumentative texts demands grammatical and lexical knowledge, but these must be linked to authorship, time, space, and values. This linkage ensures that the ideological endorsement inherent in argumentation and the issue of fake news is not erased, relegating its ethical gravity to a secondary position.

Keywords: fake news; argumentation; textbook; architectonics.

Referências

ARÁN, Pampa Olga. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organização Augusto Ponzio e Grupo de Estudos do Gênero do Discurso – GEGE/UFScar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro&João, 2017.

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRETON, Philippe; GAUTHIER, Gilles. *História das teorias da argumentação*. Tradução Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001, p. 17-48.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p247-263>

CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Sanches. *Multiversos: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2020.

CAPITANI, Camila Alderete. *Articulações entre o ensino-aprendizagem de argumentação e de literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-13082021-210307>

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Da leitura à produção do texto: uma modalidade de ensino de redação. *Alfa*, v. 36, p. 25-38, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3903>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERNANDES, Carolina; SANTOS, Matheus Rodrigues dos. O processo de significação de cidadão/cidadania no contexto de redemocratização. *Caderno de Letras*, edição especial, p. 111-135, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i0.22626>

FIORIN, José Luiz. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. *Scripta*, v. 3, n. 4, p. 151-161, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10283>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, [1995] 2014. p. 207-221.

GIL, Beatriz Daruj; CAMPOS, Maria Inês Batista; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; MONTE, Vanessa Martins do. A construção dialógica do saber linguístico na formação de professores de Língua Portuguesa: proposições e propostas a partir da experiência PIBID. In: MOLINA, Karina Soledad Maldonado; VALÉRIO, Barbara Corominas (Orgs.). *Os desafios para a formação inicial na pandemia de Covid-19: PIBID e PR USP: caminhos e conquistas*. Piracicaba: Esalq-USP, 2023. p. 52-70.

GRÁCIO, Rui. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e propostas Didáticas*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Gualtar, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12486>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ITUASSU, Arthur; LIFSCHITZ, Sergio; CAPONE, Letícia; MANNHEIMER, Vivian. De Donald Trump a Bolsonaro: democracia e comunicação política digital nas eleições de 2016, nos Estados Unidos, e 2018, no Brasil. In: *Anais do 8o Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política*. Brasília, 2019, p. 1-25.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, n. 70, p. 15-39, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane de; STAFFUZA, Grenissa. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 1-19.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1997. p. 18-54.

MAIA, Tatyana de Amaral. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). In: *XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, Natal. Anais. São Paulo: ANPUH, 2013, v. 1, p. 1-13.

PALMA, Dieli Vesaro; FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. A década de 1980: suas características principais. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Orgs.). *Língua Portuguesa na década de 1980: linguística, gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 9-28.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane Helena. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833> Acesso em: 10 ago. 2023.

ROUSSIN, Juliette. Fausses nouvelles: trouble dans la croyance. *Esprit*, n. 11, p. 51-63, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3917/espri.2111.0051>

SANTOS, Emilly Silva dos; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Múltiplas perspectivas para o ensino da argumentação na educação básica brasileira. In: *10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional*, 2017, Aracaju. Anais. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2017, v. 10, p. 1-17.

SYED, Wasim et al. *Fake news e como identificá-las*. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J1LSiyenP74KkFZ6CiSJs6GyxGMkne59/view>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Recebido em 12/12/2023

Aceito em 04/04/2024

Publicado em 31/10/2024