

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

LAUDINÉIA VERAS ALMEIDA LOBATO

PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS:
explorando o *vlog* de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no
Ensino Fundamental

MARABÁ-PA
2024

LAUDINÉIA VERAS ALMEIDA

PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS:
explorando o *vlog* de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no
Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para - Unifesspa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

MARABÁ-PA
2024

PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS:
explorando o *vlog* de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da
argumentação no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para - Unifesspa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da aprovação: Marabá-PA, _____ de _____ de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (PROFLETRAS - UNIFESSPA)
Orientadora e presidente da Banca

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (POSLING - CEFET/MG)
Examinador externo

Profa. Dra. Fernanda Borges Ferreira de Araújo (PROFLETRAS - IFES)
Examinadora interna

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tuarizinho

L796p Lobato, Laudinéia Veras Almeida
Práticas argumentativas multimodais : explorando o vlog de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no Ensino Fundamental / Laudinéia Veras Almeida Lobato. — 2024.
125 f. : il. color.

Orientador(a): Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2024.

1. Retórica. 2. Vlogs. 3. Linguagem e internet. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Letramento digital. I. Paulinelli, Maysa de Pádua Teixeira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 401.41

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, que me guiou e protegeu com sua infinita bondade durante todo esse percurso, fortalecendo-me a cada etapa para que eu não desistisse do meu sonho de ser professora e acreditar que posso fazer o meu melhor por meio da educação.

Ao meu amado esposo Afonso, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo-me todo seu amor, apoio, incentivo e compreensão diante de cada desafio enfrentado.

Ao meu querido filho, Marcos Vinícius, maior razão e motivação da minha vida, pela compreensão, dedicação e parceria em todos os momentos difíceis. Seu carinho e amor foram fontes de inspiração e motivação durante toda a minha trajetória de formação até o mestrado.

Ao meu irmão, Lindon, que sempre foi uma inspiração e alicerce em minha vida pessoal e profissional.

À minha nora Geovanna, por todo o apoio e incentivo, e pela dedicação em transformar em realidade o sonho de produzir a versão deste trabalho em e-book.

Ao meu amigo, padrinho, colega de profissão, conselheiro e principal incentivador André Felipe, por acreditar que este título seria possível e não me deixar desistir diante dos obstáculos.

Aos amigos que sempre me apoiaram e estiveram presentes, seja para comemorar as vitórias, seja para oferecer conselhos nos momentos difíceis: Darlon, Patrícia, Shirlene, Rogélia, Elieci, Noelle, Geraldo e Valkíria, que são verdadeiros tesouros em minha vida e a quem sou grata por cada momento compartilhado.

Em especial, às minhas amigas, madrinhas, companheiras de estudo e irmãs do coração Laucíria e Hildegard, pelo apoio e pela parceria e troca de conhecimentos. Vocês são anjos em minha vida.

Às gestoras Rita Souza e, em especial, à Joelma Souza, grande inspiradora e incentivadora na busca de conhecimento, cujo apoio foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e conquista deste título.

À equipe pedagógica, professores e funcionários das Escolas Castelo Branco, meu profundo agradecimento pela parceria, pelo ambiente propício ao aprendizado e crescimento mútuo.

Minha eterna gratidão aos alunos do 9º ano de 2023, pois, sem eles, este estudo não teria se concretizado. E aos meus alunos do ensino médio, pela parceria e compreensão

durante as minhas ausências para estudo.

À Secretaria de Educação de Paragominas, pelo apoio durante o processo de estudo.

Aos meus respeitados professores do Mestrado Profissional em Letras da UNIFESSPA, em especial ao professor Gilson Penalva e à professora e coordenadora do PROFLETRAS, Rosimar Rodrigues, a quem sou grata pela dedicação no compartilhamento de conhecimento e incentivo ao pensamento crítico por meio de leituras e estudos que ajudaram a compreender ainda melhor os estudos linguísticos e literários.

Aos professores, membros das bancas de Qualificação e Defesa, professores Dr. Vicente Parreiras e Dr^a Fernanda Borges Ferreira de Araújo, pelas valiosas contribuições e sugestões que colaboraram para o enriquecimento da minha pesquisa.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora, Dra. Maysa Paulinelli, por acreditar em minha pesquisa, por ser luz e inspiração em minha vida. Sua dedicação, amor pela docência e conhecimento fizeram-me acreditar ainda mais que podemos transformar vidas pela educação. Obrigada pelas valiosas contribuições para minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Não poderia deixar de mencionar minha cadela Bisteca, companheira fiel e alegria constante em meus dias de escrita solitária e momentos difíceis de ansiedade. Sua presença trouxe conforto e tranquilidade nos momentos de tensão.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu crescimento como profissional e ser humano. Esta jornada foi enriquecedora graças a cada um de vocês.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre o uso de estratégias argumentativas no *vlog* de opinião, explorando sua possível aplicação como ferramenta didático-metodológica para o desenvolvimento da argumentação oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Para o processo de investigação, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção didático-pedagógica organizada em oficinas diversificadas, nos padrões de uma trilha de aprendizagem, cujo objetivo foi o de desenvolver nos alunos habilidades argumentativas orais e escritas, constituintes das práticas de linguagem que permeiam a produção do *vlog* de opinião. Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática das oficinas foi a leitura, análise e compreensão do Estatuto da Criança e Adolescente. Como fundamentação teórica, baseamo-nos em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Motta Roth (2011), em uma abordagem sociointeracionista dos gêneros textuais e discursivos. Perelman (1996), Fiorin (2022), Amossy (2020) e Koch (2019) fundamentaram os estudos teóricos e práticas relacionados à argumentação. Para a discussão sobre multiletramentos, multimodalidade e trilhas de aprendizagem, apoiamos-nos em Rojo e Moura (2012), Cani e Coscarelli (2012), Silva e Santos (2019) e Ota e Hoffmann (2019). A natureza da pesquisa é de intervenção pedagógica, conforme Severino (2007), o que implica a possibilidade de intervir em práticas da sala de aula e modificá-las. A trilha de aprendizagem foi aplicada a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino de Paragominas/PA. Como resultados, observamos que, ao articular o ensino da argumentação ao *vlog* de opinião, a prática se torna mais dinâmica e interativa, incentivando os alunos a criar e estilizar seus próprios *vlogs* de opinião, nos quais apresentam suas análises e argumentos sobre temas atuais e relevantes. Além disso, os *vlogs* de opinião proporcionam um espaço para a troca de ideias e o debate entre os alunos, propiciando um ambiente participativo e colaborativo de aprendizagem.

Palavras-chave: Multimodalidade. Trilha de aprendizagem. Argumentação. *Vlog* de opinião.

ABSTRACT

This research study presents an investigation into the use of argumentative strategies in opinion vlogs, exploring their potential application as a didactic-methodological tool for the development of oral and written argumentation skills in elementary school students. For the research process, we designed and implemented a didactic-pedagogical intervention proposal organized into diversified workshops, following the patterns of a learning trail. The objective was to develop students' oral and written argumentative skills, which are part of the language practices that permeate the production of opinion vlogs. In line with the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC), the theme of the workshops was reading, analyzing, and understanding the Statute of the Child and Adolescent. As a theoretical foundation, we relied on Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), and Motta Roth (2011), adopting a socio-interactionist approach to textual and discursive genres. Perelman (1996), Fiorin (2022), Amossy (2020), and Koch (2019) provided the basis for theoretical studies and practices related to argumentation. For the discussion on multiliteracies, multimodality, and learning trails, we referred to Rojo and Moura (2012), Cani and Coscarelli (2012), Silva and Santos (2019), and Ota and Hoffmann (2019). The nature of the research is pedagogical intervention, according to Severino (2007), which implies the possibility of intervening in and modifying classroom practices. The learning trail was applied to a 9th-grade class at a public school in Paragominas/PA. As a result, we observed that linking the teaching of argumentation to the opinion vlog makes the practice more dynamic and interactive, encouraging students to create and style their own opinion vlogs, in which they present their analyses and arguments on current and relevant topics. Additionally, opinion vlogs provide a space for the exchange of ideas and debate among students, fostering a participatory and collaborative learning environment.

Keywords: Multimodality. Learning path. Argumentation. Opinion vlog.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação da trilha	55
Figura 2 - Oficinas 1 e 2.....	57
Figura 3 - Oficinas 3 e 4.....	58
Figura 4 - Oficinas 5 e 6.....	59
Figura 5 - Oficinas 7 e 8.....	59
Figura 6 - Oficinas 9 e 10.....	60
Figura 7 - Detalhamento das estratégias de argumentação.....	61
Figura 8 - Oficinas 11 e 12.....	62
Figura 9 - Oficinas 13 e 14.....	63
Figura 10 - Oficinas 15 e 16.....	63
Figura 11 - Oficinas 17 e 18.....	64
Figura 12 - Oficinas 19 e 20.....	65
Figura 13 – Oficina 21 e 22.....	65
Figura 14 - Oficinas 23 e 24.....	66
Figura 15 - Identificando os tipos de argumento.....	78
Figura 16 - Planejando o <i>Vlog</i>	86
Figura 17 - Convite para o II Festival Curta Castelo.....	88
Figura 18 - Modelo de certificado de premiação.....	89
Figura 19 - Aluno 1	91
Figura 20 - Aluno 2	92
Figura 21 - Aluno 3	93
Figura 22 - Aluno 4	93
Figura 23 - Aluno 5	94
Figura 24 - Aluno 6	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- IDEB do município de Paragominas.....	44
Gráfico 2 - Resultado do diagnóstico - 9º A.....	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Apresentação de slide usado na introdução da oficina.....	67
Imagem 2 - Atividades produzida pelos alunos da seção “Desafio”	68
Imagem 3 - Momento de socialização das respostas	68
Imagem 4 - Registros das respostas dos alunos.....	69
Imagem 5 - Apresentação de slides sobre o ECA	70
Imagem 6 - Apresentação de slides sobre o ECA	70
Imagem 7 - Identificando os modalizadores discursivos.....	72
Imagem 8 - Continuidade das oficinas 5 e 6	72
Imagem 9 - Oficinas Socialização e Avaliação	73
Imagem 10 - Oficinas Formas de argumentar e Diferença entre argumentos e estratégias argumentativas.....	74
Imagem 11 - Oficina Conhecendo o Q.P. Brasil	76
Imagem 12 - Alunos jogando QP Brasil.....	77
Imagem 13 - Alunos jogando Q.P. Brasil.....	78
Imagem 14 - Anotações de alunos em caderno durante a oficina	79
Imagem 15 - Alunos realizando as atividade da oficina.....	80
Imagem 16 - Momento de oralização	80
Imagem 17 - Anotações de alunos em caderno durante a oficina	81
Imagem 18 -Oficina Gerando Polêmica	83
Imagem 19 - Conversa com a advogada Dr ^a Raniele Xavier	83
Imagem 20 - Distribuição das questões para discussão.....	84
Imagem 21 - Visita da Dr ^a Raniele	85
Imagem 22 - Premiação para todos as equipes que participaram da produção dos <i>Vlogs</i>	88
Imagem 23 - Cerimônia de premiação	89

SUMÁRIO

1	GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS.....	16
1.1	Gêneros textuais e discursivos: conceitos e funções.....	16
1.2	Gêneros e interação por meio da linguagem.....	19
1.3	Gêneros digitais e suas potencialidades na construção de sentidos	21
1.4	O gênero <i>vlog</i> de opinião como ferramenta para o ensino de língua	22
2	GÊNERO E MULTIMODALIDADE	24
2.1	O que são textos multimodais?	24
2.2	Todo texto é multimodal?	27
2.3	Multimodalidade e tecnologia	29
3	A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	30
3.1	O ensino de língua e a argumentação.....	31
3.2	Diferença entre argumentar e persuadir.....	36
3.3	Operadores argumentativos e estratégias argumentativas: definições e funcionalidades	37
3.4	O ensino da argumentação na educação básica à luz da BNCC e dos PCNs	38
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
4.1	Sobre a pesquisa de intervenção didático-pedagógica	40
4.2	Descrição do contexto da pesquisa	43
4.3	Localização e caracterização da instituição escolar	45
4.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	47
4.4.1	Sujeitos da Pesquisa	47
4.4.2	A professora sujeito.....	48
4.5	Apresentação da proposta de intervenção.....	54

4.6	Trilha de Aprendizagem	55
4.7	Relatório preliminar.....	66
4.7.1	Oficinas 1 e 2.....	66
4.7.2	Oficinas 3 e 4.....	69
4.7.3	Oficinas 5 e 6.....	71
4.7.4	Oficinas 7 e 8.....	73
4.7.5	Oficinas 9 e 10.....	74
4.7.6	Oficinas 11 e 12.....	75
4.7.7	Oficinas 13 e 14.....	78
4.7.8	Oficinas 15 e 16.....	82
4.7.9	Oficinas 17 a 20.....	85
4.7.10	Oficinas 21 e 22.....	86
4.7.11	Oficinas 23 e 24.....	87
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A - PRODUTOS DA INTERVENÇÃO.....	103

INTRODUÇÃO

Ao refletir criticamente acerca da minha trajetória, após 22 anos da minha formação inicial no curso de licenciatura em Letras, afirmo que a aprendizagem não pode se limitar a um momento específico de nossa vida. Como professora que sempre investiu em formação continuada – com cursos formativos, estudos direcionados não apenas ao conteúdo a ser ministrado, mas também, à própria prática – destaco a relevância da busca por aprimoramento profissional. É incontestável que todo o percurso até aqui foi árduo e sei que essa realidade não se restringe a mim. O contexto escolar com salas lotadas, o desgaste físico e mental que a rotina em sala de aula acarreta, a precarização da educação cada vez mais acentuada são grandes desafios àqueles que se esforçam em contribuir para a mudança dessa realidade, que só será possível se o professor investir em conhecimento. Entendo a formação continuada de professores como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Almejo o acesso ao programa de formação de professores de língua portuguesa, pois pretendo desenvolver novas pesquisas quanto às demandas relacionadas ao ensino de português e literatura que emergem da sala de aula. Com essa formação, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ganha contornos específicos capazes de atender às demandas sociais dos alunos nos contextos de interação.

A prática pedagógica nas escolas da atualidade exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e com as novas questões que estão presentes no cotidiano da sociedade. Nesse sentido, após ter concluído a graduação e realizado pesquisas sobre a minha própria prática como professora de língua portuguesa, direciono os meus estudos para um curso de pós-graduação *stricto sensu* em ensino de língua portuguesa, em especial ao PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras, que sempre desejei cursar em razão da proposta de formação continuada que se dedica às práticas desenvolvidas em sala de aula e pela oferta de um quadro de disciplinas com ementas que muito contribuem para a instrumentalização de práticas pedagógicas inovadoras.

Com isso, pretendo dar continuidade aos estudos que contribuam para a obtenção de um panorama crítico do ensino da língua portuguesa na perspectiva da linguística em consonância com os estudos da argumentação. Além disso, pretendo utilizar como ferramenta didático-metodológica, durante a minha pesquisa no PROFLETRAS, a “trilha de aprendizagem”, uma metodologia ativa, uma proposta de organização curricular que desenvolvemos para trabalhar com as aulas remotas, resultado de uma formação continuada

intensa durante o período da pandemia de covid-19. Optei por essa prática pedagógica inovadora na medida em que “as trilhas de aprendizagem” possibilitam uma flexibilização de percurso do ensino a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, uma vez que potencializam o aprendizado, despertando nos educandos um grande interesse por apresentar diferentes objetos digitais em sua composição, que, combinados a diversas ferramentas e tecnologias, facilitam o processo de aprendizagem.

Também são considerados aqui os resultados satisfatórios obtidos por meio da aplicação das trilhas e o fato de essa metodologia ter-se tornado, para os alunos, uma forma prazerosa de aprender. Ainda posso afirmar que, por meio da aplicação dessa metodologia, é possível alcançar os objetivos propostos pela Taxonomia de Bloom, considerando todas as etapas necessárias para se consolidar a aprendizagem dos educandos.

Vale ressaltar que a “trilha de aprendizagem”, como prática pedagógica inovadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco, no município de Paragominas, no interior do Pará, tornou-se uma nova forma de organização curricular adotada por toda a equipe docente da instituição e serviu de modelo para outras escolas do município. Somando a isso, por meio do estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ e da apropriação do gênero digital *vlog* de opinião e das possibilidades que esse gênero oferece para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, com foco no desenvolvimento da produção oral e escrita de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, pretendemos habilitar os professores para desenvolver e aplicar as variadas estratégias argumentativas, por meio da “trilha de aprendizagem”, que servirá como uma metodologia orientadora para trabalhar a produção da argumentação oral e escrita dos educandos.

Vale ressaltar que o trabalho com a argumentação em sala de aula tem sido desafiador, uma vez que os alunos apresentam grande dificuldade para construir uma argumentação consistente e coerente. O que se pode perceber é que uma das dificuldades é sistematizá-la de forma substancial, ou seja, com dados, fatos e informações confiáveis, relevantes e diversificados, muitas vezes pela falta de novas práticas pedagógicas em sala de aula que contribuam e incentivem os alunos a desenvolver a argumentação nas formas oral e escrita.

Convém lembrar que a argumentação é a sétima competência geral da Base Nacional

¹ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

Comum Curricular – BNCC (2018), que prescreve que os estudantes precisam desenvolver a competência de “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”.

Por isso, esse desafio se impõe às escolas já que, ainda de acordo com a BNCC (2018), essa competência precisa ser desenvolvida “em âmbito local, regional e global”, o que implica dizer que cada estudante deverá encontrar formas de persuadir, por meio de argumentos embasados em sua realidade.

Nessa perspectiva, o gênero multimodal *vlog*, que é facilmente encontrado na plataforma do YouTube e que atrai a atenção, principalmente, dos jovens e adolescentes, será o objeto de análise desta pesquisa, uma vez que eles fazem parte da realidade dos sujeitos envolvidos. E diante desse contexto de produção discursiva cada vez mais marcado pela presença e exploração de múltiplas semioses, especialmente da visualidade, a ideia de multimodalidade ganha destaque, tornando-se, assim, necessário promover um estudo mais sistematizado desse gênero discursivo.

Com base no exposto, foi eleita a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias didático-pedagógicas o professor pode adotar em sala de aula, a fim de levar os alunos a dominar as estratégias argumentativas constituintes das práticas de linguagem multimodais, que permeiam a produção do gênero digital *vlog* de opinião?

Tendo em vista essa questão, o objetivo geral que nos orientou foi o de fomentar o desenvolvimento de estratégias argumentativas, por meio da escrita e da oralidade, utilizando o gênero digital multimodal *vlog* de opinião, para promover a competência argumentativa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, alinhando-se às diretrizes da BNCC e contribuindo para a instrumentalização de professores na área de linguagens e letramentos. Como já afirmei, estudar as práticas de letramento e multimodalidades tem despertado minha atenção desde que concluí a graduação. Entendo que essas práticas não podem estar desvinculadas da realidade na qual estamos inseridos, pois, como ensina Freire (1989), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Como objetivos específicos, foram relacionados os seguintes: i) realizar uma intervenção pedagógica no ambiente escolar, aplicando a trilha de aprendizagem para analisar a sua eficácia no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes; ii) elaborar

uma trilha de aprendizagem fundamentada em princípios didático-metodológicos que incorporem a multimodalidade e as estratégias argumentativas, com o intuito de guiar professores na promoção da competência argumentativa dos alunos; iii) identificar e categorizar as estratégias argumentativas presentes nos *vlogs* de opinião, com foco nas especificidades da produção oral e escrita, visando à construção de uma base teórico-prática sólida para a abordagem pedagógica.

As reflexões geradas pelo trabalho de pesquisa são apresentadas ao longo de cinco capítulos. No primeiro capítulo, discorremos acerca dos gêneros textuais e discursivos sob a perspectiva bakhtiniana e sociodiscursiva, destacando questões conceituais e enfatizando a funcionalidade dos gêneros textuais/discursivos e a relação entre gênero textual/discursivo e ensino de língua.

No segundo capítulo, buscamos demonstrar que a multimodalidade está presente em diversas esferas da vida cotidiana, desde a publicidade e os meios de comunicação até as práticas culturais e artísticas, ressaltando que a compreensão e a análise dos textos multimodais são essenciais para uma leitura mais abrangente e crítica do mundo contemporâneo.

No terceiro capítulo, dedicado às considerações sobre a teoria da argumentação e o ensino de língua materna, traçamos um breve percurso histórico das possíveis contribuições dessa abordagem teórica para as aulas de língua portuguesa, de forma que se desenvolva um trabalho com a língua, considerando as situações reais de interação.

No quarto capítulo, apresentamos as ferramentas metodológicas selecionadas para este estudo, adotando a seguinte sequência: primeiro abordamos aspectos da pesquisa-intervenção como metodologia didático-pedagógica. Em seguida, apresentamos a descrição do contexto da pesquisa, a localização e a caracterização da instituição escolar, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a proposta de intervenção e o relatório de sua aplicação.

Na sequência, no quinto capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos, após a aplicação da trilha de aprendizagem composta de 24 oficinas que subsidiaram o desenvolvimento das estratégias argumentativas, partindo-se do estudo do ECA, planejamento e produção de *vlogs* de opinião, os quais serão analisados para que possamos constatar se o objetivo de fomentar o desenvolvimento de estratégias argumentativas, por meio da escrita e da oralidade, foi alcançado.

1 GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS

Com o objetivo de destacar as especificidades das teorias e das pesquisas acerca dos gêneros, exploramos, neste capítulo, algumas das questões conceituais, com ênfase na funcionalidade dos gêneros textuais e discursivos e na relação entre gênero e ensino de língua. Primeiramente, apresentamos os conceitos de gêneros teorizados por alguns autores da área, como parte do processo de construção do arcabouço teórico aqui explanado.

1.1 Gêneros textuais e discursivos: conceitos e funções

Fiorin (2022), em referência às ideias de Bakhtin sobre gêneros, afirma que ele não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. Fiorin ainda destaca que o ponto de partida de Bakhtin é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e das atividades humanas. Para o autor, os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

Para Bakhtin (2000, p. 279), gênero é “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”; é “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística”. O autor ainda acrescenta que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutraesfera da atividade humana”. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Os gêneros, de acordo com Bakhtin, organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. O autor ainda destaca que, em cada época e em cada grupo social, há um repertório de discursos na comunicação socioideológica.

Refletindo sobre as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero identificadas por Bakhtin (1997), que são o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, observamos, inicialmente, que a dimensão do conteúdo temático refere-se ao assunto ou tema central do gênero, ou seja, ao que é dito e sobre o que se fala no texto. Já a dimensão da forma composicional relaciona-se à organização estrutural do gênero, ou seja, a maneira como as informações são dispostas e organizadas no texto. E, por fim, a dimensão do estilo se refere ao modo como o texto é escrito, incluindo a seleção de recursos linguísticos e o uso de figuras de linguagem que conferem ao gênero sua expressividade e individualidade.

Conforme defende Bakhtin (1997), essas três dimensões estão sempre presentes em qualquer gênero e são inseparáveis, pois cada uma delas influencia as outras e, ao mesmo tempo, é influenciada por elas. Explica o autor que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997, p. 279).

Ao abordar, de maneira mais aprofundada, cada uma dessas dimensões, compreende-se que o conteúdo temático se refere ao assunto ou tema central dizível por meio de um gênero. Cada gênero possui um conteúdo temático próprio, que está diretamente relacionado ao seu propósito comunicativo e à sua esfera de uso social. Bakhtin (1997) destaca que o conteúdo temático não é estático e imutável, mas, sim, algo que está em constante transformação e renovação. Isso ocorre porque os gêneros são influenciados pelas mudanças históricas e sociais, e, portanto, o conteúdo temático de um gênero pode mudar ao longo do tempo. Para o autor, a compreensão do conteúdo temático é fundamental para se conhecer seu propósito comunicativo e sua função social. Por meio do conteúdo temático, é possível identificar as intenções comunicativas do autor e as expectativas do destinatário, bem como a esfera social e os valores culturais que permeiam o gênero.

A forma composicional, por sua vez, está relacionada à organização estrutural do gênero, ou seja, à maneira como as informações são dispostas e organizadas no texto. Isso inclui a distribuição de parágrafos, a utilização de títulos e subtítulos, entre outros elementos.

Segundo Bakhtin (1997), a forma composicional é essencial para a compreensão do gênero, pois cada qual apresenta uma estrutura específica que está relacionada ao seu propósito comunicativo e à sua esfera de uso social. Com isso, podemos afirmar que a forma composicional é uma característica importante que distingue um gênero de outro. Ademais, o teórico ressalta que a forma composicional, tal qual o conteúdo temático, não é algo rígido e fixo, mas uma característica que pode se modificar de acordo com o contexto de uso do gênero, levando em conta as mudanças históricas e sociais. Portanto, a forma composicional de um gênero também está em constante transformação e renovação.

Quando se reporta ao estilo, Bakhtin (1997) refere-se ao modo como o texto é produzido, incluindo desde a escolha do registro (formal ou informal), até a seleção de recursos linguísticos, o uso de figuras de linguagem, a estrutura sintática e gramatical, até as

tipologias textuais (descrição, narração, exposição, argumentação e injunção). Dessa forma, o estilo está relacionado à forma como as ideias são expressas e aprovadas no texto. De acordo com Bakhtin (1997), o estilo é fundamental para a compreensão dos gêneros, uma vez que ele é o responsável por conferir uma identidade única para cada gênero e, com base nisso, diferenciá-lo dos demais. Com isso, o estilo é uma característica que está diretamente ligada à esfera social de uso do gênero e às expectativas dos destinatários em relação a ele.

Na obra *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (2022), Fiorin ressalta que não era pretensão do autor russo catalogar os gêneros, fazendo a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático, pois a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, já que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis, e cada esfera de atividade comporta um repertório significativo de gêneros do discurso. Além disso, é preciso considerar que Bakhtin, nessa perspectiva teórica, afirma que os gêneros são tipos relativamente estáveis nos enunciados.

Fiorin (2022) afirma que os gêneros estão em contínua modificação. Eles não estão somente em incessante alteração, mas também em constante mudança de seu repertório. À medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, os gêneros aparecem ou desaparecem, modificam-se e, conseqüentemente, passam a ter um sentido diferente.

Para Marcuschi (2008), estudar os gêneros textuais não é algo novo. Ele afirma que, se considerarmos que a observação sistemática acerca de gêneros começou com Platão, verificamos que esse estudo já existe há pelo menos 25 séculos. Para ele, a expressão "gênero" esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão, para, depois, se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990, p.33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e linguística. É nessa última perspectiva que nos interessa analisar a noção de gênero.

Marcuschi (2008) ressalta que, na atualidade, o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica. É o que Bhatia (1997) constata em sua revisão sobre o tema. Assim, a expressão "gênero" vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação. Para Candlin,

citado por Bhatia (1977, p. 629), trata-se de um conceito que “achou o seu tempo”. E muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como: teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no ensino de inglês para fins específicos e professores de língua. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais vem se tornando um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Com isso, Marchuschi (2008) destaca que a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso, assim como uma descrição da língua e uma visão da sociedade, na tentativa de responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de uma forma mais abrangente.

1.2 Gêneros e interação por meio da linguagem

Ao falar da importância dos gêneros, Marchuschi (2008) afirma que é impossível não nos comunicarmos verbalmente por meio de algum gênero, assim como não efetivar essa comunicação por intermédio de algum texto, ou seja, a comunicação verbal só ocorrerá se estiver pautada em algum gênero textual. Dessa forma, o autor reitera a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística e ressalta que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.

Vale ressaltar que, de acordo com Bronckart (1999 p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, pode-se afirmar que os gêneros operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

Marchuschi (2008) afirma que o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, desde que os gêneros não sejam considerados como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, pois é preciso ver os gêneros como entidades dinâmicas. O autor reitera, ainda, que os gêneros têm uma identidade e são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como afirma Bronckart (2001).

Acerca dessa discussão, entendemos que os gêneros são unidades providas de

significados com finalidades comunicativas, uma vez que exprimem distintas intenções: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir etc. Conforme esses objetivos, podemos categorizar os gêneros de acordo com a intenção comunicativa, as condições de produção e o suporte de circulação.

Assim, os gêneros são resultado de um uso comunicativo da língua em sua relação dialógica, de forma que os indivíduos operam com enunciados que se constituem com recursos formais da língua, os quais, em determinados contextos, são processos sócio-históricos e culturais. Esses gêneros são concretizados no momento da interação verbal e determinados pela esfera social na qual circulam. Dessa maneira, deduzimos que não há como interagirmos, a não ser por meio dos gêneros de texto orais ou escritos.

Bakhtin (1979) afirma que é inevitável ao falante dominar um gênero para interagir, porque isso lhe dá capacidade comunicativa em qualquer âmbito comunicativo, com qualquer interlocutor ou diante de assuntos do dia a dia, sociais, culturais, econômicos etc; observando que o falante só selecionará o gênero se compreendê-lo com domínio. Consoante a isso, o autor ainda assevera que

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...]. Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, [1979], 2003, p. 285).

Vale ressaltar que, em uma perspectiva mais recente em relação ao estudo da teoria dos gêneros, Motta-Roth (2011) apresenta uma contribuição significativa ao ensino dos gêneros textuais e discursivos. A autora argumenta que o conhecimento e a compreensão dos gêneros são fundamentais para que os alunos possam se engajar ativamente em diferentes situações comunicativas e se tornar comunicadores competentes em diversos contextos. Motta-Roth (2011) também explora a importância de apresentar aos alunos uma variedade de gêneros textuais, permitindo que eles explorem as características específicas de cada um e reflitam sobre sua estrutura e função comunicativa.

A autora destaca ainda que o ensino dos gêneros textuais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que, ao conhecerem e compreenderem diferentes gêneros, eles são capacitados a participar efetivamente de diversas situações comunicativas e a se tornarem comunicadores e produtores habilidosos em diferentes contextos. Isso porque, de acordo com essa teoria, os gêneros não são apenas formas de classificar e organizar os textos. Eles influenciam a forma como esses textos são produzidos, interpretados e utilizados. Cada gênero possui características,

estruturas e origens comunicativas específicas, e essas convenções são seguras e mantidas através da interação social.

Motta-Roth (2011) defende que, ao analisar linguisticamente e discursivamente os gêneros, o primeiro passo é a identificação das condições de produção do discurso, que envolve aspectos como os interlocutores, o local e o momento da produção, as finalidades envolvidas, a instituição com a qual se relaciona, o valor social que lhe é atribuído, e que os resultados são obtidos por meio de sua circulação.

1.3 Gêneros digitais e suas potencialidades na construção de sentidos

O uso crescente das tecnologias da informação e da comunicação nas atividades humanas cotidianas gerou mudanças significativas na forma de interagir socialmente. O modo de trabalhar, de estudar e até mesmo de manter relações interpessoais tem passado por mudanças constantes desde o advento da internet e da criação do ambiente virtual de interação. Essas mudanças demandam uma adequação da linguagem à nova realidade da era digital.

Assim, para atender às novas situações comunicativas emergentes, alguns gêneros surgiram de outros gêneros pré-existentes. Esse parece ser o caso, por exemplo, do e-mail, que é um gênero textual considerado como uma “versão digital” da carta, assim como um e-book científico, que pode ser compreendido como a releitura das tradicionais revistas científicas impressas. Nesse contexto, além de ocorrer a transmutação de gêneros já utilizados há muito tempo, surgem também novos gêneros específicos e direcionados a atender às necessidades comunicativas do ambiente virtual.

Conforme já se pontuou, Marcuschi (2005) postula que os gêneros não são estáticos, nem puros, pois são formações interativas e multimodalizadas de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar a comunicação no cotidiano. Dessa forma, o advento dos gêneros ocorre em situações de interação social, de forma orgânica, pois, naturalmente, eles surgem, adaptam-se e renovam-se a fim de manter sua identidade funcional.

Com o avanço da tecnologia digital, os denominados “gêneros digitais” ou “emergentes” criaram novos espaços para a escrita associada ao uso da internet. Marcuschi (2005) conceitua gênero digital como todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada. Se, inicialmente, o ambiente virtual era compreendido apenas como suporte para produção de alguns gêneros tradicionais, atualmente, esse espaço possibilita a criação de novas formas de comunicação mais complexas e multimodais.

Para Ribeiro (2021), que toma como base Kress (2010), a multimodalidade discursiva se verifica quando o texto é formado por mais de uma modalidade da linguagem (falada, escrita, imagética, gestual, visual etc.). Rojo (2016) e Rojo e Barbosa (2015) complementam que, no cenário de propagação das mídias audiovisuais, os textos passaram a ser resultantes de inúmeras semioses, com novos arranjos e diagramações que exigem uma nova forma de ler e compreender para fazer significar.

A vinculação entre texto e imagem, a eliminação da linearidade textual, o uso de vídeos são alguns exemplos de construções que exigem leitores competentes para compreender textos com inúmeras semioses.

Na esteira das tecnologias digitais e da pluralidade de linguagens, o estudo da língua portuguesa tem a incumbência atual de desenvolver nos alunos habilidades que possibilitem a compreensão de nossos constructos textuais calcados em diversas semioses. Nesse contexto, alguns gêneros digitais, como o currículo web, o GIF, a fanfiction, o wiki e o *vlog* de opinião já foram citados expressamente na BNCC, o que evidencia a necessidade de ampliar as habilidades e competências discursivas dos alunos a fim de atender a essa nova demanda das mídias audiovisuais. Considerando que a maioria dos jovens e adultos utiliza ambientes virtuais como principal meio de comunicação, desenvolver tais habilidades garante sobretudo competência linguística para atuar de maneira crítica e reflexiva nesses novos espaços.

Na sequência, considerando que os gêneros digitais se encontram formalmente contemplados como objeto de ensino-aprendizagem pela BNCC, ao mesmo tempo que já estão sedimentados como artefatos de uso corrente para uma grande parcela da população, discorreremos mais especificamente sobre o *vlog* de opinião e suas potencialidades na sala de aula.

1.4 O gênero *vlog* de opinião como ferramenta para o ensino de língua

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, já abordavam de modo sucinto o uso de tecnologias para o aprendizado de múltiplas linguagens, evidenciando o uso do computador, do rádio e da televisão para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras essenciais à formação de cidadãos participativos. Os PCNs orientavam que os alunos precisavam

Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em conteúdos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Além de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e

construir conhecimentos (PCNs, 1998, p.10).

A BNCC (2018), por ser um documento mais recente, detalha, entre as diferentes habilidades, a necessidade de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula, a fim de desenvolver práticas de linguagem contemporâneas. O documento considera que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p. 66).

O Videoblogue (*Videoblog*, *Videolog* ou *Vlog*) de opinião é um dos gêneros digitais elencados na BNCC. O documento faz referência a *vlogs* argumentativos, *vlogs* noticiosos, *vlogs* culturais, *vlogs* científicos, que podem ser estudados em diversos campos: da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. O estudo desse gênero é recomendado tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental e médio.

A palavra *vlog* é a redução do termo *videoblog*, derivada da junção das palavras vídeo e blog, ou seja, o *vlog* é um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são vídeos. Atualmente, a plataforma mais conhecida de publicação desse gênero é o YouTube.

Segundo Branco e Luna (2013, p. 44), apesar de os *vlogs* já constarem nos registros do país desde 2003, a popularização desses vídeos ocorreu somente em meados de 2010 com a consolidação do YouTube, que surgiu como um suporte acessível para disseminação de vídeos curtos. Em 2004, o jornal Folha de S.Paulo relatou da seguinte forma o fenômeno que ocorria na internet: “Estimulados pelo acesso à internet com conexão de banda larga e pela queda dos preços das câmeras digitais, internautas começaram a incrementar seus blogs com vídeos e criaram uma nova categoria de diário virtual: os *videoblogues*”.

A dinamicidade, a falta de censura, a irreverência e a brevidade dos vídeos (entre 5 e 15 minutos) atraíram principalmente o público jovem, que encontrou no gênero uma oportunidade de ser visto e ouvido. Assim, o *vlog* é um enunciado multissemiótico que surgiu com o avanço das tecnologias digitais, mas que, sobretudo, é produto da necessidade discursiva de uma nova geração.

Refletindo sobre as dimensões genéricas do *vlog* de opinião, compreendemos que seu conteúdo temático não é específico; é antes diverso com uma tendência a apresentar o ponto

de vista do produtor sobre temas polêmicos, cotidianos e cômicos. Geralmente, as publicações são habituais, diárias, a fim de gerar certa expectativa entre os seguidores que acompanham o *vlogueiro* em canais pessoais ou em plataformas de compartilhamento de vídeos.

Atualmente, o suporte mais utilizado para produção desse gênero ainda é o website YouTube, e o interlocutor visado varia de acordo com o público-alvo de cada canal. É preciso destacar que essas condições não são rígidas. Pelo contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção.

Quanto à forma composicional ou plano global, o *vlog* de opinião tem como modo de representação o conteúdo audiovisual e é registrado pela data de publicação e título do vídeo. Branco e Luna (2013) pontuam que ele reúne em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem. Apresentam rapidez na veiculação e flexibilidade linguística.

A produção de um *vlog* exige um roteiro, com a sequência de enunciados que o produtor deve obedecer durante a construção do vídeo. No geral, estrutura-se da seguinte forma: apresentação do tema, desenvolvimento e encerramento, segundo um planejamento prévio. Embora seja um gênero oral, o *vlog* constitui um exemplo de "escrito falado" pelo seu alto nível de planejamento. A entonação da voz do sujeito da enunciação e a posição dos objetos que fazem parte do ambiente onde a gravação está sendo realizada, em regra, estão relacionadas ao propósito comunicativo do *vlog* em que o vídeo está sendo publicado.

No tocante ao estilo, geralmente, os vídeos são monólogos, ainda que em alguns casos haja a presença de mais de um protagonista. No início, os *vlogs* eram predominantemente amadores, mas, com o refinamento das técnicas de edição e de produção de vídeos, eles se assemelham cada vez mais a produtos profissionais.

Quanto às escolhas linguísticas, observa-se uma preferência por títulos chamativos, foco narrativo em primeira pessoa, uso de marcas de interlocução e predomínio da linguagem informal ou coloquial, que pode ser facilmente substituída por uma linguagem mais formal e técnica, dependendo do público-alvo e do objetivo da comunicação.

2 GÊNERO E MULTIMODALIDADE

2.1 O que são textos multimodais?

De acordo com Sé (2008) os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades linguísticas e a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Com base nessa perspectiva, comprova-se que os textos multimodais consistem em textos materializados que surgem de elementos oriundos dos registros das linguagens verbal e visual. Por meio dessa junção, podemos afirmar que todo texto é multimodal, uma vez que traz em sua constituição tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases) quanto elementos imagéticos e visuais, tais como cores, formas, formatos, entre outros

Conforme Costa Val (2004), a difusão dos estudos da Linguística e da Semiótica gerou transformações na forma como o texto era concebido. De um conceito, veementemente marcado pela linguagem verbal escrita, a noção de texto passará a ter, como marca, o sentido e a multiplicidade/variedade de formas da linguagem. A autora argumenta que o texto, agora, vai assumir a condição de práticas linguísticas efetivadas por intermédio tanto da modalidade escrita da linguagem quanto da fala. Em outras palavras, não existe apenas o texto escrito, mas também o texto falado e/ou oral.

Ainda segundo Costa Val (2004), há algum tempo entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e que se mostravam “claros e objetivos”. Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, transformou-se bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, como é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “tê”.

Vale ressaltar que o arcabouço teórico da referida autora destaca apenas a linguagem verbal – escrita e fala –, deixando de lado a linguagem não verbal e/ou visual, assim como o seu papel na composição textual. Os pressupostos teóricos de Luna (2002), por sua vez, também refletem acerca da alteração na maneira como o texto era definido. A autora defende uma concepção de texto como práticas linguísticas efetuadas por intermédio da associação/ligação da diversidade de formas da linguagem (escrita, oral e visual). Dessa forma, todas essas categorias da linguagem podem juntar-se, em função da composição textual.

Essa definição de texto apresentada por Luna (2002) é necessária, uma vez que evidencia o papel da linguagem imagética e/ou visual na construção linguística do texto, já que, agora, não há apenas o texto escrito e falado; há, sobretudo, o texto visual ou imagético, ou seja, um texto que tem sua construção marcada pelo constante uso de ilustrações, cores, formas, formatos e tonalidades. Por meio dessa modalidade textual, o enunciador materializa seu dizer mediante a mobilização de uma variedade de elementos textual-discursivos que

refletem a dimensão visual.

Além do texto visual, há ainda outra modalidade textual: a multimodal – que passou a ser amplamente discutida, a partir dos anos 2000. Não estamos defendendo que o conceito de texto multimodal passou a existir em tal década. Entretanto, os debates acadêmicos referentes ao texto multimodal ampliaram-se exponencialmente na primeira metade dos anos 2000. Mas, afinal, o que é o texto multimodal?

Segundo Silva e Cipriano (2015), os referenciais teóricos de Dionísio (2005) definem os textos multimodais como documentos que têm sua construção linguística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre, segundo Dionísio (2011) e Silva (2014a), a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos etc.

Ainda assim, torna-se necessário explicitar aqui que essa condição de integração de dois modos distintos de representação apresentada anteriormente não se reflete somente nos gêneros escritos. Nessa esteira, a multimodalidade discursiva não se dá apenas na articulação de elementos verbais e semióticos. A multimodalidade reflete-se, por conseguinte, também em gêneros orais. A materialização dos textos multimodais é, dessa maneira, viabilizada mediante a união de distintas modalidades da linguagem ou, conforme classifica Dionísio (2005), em “dois modos de representação”, que podem ser assim explicados:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2005, p. 178).

De acordo com Ribeiro (2012), a multimodalidade se refere à utilização de diferentes modos semióticos, como a linguagem verbal, a linguagem visual, a música, os gestos e outros recursos, para a construção de significados em diversas práticas comunicativas. Essa perspectiva reconhece que a comunicação humana vai além da mera linguagem verbal e compreende que os modos semióticos se entrelaçam e se complementam na comunicação multimodal.

A abordagem da multimodalidade proposta por Cani e Coscarelli (2012) nos convida a repensar nossa concepção de comunicação e a reconhecer a diversidade de modos de expressão presentes em nossa sociedade. Essa abordagem nos permite compreender a complexidade dos textos multimodais e explorar as diferentes possibilidades de significação

que eles oferecem.

Cani e Coscarelli (2016) afirmam que vivemos imersos em um tempo no qual as tecnologias digitais desempenham um papel importante, principalmente por seus apelos visuais e sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam. Nessa era da cibercultura, encontramos pessoas que, a todo tempo, nos mostram que não há antagonismo entre tecnologias digitais e aprendizagem. Elas adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Não podemos esquecer que o ciberespaço expõe as mais diferentes materialidades de textos multimodais recheados de show, diversão, informação e variedades.

Segundo o entendimento de Cani e Coscarelli (2016), as múltiplas linguagens presentes nos textos e o aumento do acesso à informação, seja em qualquer tempo ou espaço, desafiam o nosso sistema educacional, que necessita ser repensado para responder a novas demandas de trabalho com textos. Isso traz para a escola alguns desafios: Como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais? Como explorar as possibilidades de comunicação digital e as informações oferecidas por ela, e ainda levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação?

2.2 Todo texto é multimodal?

Ribeiro (2012) destaca que a multimodalidade está presente em diversas esferas da vida cotidiana, desde a publicidade e os meios de comunicação, até as práticas culturais e artísticas. A autora argumenta que a compreensão e a análise dos textos multimodais são essenciais para uma leitura mais abrangente e crítica do mundo contemporâneo. E amplia o conceito de texto, que, para ela, vai além do tradicional foco no escrito. A autora enfatiza que os textos multimodais são construídos por meio da interação entre diferentes modos de representação e que esses modos podem se complementar, reforçar ou até mesmo contradizer uns aos outros.

Além disso, Ribeiro (2012) destaca a importância da educação para a multimodalidade. Ela argumenta que é essencial fornecer aos estudantes ferramentas teóricas e práticas para a leitura, interpretação e produção de textos multimodais. Isso inclui o desenvolvimento da alfabetização visual e auditiva, bem como a capacidade de reconhecer os recursos retóricos e estilísticos presentes nos diferentes modos de comunicação.

Outro aspecto explorado por Ribeiro (2012) é a relação entre a multimodalidade e a

tecnologia. A autora destaca como a evolução das tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de produção e consumo de textos multimodais. Nesse contexto, ressalta a importância de abordar criticamente as questões de acesso, inclusão e ética no uso dessas tecnologias. Também enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para a compreensão da multimodalidade, além de destacar a importância de considerar diferentes campos de estudo, como a Linguística, a Semiótica, os Estudos Culturais e a Psicologia, a fim de obter uma compreensão mais completa e profunda dos textos multimodais e de sua influência na sociedade.

Também vemos em Ribeiro (2021, p.11) a defesa de que “todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. A autora afirma que isso talvez ocorra de maneira ainda mais explicitamente projetual em textos publicados, seja em que meio for, e que circulam socialmente. Assim, se vamos tratar de jornais, revistas, sites, livros e assemelhados, é importante termos sempre em mente que camadas de produção estão envolvidas na composição textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos para a composição etc. A autora também enfatiza (p.12) que a ideia assertiva de que todo texto é multimodal está em Kress e Van Leeuwen (1998) e pode ser encontrada em várias outras referências desses autores ao longo dos anos. Para eles “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 28). E se tratamos do significado, sob esse ângulo, estamos tratando de sentidos, de leitura.

Ribeiro (2021, p.12) ressalta ainda que ler é, certamente, a competência em que a escola mais investe, desde a alfabetização até a formação média dos estudante – para citar apenas a formação básica e deixar o ensino superior para outra ocasião. Isso, no entanto, não tem garantido boa formação leitora aos cidadãos, conforme mostram resultados recentes de avaliações massivas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou mesmo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), sem falar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Nossos documentos mais importantes têm encorajado muito a formação de leitores críticos, mas garantir isso não tem sido fácil. Podemos citar, agora, por exemplo, a BNCC. As dificuldades com a leitura trazem à tona outra face dessa moeda: a dificuldade na produção de textos.

Ribeiro (2021, p. 13) argumenta que

assim como ler, produzir textos, hoje, é uma experiência diversa daquela de tempos atrás. A razão mais evidente que pode sustentar essa afirmação diz respeito aos

recursos tecnológicos de que dispomos contemporaneamente, seja em casa, seja na escola ou em outros espaços sociais que acessamos. Embora a pandemia nos tenha feito revisar essa noção de que o acesso é amplo, podemos dizer que, socialmente, as tecnologias digitais estão instaladas, o que nos coloca em um cenário de camadas de exclusão e tentativas de inserção ligadas aos letramentos.

2.3 Multimodalidade e tecnologia

A relação entre tecnologia e multimodalidade tem sido objeto de intensa discussão teórica no campo dos Estudos da Linguagem e da Comunicação. Diversos teóricos brasileiros contribuíram para essa discussão, oferecendo *insights* valiosos sobre as interações entre tecnologia, linguagem e práticas comunicativas multimodais.

No âmbito dos Estudos Sociais da Tecnologia, Rojo e Moura (2012) destacam que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como um meio neutro de comunicação, mas como um artefato culturalmente enraizado, que molda e é moldado pelas práticas sociais. A multimodalidade, por sua vez, é vista como uma característica inerente às práticas comunicativas contemporâneas, influenciada pela convergência dos meios e pela ubiquidade das tecnologias digitais.

Nesse contexto, Lemos (2019) ressalta a importância de compreender a multimodalidade como um fenômeno complexo e dinâmico, que vai além da simples combinação de diferentes modos de representação. Ele argumenta que a multimodalidade envolve a produção, a circulação e a recepção de mensagens que mobilizam habilidades perceptivas e interpretativas, exigindo uma alfabetização múltipla por parte dos indivíduos.

A perspectiva dos Multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) também contribui para a discussão sobre tecnologia e multimodalidade. Segundo essa abordagem, a linguagem e as práticas comunicativas são multimodais por natureza, e a tecnologia atua como um mediador que amplia e diversifica as formas de expressão e interação. Nessa perspectiva, a tecnologia digital oferece uma variedade de recursos e ferramentas que permitem a criação e a combinação de diferentes linguagens, como texto, imagem, som e movimento, potencializando a multimodalidade nas comunicações cotidianas.

No contexto educacional, Kenski (2012) destaca que a introdução das tecnologias digitais trouxe desafios e oportunidades para a prática pedagógica. A aprendizagem multimodal, mediada pelas tecnologias, proporciona aos alunos a possibilidade de construir conhecimentos de forma mais participativa e colaborativa. O uso de recursos multimodais, como vídeos, infográficos e jogos educacionais, estimula a criatividade e a motivação dos

estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, é importante considerar as questões de acesso e inclusão digital na discussão sobre tecnologia e multimodalidade. Silva (2017) chama a atenção para as desigualdades sociais e culturais que podem surgir devido à falta de acesso igualitário às tecnologias, o que cria uma divisão entre aqueles que têm oportunidades ampliadas de participação multimodal e aqueles que são excluídos dessas práticas. A inclusão digital, portanto, deve ser uma preocupação central nas políticas públicas e nas práticas educacionais, a fim de garantir que todos tenham a possibilidade de participar plenamente da comunicação multimodal.

Em suma, a relação entre tecnologia e multimodalidade é complexa e interdependente. Essas teorias nos ajudam a compreender a influência mútua entre tecnologia e multimodalidade, bem como seus impactos nas práticas comunicativas e educacionais. Essas perspectivas teóricas nos convidam a refletir sobre os desafios e as oportunidades proporcionados pelas tecnologias digitais e a importância de promover a inclusão digital como uma forma de garantir a participação igualitária na comunicação multimodal na sociedade contemporânea.

Em consonância com as teorias discutidas, é mister destacar que o *vlog* de opinião torna-se um objeto de estudo significativo para o ensino e aprendizagem, já que configura-se como um gênero digital multimodal que combina elementos visuais, auditivos e textuais para transmitir mensagens e argumentações. Essa natureza multimodal do *vlog* de opinião é evidente em sua estrutura, a qual incorpora elementos como imagens, vídeos, música, efeitos sonoros, texto escrito, além da expressão verbal do apresentador. Essa variedade de modos semióticos permite uma comunicação mais rica e dinâmica, que possibilita aos educandos explorar diferentes recursos tecnológicos e um ambiente de aprendizagem interativo e participativo que contribuirão para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste terceiro capítulo, será traçado um panorama sobre as contribuições da teoria da argumentação para o ensino de língua. Apresentaremos também todo o movimento relacionado à organização do texto por meio do uso de operadores argumentativos e estratégias argumentativas.

3.1 O ensino de língua e a argumentação

Ao abordamos a teoria da argumentação, sobretudo os estudos relacionados ao contexto de ensino-aprendizagem, surgem perguntas do tipo: Quando começaram os estudos sobre argumentação? O que é argumentar? Como podemos definir ou caracterizar a argumentação? Qual a diferença entre argumentar e persuadir? O que são estratégias argumentativas? Diante dessas e outras inquietações, procuraremos, por meio de estudiosos da teoria da argumentação, discutir e apresentar algumas considerações sobre essas questões.

Segundo Paulinelli (2014), os estudos sobre argumentação compõem um campo vasto, complexo e multidisciplinar, já que o próprio ato de argumentar encontra espaço em todos os lugares onde exista a abertura para a dúvida e para o conflito, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um dado. Tal abertura faz a matéria ser do interesse de diversas áreas do conhecimento humano, como o Direito, a Sociologia, a Filosofia e as Ciências da Linguagem, embora apenas recentemente tenha alcançado o estatuto de objeto legítimo de investigação linguística.

Para aprofundar a discussão sobre a contribuição da argumentação no ensino da língua materna, é importante considerar como essa prática se insere nos processos de ensino e aprendizagem, destacando aspectos como o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade e a participação social. A argumentação, conforme estudada e descrita por autores como Koch (2019), Fiorin (2018) e Amossy (2020), transcende a simples habilidade de formar argumentos lógicos, englobando a capacidade de compreender e interagir dentro de contextos sociais, culturais e políticos específicos.

A argumentação no ensino da língua materna vai além da aquisição de uma habilidade discursiva; ela é uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade, a agência e a participação social e democrática. Os trabalhos de Koch (2019), Fiorin (2018) e Amossy (2020) oferecem *insights* valiosos para compreender a complexidade da argumentação e seu potencial transformador no contexto educacional. Portanto, a integração da argumentação no ensino da língua materna representa uma contribuição significativa para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

No estudo sobre argumentação, Fiorin (2018) situa a argumentação como um elemento central na esfera da comunicação, indo além da simples transmissão de informações. Ele ressalta que a argumentação é uma prática intrincada que busca persuadir, influenciar e conquistar a adesão do interlocutor a uma determinada posição. Nesse sentido, destaca que a

eficácia da argumentação reside na habilidade de convencer e engajar por meio das palavras. Ao explorar as generalidades da argumentação, Fiorin (2018) enfatiza a importância da construção lógica do discurso. Ele evidencia a necessidade de premissas sólidas como alicerces para a validade de um argumento. A solidez do raciocínio argumentativo, segundo Fiorin (2018), afirma-se na consistência e coerência das premissas que o sustentam, ressaltando a importância de uma estrutura lógica para embasar a persuasão.

Nesse viés, Fiorin (2018) destaca a interseção entre retórica e argumentação, confirmando que a persuasão não se restringe à racionalidade pura. O autor explora os elementos emocionais e éticos presentes na persuasão, argumentando que tais fatores têm um papel preponderante na flexibilidade e na eficácia do argumento. Essa ampliação do escopo da persuasão, para além do racional, ressalta a complexidade e a diversidade de ferramentas comunicativas envolvidas.

A argumentação, na perspectiva desse autor, é abordada como um processo dinâmico de interação verbal, no qual os indivíduos buscam persuadir uns aos outros por meio do uso de evidências, raciocínio lógico e recursos linguísticos. Destaca-se a importância de ensinar os alunos não apenas a produzir argumentos convincentes, mas também a reconhecer e avaliar argumentos presentes em textos diversos. Também enfatiza o autor que o desenvolvimento da habilidade de argumentação contribui para o fortalecimento do pensamento crítico e para uma participação mais efetiva no debate público.

Ainda segundo Fiorin (2018), a argumentação é de grande importância no ensino da língua materna para o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise reflexiva. Ao se envolverem em debates e discussões argumentativas, os alunos são desafiados a analisar e avaliar diferentes pontos de vista, identificar falácias lógicas e reconhecer as estratégias retóricas utilizadas para persuadir o público. Isso os capacita a pensar de forma mais independente e a tomar decisões fundamentadas com base em evidências e argumentos válidos.

Ainda é válido destacar que Fiorin (2018), em seu trabalho sobre argumentação, explora a retórica e a pragmática como fundamentos teóricos para entender como a argumentação opera dentro dos textos. O teórico destaca que a argumentação é uma prática social e, como tal, está intrinsecamente ligada à maneira como interagimos uns com os outros e como nos posicionamos socialmente. Ao incorporar essas noções no ensino da língua materna, os educadores podem ajudar os alunos a se tornarem comunicadores mais eficientes e participantes mais ativos em suas comunidades.

Um conceito relevante de Fiorin (2018) em relação à noção de dialogismo é a ideia

de que o discurso é fundamentalmente dialógico. No ensino da língua materna, isso ressalta a importância de ensinar os alunos a ver a argumentação como um diálogo, uma troca de ideias, em que ouvir os outros e responder às pessoas respeitosamente é tão importante quanto apresentar os próprios argumentos. Isso promove habilidades de pensamento crítico e empatia, essenciais para a participação em uma sociedade democrática.

O cerne da abordagem aqui empreendida por Fiorin (2018) é destacar a interseção entre retórica e argumentação, propondo uma abordagem que considera os aspectos emocionais e éticos na persuasão. A habilidade de engajar o interlocutor e conquistar sua adesão não se baseia apenas em estruturas lógicas, mas também na capacidade de apelar para valores, crenças e emoções. Com isso, Fiorin (2018) sugere que o ensino da língua materna deve preparar os alunos não apenas para construir argumentos lógicos, mas também para entender e aplicar técnicas retóricas que considerem o contexto sociocultural e os aspectos emocionais do público-alvo.

Seguindo essa direção, Amossy (2020) apresenta a argumentação como um componente essencial de todos os tipos de discurso, não apenas nos textos escritos, formalmente argumentativos. Defende que a capacidade de identificar estratégias argumentativas e analisar a sua eficácia é crucial para a leitura crítica e a produção de textos. Essa perspectiva amplia o escopo do ensino da argumentação, integrando-a em diversas formas de comunicação e expressão dentro da língua materna, incluindo a análise de textos multimodais e digitais. Nesse contexto de reflexões sobre argumentação, a autora, ao analisar a argumentação no discurso, sublinha a importância dessa prática para a participação social e democrática.

A habilidade de argumentar eficazmente é fundamental para a participação em debates públicos, na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas. Ao incorporar a argumentação no ensino da língua materna, os educadores preparam os alunos não apenas para serem leitores e escritores competentes, mas também para serem cidadãos ativos e engajados, capazes de contribuir para o diálogo democrático e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, incorporar a argumentação de forma efetiva no currículo de língua materna traz desafios, como a necessidade de formação docente específica e o desenvolvimento de materiais didáticos que promovam práticas argumentativas autênticas e significativas. Além disso, é crucial criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade de perspectivas e que encorajem o diálogo e a reflexão crítica.

Na análise de Amossy (2006), no que se refere ao ensino da argumentação no discurso, também são abordadas as estratégias de (des)cortesia no discurso argumentativo, um

aspecto relevante para mostrar como a linguagem pode ser usada para incluir, persuadir, ofender ou excluir.

Ensinar os alunos a observar essas nuances em seus próprios discursos e a analisá-las nos discursos de outros promove uma compreensão mais profunda da ética da comunicação e da importância de uma argumentação responsável e respeitosa. Ao integrar esses conceitos nos currículos de língua materna, os educadores podem promover um ensino que não apenas desenvolve habilidades linguísticas avançadas, mas também prepara os alunos para serem pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos responsáveis.

Em outras palavras, podemos afirmar que Amossy (2020), ao examinar a argumentação no discurso, realça a importância de compreender a argumentação como uma prática social que reflete e constrói realidades. A pesquisadora propõe que o ensino de língua materna incorpore a análise crítica de discursos argumentativos em diversos contextos, ensinando os alunos a identificar estratégias argumentativas, bem como a reconhecer e avaliar os modos pelos quais os textos procuram persuadir e influenciar o público. Paralelamente a esse pensamento, a autora enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades de análise e produção de textos que permitam aos alunos participar ativamente na sociedade, utilizando a argumentação de forma ética e responsável.

Nesse contexto de reflexões sobre a argumentação no discurso, Amossy (2020) explora a importância crucial da estrutura argumentativa no discurso, enfatizando que a força de um argumento reside na sua coerência, consistência e na qualidade das evidências apresentadas. Ela destaca como as estratégias discursivas são fundamentais para construir argumentos convincentes, levando em consideração o contexto, a audiência específica e os recursos linguísticos utilizados. E a autora vai além, evidenciando que a persuasão no discurso transcende a lógica formal, incorporando também elementos emocionais, culturais e éticos. Ela mostra como a escolha dos cuidados com as palavras, o uso adequado do tom de voz, a referência aos aspectos culturais e a exploração dos valores compartilhados desempenham papéis cruciais na eficácia persuasiva de um discurso. Demonstra como os recursos retóricos são aplicados no discurso para fortalecer a persuasão, destacando a utilização de figuras de linguagem, metáforas, ironias e outros dispositivos para ampliar o impacto dos argumentos.

Essa perspectiva teórica contribui para entendermos como Amossy (2020) mergulha profundamente na análise da argumentação no discurso, delineando a forma como os argumentos são concebidos, estruturados e divulgados em diferentes cenários comunicativos. Ela destaca que a persuasão não se limita à simples transmissão de ideias, mas tem como

finalidade levar o interlocutor a agir de acordo com as teses defendidas.

É importante salientar que, ao examinar a argumentação no discurso, Amossy (2020) realça a importância de compreendê-la como uma prática social que reflete e constrói realidades. A autora propõe que o ensino de língua materna incorpore a análise crítica de discursos argumentativos em diversos contextos, ensinando os alunos a identificar estratégias argumentativas, bem como a reconhecer e avaliar os modos pelos quais os textos procuram persuadir e influenciar o público. Assim, ela enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades de análise e produção de textos que permitam aos alunos participar ativamente na sociedade, utilizando a argumentação de forma ética e responsável.

Outra contribuição relevante acerca do estudo da teoria da argumentação é a perspectiva teórica de Koch (2009 p.17). A autora afirma que a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como um ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso-ação verbal dotado de intencionalidade, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer esse outro compartilhar de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Em apoio a essa argumentação, Koch (2009 p. 31) assevera que cada texto, conforme a intencionalidade do locutor, apresenta novos tipos de relações (as relações argumentativas) que implicam, por exemplo, a apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciação anteriores. Dessa forma, compreendemos que as marcas linguísticas da argumentação corroboram para o estabelecimento de sentido no momento de interação. Nesse viés, de acordo com estudos de Koch (2009), entre as relações que se estabelecem no texto, podemos destacar

1. as pressuposições; 2. as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3. os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.); 4. Os operadores argumentativos, responsáveis pelo encandeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva; 5.as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representação ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem o ato da fala (Koch, 2009, p.33).

Para as análises que serão realizadas ao final do trabalho, a noção de modalizadores discursivos será muito importante, uma vez que Koch (2002, p. 86) afirma que modalizar um discurso é uma estratégia que permite ao falante assumir vários posicionamentos perante o enunciado, determinando seu grau de engajamento com relação ao dito, como também determinar o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores, além de deixar pistas das intenções do locutor para o seu interlocutor.

A autora afirma ainda que a argumentação desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois estimula o raciocínio crítico, a análise e a síntese de informações. Ao discutir a escrita e argumentação, Koch (2009) enfatiza como a atividade argumentativa promove a metacognição, permitindo que os alunos reflitam sobre seu próprio pensamento e aprendizagem. Por meio das práticas argumentativas, os estudantes aprendem a questionar suas próprias ideias, a confrontar diferentes pontos de vista e a revisar suas posições com base em novas evidências ou argumentos. Esse processo não só aprimora suas habilidades linguísticas, mas também desenvolve competências essenciais para o aprendizado autônomo e para a vida em uma sociedade democrática.

3.2 Diferença entre argumentar e persuadir

A distinção entre argumentar e persuadir é crucial para uma compreensão abrangente da dinâmica da comunicação humana. Enquanto argumentar se refere à apresentação de razões e evidências para sustentar um ponto de vista, persuadir implica a busca por influenciar a mente do interlocutor, muitas vezes apelando para emoções e crenças. Assim, exploraremos as perspectivas de autores como Fiorin (2018), Amossy (2020), Koch (2019), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), contrastando-as para uma compreensão mais ampla da diferença entre argumentação e persuasão. Fiorin (2018) destaca que argumentar é um processo que se baseia na apresentação de argumentos fundamentados em evidências e lógica. Ele enfatiza a importância da coerência e da racionalidade na construção dos argumentos, visando convencer o interlocutor por meio da força dos argumentos apresentados. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) reforçam essa ideia, destacando a necessidade de adaptar os argumentos ao contexto e às expectativas da audiência, tornando-os mais persuasivos. Amossy (2020), por outro lado, ressalta que a persuasão envolve um conjunto de estratégias destinadas a influenciar as emoções e crenças do interlocutor. A autora destaca a importância de apelar para valores compartilhados e emoções, além de argumentos racionais. Koch (2019), por sua vez, complementa essa visão, destacando que a persuasão pode se basear em

argumentos de autoridade e apelos retóricos, além de evidências lógicas. Para Aristóteles (2008) persuadir implica apelar não apenas à razão, mas também às emoções e aos valores compartilhados pelo interlocutor. Toulmin (2006) vai um pouco além ao sugerir que argumentar e persuadir são elementos complementares da comunicação humana, que se entrelaçam na prática discursiva. Enquanto a argumentação se baseia na lógica e nas evidências, a persuasão atua no campo das emoções e das crenças, buscando influenciar o interlocutor de forma mais ampla e subjetiva. Dessa forma, argumentar e persuadir representam estratégias distintas, porém interdependentes, que contribuem para uma comunicação eficaz e ética.

Considerando os pontos de vista dos estudiosos apresentados, vê-se que estabelecer diferença entre argumentar e persuadir é essencial para uma análise crítica da comunicação argumentativa. Enquanto argumentar implica apresentar razões sustentadas por evidências e lógica, persuadir equivale a influenciar as emoções e crenças do interlocutor. Ambos os processos desempenham papéis importantes na prática discursiva, uma vez que contribuem para a construção de significados e a formação de opiniões na esfera pública. No entanto, é importante reconhecer as diferenças entre eles e suas respectivas implicações para uma comunicação eficaz e ética.

3.3 Operadores argumentativos e estratégias argumentativas: definições e funcionalidades

A argumentação é um fenômeno complexo que permeia diversas esferas da comunicação humana. A partir de agora, faremos uma análise comparativa das perspectivas teóricas de Fiorin (2018), Amossy (2020) e Koch (2019) sobre os operadores e estratégias argumentativas, a fim de verificar como esses autores abordam esses conceitos e quais contribuições eles trazem para a compreensão da argumentação e as implicações práticas de suas teorias para o ensino de língua materna.

Fiorin (2018) considera os operadores argumentativos como elementos linguísticos cruciais para a coesão e organização dos argumentos em um texto, já que são responsáveis por estabelecer relações lógicas e semânticas entre as partes do discurso, conferindo coesão e coerência à argumentação. O autor destaca a importância das estratégias argumentativas na influência da posição do interlocutor em relação ao tema discutido e enfatiza a necessidade de uma escolha criteriosa das estratégias, levando em consideração o contexto discursivo, o público-alvo e o propósito comunicativo. Sobre o mesmo assunto, Amossy (2020) adota uma abordagem mais pragmática ao considerar que os operadores argumentativos refletem

atitudes argumentativas por parte do locutor e indicam a força do argumento, a posição do emissor em relação aos argumentos apresentados e a estratégia persuasiva adotada. A autora ressalta a importância das estratégias argumentativas na construção da imagem do locutor e na negociação de sua credibilidade. Ela destaca a necessidade de uma análise mais aprofundada das estratégias, considerando não apenas sua eficácia persuasiva, mas também sua adequação ao contexto comunicativo e sua repercussão na interação discursiva. Koch (2019), por seu turno, destaca a relação entre os operadores argumentativos e a estruturação do discurso. Para a teórica, esses operadores desempenham um papel fundamental na articulação e organização dos argumentos, conferindo coesão e coerência ao texto argumentativo. Ela ressalta a importância das estratégias argumentativas na orientação da interpretação do interlocutor e na influência de sua receptividade aos argumentos apresentados. Argumenta que as estratégias são recursos utilizados pelo locutor para organizar e orientar a interpretação do interlocutor, influenciando sua receptividade aos argumentos apresentados.

As bases teóricas de Fiorin (2018), Amossy (2020) e Koch (2019) oferecem perspectivas complementares sobre os operadores e estratégias argumentativas. Enquanto Fiorin (2018) enfatiza a importância da coesão e da organização do discurso, Amossy (2020) destaca a dimensão pragmática e a relação com a credibilidade do locutor, e Koch (2019) ressalta a relação com a estruturação do discurso e a orientação da interpretação do interlocutor. Essas abordagens convergem para uma compreensão mais profunda e abrangente da argumentação e das práticas discursivas, de forma a contribuir para o ensino da argumentação em língua materna.

3.4 O ensino da argumentação na educação básica à luz da BNCC e dos PCNs

A habilidade de argumentar é uma competência essencial para a vida cotidiana, uma vez que nos permite expressar nossas ideias, defender nossos pontos de vista e participar ativamente de debates construtivos. Ao nos questionarmos sobre o que nos leva a argumentar na vida cotidiana, podemos compreender melhor a relevância dessa habilidade em diferentes contextos sociais e educacionais.

Neves (2023) afirma que a argumentação na vida cotidiana é motivada por diversas razões. Em primeiro lugar, segundo a autora, argumentamos para expressar nossas opiniões e sentimentos, a fim de comunicar nossas experiências e visões de mundo. Ao discutir um filme com amigos, por exemplo, utilizamos argumentos para expressar nossa opinião sobre a trama, os personagens e a mensagem transmitida pela obra.

Além disso, argumentamos para persuadir e influenciar outras pessoas. A argumentação, conforme Neves (2023), é uma ferramenta poderosa para convencer os outros a adotar nossas ideias, crenças ou comportamentos. Isso ocorre em situações como debates políticos, negociações comerciais e discussões familiares, em que buscamos defender nossos interesses e convencer os demais sobre a validade de nossos argumentos. Outro motivo que nos leva a argumentar na vida cotidiana é a busca por resolver conflitos e tomar decisões. A argumentação, de acordo com Neves (2023), é uma forma de lidar com diferentes pontos de vista e interesses, permitindo que as pessoas negociem e cheguem a acordos. Em uma reunião de trabalho, por exemplo, argumentamos para discutir soluções para um problema, considerando diferentes perspectivas e avaliando as melhores alternativas.

Ao relacionarmos esses aspectos da argumentação na vida cotidiana com o que a BNCC destaca sobre o ensino da argumentação, percebemos a relevância dessa habilidade para a formação dos estudantes. A BNCC considera a argumentação uma competência fundamental a ser desenvolvida ao longo da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação eficaz e da participação democrática na sociedade (Brasil, 2018).

É importante salientar que, para ensinar a argumentação de forma eficaz, é importante adotar estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de expressão dos alunos. Uma abordagem eficiente implica a realização de debates em sala de aula, nos quais os estudantes são incentivados a defender seus pontos de vista, apresentar argumentos e rebater ideias contrárias, pois assim eles passam a desenvolver, de forma mais eficaz, a argumentação oral. Além disso, atividades de produção escrita são fundamentais para o desenvolvimento da habilidade argumentativa dos alunos. Os estudantes devem aprender a estruturar seus textos de forma coerente, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão bem fundamentados e utilizando, em seus textos, as diversas estratégias argumentativas.

O estudo de exemplos de argumentação em diferentes contextos, como discursos políticos, textos jornalísticos e ensaios acadêmicos é outra estratégia eficiente. Ao analisar argumentações reais, os alunos têm a oportunidade de compreender as técnicas argumentativas, os recursos retóricos e os elementos persuasivos utilizados por diversos autores.

Ao utilizar o gênero *vlog* de opinião para ensinar argumentação, é possível fazer um trabalho mais dinâmico e interativo. Os alunos podem criar seus próprios *vlogs* de opinião, com suas análises e argumentos sobre temas atuais e relevantes, já que esse gênero digital

multimodal possibilita que os estudantes desenvolvam não apenas suas habilidades argumentativas, mas também suas competências de comunicação verbal e não verbal. Além disso, *os vlogs* de opinião propiciam um espaço para a troca de ideias e o debate entre os alunos, promovendo um ambiente participativo e colaborativo de aprendizagem.

Portanto, aprender a argumentar na vida cotidiana não apenas nos ajuda a melhorar nossas habilidades de comunicação e persuasão, como também nos leva a reconhecer a importância de integrar o ensino da argumentação nas práticas pedagógicas de forma criativa e inovadora. Ao desenvolver essa competência nos estudantes e explorar diferentes estratégias de ensino, estamos preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir, de maneira ativa e ética, para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa. E é esse o foco desta pesquisa, cujos procedimentos metodológicos serão descritos no próximo capítulo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por adotar, neste estudo, uma abordagem metodológica de pesquisa aplicada, com o propósito de fornecer embasamento teórico para a prática do nosso trabalho docente. Essa metodologia visa, com base na questão-problema eleita previamente, propor estratégias de intervenção para o alcance dos objetivos propostos.

Neste capítulo, detalhamos as etapas da pesquisa e sua caracterização. Também apresentamos uma descrição do ambiente de estudo, dos participantes envolvidos e dos métodos empregados para a coleta de dados. Além disso, discutimos as categorias que servirão como base para a análise do material obtido.

4.1 Sobre a pesquisa de intervenção didático-pedagógica

No que diz respeito à pesquisa de intervenção didático-pedagógica, a abordagem adotada para este estudo é uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos. A natureza da pesquisa se enquadra no modelo pesquisa de intervenção pedagógica, conforme descrito por Severino (2007, p.120). Isso implica que o estudo busca intervir e modificar práticas em sala de aula. Esse tipo de pesquisa de campo possibilita que o pesquisador esteja diretamente envolvido com o objeto de estudo, ou seja, há uma interferência ativa do pesquisador para promover mudanças no ambiente em questão. Para isso, é necessário identificar um problema

prático, elaborar um plano de ação para abordar a questão e, posteriormente, avaliar as transformações ocorridas no contexto escolar decorrentes desse projeto.

Conforme Thiollent (2011), a pesquisa de intervenção é uma estratégia da pesquisa social em que

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa consiste resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, em todo o processo, um acompanhamento das decisões, das ações de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (p. 22-23).

Essa fundamentação foi determinante na adoção do procedimento técnico em nossa pesquisa, uma vez que se alinha de maneira coerente com os objetivos e proposta do PROFLETRAS, que busca encontrar soluções diretas para problemas identificados por meio de experiências reais vivenciadas em sala de aula.

Ao abordar a pesquisa qualitativa, Moreira (2002, p. 57) destaca seis características fundamentais: “a) ênfase na interpretação; b) foco na subjetividade, com ênfase na perspectiva dos participantes; c) flexibilidade na condução da pesquisa; d) atenção voltada para o processo, não apenas para o resultado final; e) consideração pelo contexto; f) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa na situação investigada.”

Nesse contexto, ao considerar a realidade de nossa pesquisa, acreditamos que as características mencionadas anteriormente são evidentes em nossa abordagem. Os dados foram interpretados e analisados de forma aprofundada, na elaboração do projeto de intervenção por meio da trilha de aprendizagem, que serviu como ferramenta didático-metodológica para a professora regente e pesquisadora. Além disso, o desenvolvimento e a aplicação das atividades propostas – as oficinas – foram flexíveis, adaptando-se às dificuldades enfrentadas pelos participantes.

No que diz respeito aos procedimentos, este estudo também se configura como uma pesquisa de intervenção pedagógica, pois, conforme Gerhardt (2009, p.35), "pressupõe a participação intuitiva do pesquisador na situação problemática investigada", visando transformar as dinâmicas observadas por meio de compreensão, conhecimento e comprometimento. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve identificar um problema prático, elaborar um plano de ação para intervir nessa situação e, posteriormente, analisar as mudanças decorrentes da implementação do projeto no ambiente em questão.

Conforme evidenciamos, a decisão de abordar a pesquisa de intervenção didático-pedagógica não foi aleatória, mas, sim, uma escolha consciente de buscar não apenas fundamentos teóricos para criar um plano de ensino direcionado à produção escrita no gênero *vlog* de opinião, mas também estratégias para aplicação desse plano em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino em Paragominas, região nordeste do Pará.

O gênero escolhido para a turma em análise foi o *vlog* de opinião, levando-se em consideração duas razões principais: em primeiro lugar, o fato de o gênero pertencer ao domínio argumentativo, o que possibilita que o autor do texto estabeleça um diálogo com os leitores e assuma a responsabilidade pela publicação; em segundo lugar, o fato de tratar-se de um gênero que abrange diversos propósitos comunicativos, oferecendo ao produtor a possibilidade de expressar elogios, críticas, discordâncias ou adições em relação ao tema. Vale destacar ainda que as mídias digitais tornaram-se grandes aliadas em contribuir para a formação de opinião e, às vezes, para a alteração de atitudes, não apenas no campo econômico e político, mas também no âmbito dos valores de modo geral. Não obstante, nota-se a veiculação e a disseminação, nos *vlogs*, de saberes e modos de agir ou pensar, sem que, muitas vezes, seja possível atestar a idoneidade de sua fonte.

Fazer, portanto, uma leitura e uma análise desse gênero significa verificar os processos comunicativos na expressão de opinião frente aos assuntos presentes na sociedade e nas mídias digitais. Com base nessa análise, é possível propor uma intervenção metodológica em benefício do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, já que, nesse processo persuasivo, os interlocutores do discurso precisam empregar recursos linguísticos disponíveis para construir a argumentação do texto.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário transformar o *vlog* de opinião em um objeto de ensino. Em seguida, foi desenvolvido um modelo didático para converter a transposição didática dos elementos composicionais e, posteriormente, criar a trilha de aprendizagem, uma vez que as trilhas de aprendizagem surgem como uma ferramenta didático-metodológica capaz de organizar e sequenciar os objetos de conhecimento de maneira coerente e significativa, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Ademais, as trilhas de aprendizagem são estratégias pedagógicas que buscam orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem personalizada e ativa.

Segundo Bonilha e Menezes (2020), as trilhas consistem em um roteiro ou mapa que direciona os alunos em relação aos conteúdos, atividades e recursos a serem explorados durante

um determinado período. Essa abordagem favorece a construção progressiva e sequencial do conhecimento, o que resulta numa aprendizagem mais efetiva e significativa.

As trilhas de aprendizagem, no contexto educacional digital, proporcionam uma série de benefícios para os alunos. Rocha, Ota e Hoffmann (2019) ressaltam a personalização do ensino, a autonomia do estudante e a colaboração entre pares como alguns dos benefícios dessa abordagem.

No âmbito das trilhas de aprendizagem, diversas metodologias pedagógicas têm sido exploradas para promover uma aprendizagem ativa, significativa e colaborativa. Rocha, Ota e Hoffmann (2019) destacam a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e a abordagem *flipped classroom* como algumas das metodologias que podem ser integradas às trilhas de aprendizagem no contexto educacional digital.

Diversas pesquisas e estudos têm sido realizados para investigar os efeitos do uso das trilhas de aprendizagem no ensino de língua portuguesa. Silva e Santos (2019), por exemplo, conduziram um estudo com alunos do ensino fundamental, no qual observaram que o uso de trilhas de aprendizagem favoreceu a aquisição e a consolidação de conhecimentos gramaticais e linguísticos, além de promover a reflexão e a produção textual dos alunos.

Outro estudo relevante foi realizado por Oliveira e Souza (2021), que investigaram o impacto das trilhas de aprendizagem no ensino de produção escrita. Os resultados indicaram que as trilhas contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, estimulando a criatividade, a coesão textual e a argumentação.

O uso das trilhas de aprendizagem no ensino de língua portuguesa é uma ferramenta didático-metodológica promissora, que estimula a aprendizagem ativa, a autonomia dos alunos e a personalização do ensino. Os benefícios e potencialidades das trilhas de aprendizagem são respaldados por pesquisas e estudos, que ressaltam sua relevância no contexto educacional atual. Portanto, é essencial que os educadores explorem essa estratégia pedagógica, adaptando-a às necessidades e características de seus alunos, a fim de proporcionar um ensino mais significativo e eficaz no âmbito da língua portuguesa. Vale ressaltar que a trilha de aprendizagem é uma metodologia ativa², já que corrobora como uma estratégia de promoção para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos, de forma participativa e reflexiva.

4.2 Descrição do contexto da pesquisa

² Segundo Bacich e Moram (2018) as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos híbridos, com muitas possíveis combinações.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Paragominas, uma cidade que, no final da década de 1950, teve seu processo de colonização indiretamente ligado à construção da Rodovia Belém-Brasília.

Em 23 de janeiro de 1961, foi lançada a Pedra Fundamental do futuro município de Paragominas. A fundação da cidade foi diferente das fundações de outros municípios do Pará, que surgiram em razão da colonização portuguesa, de missões jesuítas ou de forma desordenada à sombra de algum grande projeto. Paragominas, tal como a podemos ver hoje, foi muito bem planejada pelo seu fundador, Célio Resende de Miranda.

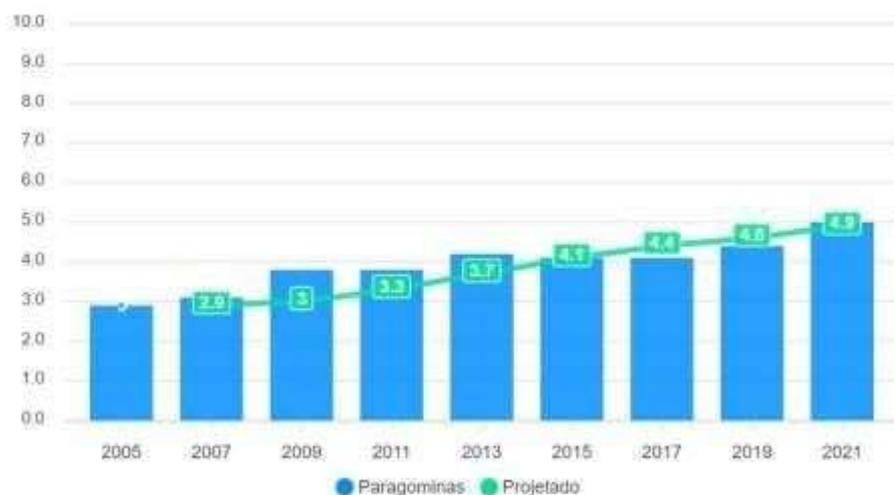
No cenário educacional, Paragominas apresenta avanços significativos, quando comparada às demais cidades paraenses de mesmo porte. O município possui universidades, institutos de educação e escolas regulares e profissionalizantes, tanto públicas quanto privadas. Destacam-se a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI).

A Rede Pública Municipal de Ensino tem investido na infraestrutura de suas escolas, em conformidade com as exigências. As escolas contam com salas de aula com equipamentos de mídia, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, sala multifuncional, auditório, cozinha, depósito, refeitório, banheiros femininos e masculinos, além de alojamento para professores nas áreas do campo e indígena.

Os resultados de aprendizagem dos alunos do município tornam-se elementos para a continuidade de intervenções pedagógicas. Nesse aspecto, os professores recebem formação continuada adequada para a série na qual atuam e, continuamente, participam de cursos de aperfeiçoamento. Todo o esforço tem sido feito para melhorar a educação paragominense de acordo com os índices existentes e na projeção de metas com base nesses índices, de forma a aprimorar o processo de ensino no município. O gráfico a seguir demonstra o crescimento educacional do município.

Gráfico 1- IDEB do município de Paragominas

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: IDEB, 2021. INEP (2021)

4.3 Localização e caracterização da instituição escolar

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco, localizada no bairro Nova Conquista (antigo Jardelândia), distante 3 km do Centro da cidade, bem perto de uma área de preservação ambiental, num bairro considerado novo e que está sendo povoado. De acordo com a historiadora Gláucia Leal, a escola foi fundada em 1965, e sua denominação foi uma homenagem a Humberto de Alencar Castelo Branco, presidente da República no período de 1964 a 1968. A escola foi uma das primeiras que surgiu no município de Paragominas. Ao longo dos anos, ofereceu diversas modalidades de ensino, conforme leis em vigor, como o ensino primário, o ensino ginásial, hoje denominado ensino fundamental, e o ensino médio. Em 1990, foi instituída a primeira turma (da qual fiz parte) do curso técnico em magistério, que passou a ser denominado “curso normal” a partir do ano 2000. Em 1996, também foi criado o curso de técnico em contabilidade. E a partir de 1998, o ensino fundamental passa a ser de responsabilidade do município. Todas essas modalidades de ensino funcionavam em um único prédio, porém surgiram problemas estruturais e pedagógicos para comportar no mesmo espaço crianças/adolescentes do ensino fundamental e adolescente/jovens do ensino médio. Esses problemas forçaram a mudança do ensino fundamental para outro prédio nos anos de 2009, 2017 e 2021.

A E.M.E.F Presidente Castelo Branco está situada em um bairro que apresenta todas as características dos bairros periféricos do nosso país: pobreza, falta de saneamento básico (mesmo sendo localizado ao lado de bairros com boa infraestrutura) e precariedade nas políticas públicas de atendimento à população de baixa renda. O bairro conta com atendimento à saúde por meio de uma Unidade Básica de Saúde e do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS próximo ao terminal rodoviário e cercado de área verde. Existem escolas no entorno de atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental I, das quais recebemos integralmente alunos egressos do 5º ano. Por determinação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, a escola atende prioritariamente os alunos residentes no bairro onde a escola está inserida e de outros bairros, como o Nova Conquista, e, posteriormente, Sidilândia, Sidney Rosa, Juparanã, Uraim I e II.

Apesar de localizar-se em bairro periférico, ao longo de 25 anos, a escola se destacou, várias vezes, com o melhor IDEB do município, superando a meta projetada e chegando a ocupar o segundo lugar no estado. A instituição apresenta uma equipe gestora, docente e administrativa qualificada, atuante, participativa e comprometida com o processo educacional. São 70 servidores municipais visando a uma aprendizagem significativa, visível e inclusiva, numa perspectiva de educação integral. Também conta com uma participação efetiva de pais e/ou responsáveis e a comunidade escolar.

O uso de metodologias ativas e ferramentas tecnológicas faz da escola Castelinho (como é carinhosamente chamada), uma instituição de destaque no município. Tem uma estrutura física adequada aos padrões de qualidade do MEC (20 salas climatizadas, espaços pedagógicos, área de lazer, refeitório, quadra polivalente, banheiros, laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, auditório), que encanta, pois propicia um clima favorável ao processo de aprendizagem de nossos alunos e ao convívio harmonioso entre todos.

A escola possui um currículo comum e um extra na ampliação do tempo dos alunos de forma gradativa até tornar-se totalmente de tempo integral.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico elaborado por toda a equipe gestora, docente e comunidade escolar, a proposta pedagógica da instituição tem como “missão” oferecer serviços educacionais de qualidade para o exercício da cidadania, por meio de uma proposta pedagógica que leve o educando a aprender a aprender. Como “visão”, a instituição se desafia a ser uma referência educacional no município de Paragominas, tendo a sua função social clara e definida, para atender às necessidades educacionais de toda a comunidade escolar. Os “valores” defendidos e desenvolvidos pela Instituição são: i) educacionais:

respeito ao próximo, ao meio ambiente e às diferenças, compromisso com os resultados e foco no aluno; ii) administrativos: transparência nas relações, trabalho em equipe e relação de parceria. Todos diretamente comprometidos com o processo educacional de nossos alunos, que visa a uma aprendizagem significativa e visível.

A instituição parte do pressuposto de que, para planejar, é preciso conhecer as condições e os interesses dos estudantes, subsidiando o planejamento, já que planejar é um processo contínuo e deve ser sempre alterado, de acordo com as necessidades da turma/alunos. Dificilmente será possível trabalhar todos os objetos de conhecimento com toda a turma. Os critérios para estabelecer o que é mais importante ensinar devem ser as necessidades e as dificuldades encontradas pelos alunos. No início do ano letivo, a equipe docente e a pedagógica reúnem-se de maneira coletiva, por área e por disciplina, para realizarem o planejamento anual. Posteriormente, de forma individual e por área do conhecimento, é realizado o planejamento bimestral e das aulas, conforme especificidades da turma/aluno. Nesse momento, o professor busca informações em livros, jornais, revistas, na internet ou em outras fontes relacionadas ao seu plano de trabalho. O processo de ensino e aprendizagem deve favorecer o acesso aos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, éticos e estéticos, em função da integridade dos sujeitos, de sua compreensão e atuação na sociedade globalizada em que vivemos. Nessa perspectiva, o sujeito da aprendizagem, como sujeito do conhecimento, ou seja, o aluno, requer também um meio de conhecimento mais ampliado e rico de oportunidades.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

4.4.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que estudam no turno matutino. A turma é composta de 36 alunos, sendo 20 meninas e 16 meninos, compreendendo a faixa etária entre 13 a 16 anos. Com base na avaliação diagnóstica de língua portuguesa, realizada em fevereiro, com o objetivo de avaliar a competência leitora dos alunos, foi possível constatar que, na turma, havia 5 alunos classificados com nível insuficiente, 9 alunos no nível básico, 20 alunos no nível adequado e apenas 2 alunos no nível avançado, conforme ilustrado no Gráfico 2.

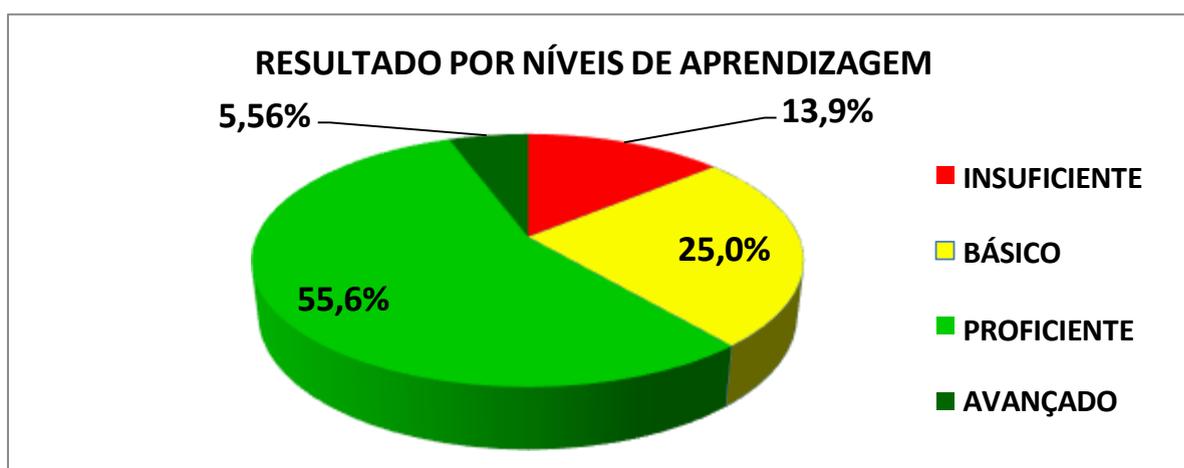
Esse resultado foi obtido segundo modelo de tabulação e acompanhamento utilizados pela escola, com o objetivo de fazer os agrupamentos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A instituição adota a organização da turma em grupos de quatro alunos, a fim

de fazer um melhor acompanhamento da progressão deles, já que os grupos são formados por educandos com níveis diferentes de proficiência. Vale ressaltar que essa organização não é fixa, pois, de acordo objetivo da aula, cada professor é livre para reorganizar e conduzir da melhor forma possível a aula proposta.

Para chegarmos à descrição desses níveis, utilizamos como parâmetros os níveis de proficiência estabelecidos pela escala do SAEB, já que cada nível corresponde a 25 % do número de acertos.

Com base nesse resultado, como já faz parte da proposta metodológica da escola, elaboramos uma trilha de aprendizagem para desenvolver a competência leitora, principalmente do grupo que apresentou um resultado insuficiente e consolidar a competência daqueles que demonstraram um bom desempenho.

Gráfico 2 - Resultado do diagnóstico - 9º A



Fonte: Elaborado pela autora

4.4.2 A professora sujeito

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Freire, 1997, p.155). Essa afirmação de Paulo Freire e os meus 31 anos de docência me levam a concluir que trilhei meu caminho, aprendendo profissionalmente, e assumi meu lugar de fala como professora de língua portuguesa no município de Paragominas, percebendo o quão emergente é a busca por compreender melhor as práticas de linguagem que permeiam o ensino de português, a fim de propor um trabalho com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio da língua em uso social.

Minha trajetória escolar começou muito cedo, pois, apesar de meus pais não terem concluído o ensino fundamental, sempre me incentivaram a estudar, bem como acompanharam a educação formal dos filhos. Cursei todo o fundamental II e ensino médio em uma única escola no município de Paragominas-PA, que, por sinal, é uma das instituições onde eu trabalho atualmente. Em 1990, ao terminar o curso ginásial (hoje fundamental II), estava decidida a cursar o magistério, uma vez que, nessa época, eu já pensava em ser professora.

A escolha pelo magistério foi motivada, desde o ensino fundamental, por uma professora de língua portuguesa, cujo amor pela docência despertava em nós o prazer pela leitura e pelos momentos de produção textual. A cada experiência de ensino de língua, que integrava a disciplina Prática de Ensino, mais certa era a minha escolha de ser professora. Foi um período decisivo para a consolidação desse sonho.

Em 1992, ainda cursando o 3º ano de magistério, fui convidada pela professora da disciplina de Prática de Ensino a assumir uma turma de 2ª série (atual 3º ano - fundamental I) em uma das escolas da Rede Municipal de Paragominas. Essa professora acreditava que eu estava preparada para enfrentar esse desafio, o qual não era fácil, uma vez que a referida turma tentava, de todas as formas, contrariar as orientações de uma jovem professora de 19 anos e resistir a participar ativamente das aulas. Com o passar dos dias, fui percebendo que os alunos já demonstravam um certo carinho e respeito por mim, o que me possibilitou estabelecer uma melhor relação com eles, motivando-os a participar das aulas, desenvolver as atividades propostas e a melhorar a indisciplina.

Concluído o ano letivo de 1992, devido ao bom desenvolvimento da turma, fui convidada pela gestora da referida escola a assumir duas turmas de 4ª série (atual 5º ano) no ano seguinte. Esse desafio fez despertar ainda mais minha paixão pela docência e minha vontade de buscar conhecimentos para cada vez mais melhorar minha prática docente. Precisava encontrar formas de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos meus alunos, pois percebia que havia inúmeras lacunas no processo de aprendizagem dos educandos.

Ao concluir o curso de magistério, fiquei meio frustrada, uma vez que em minha cidade só havia um polo da Universidade Estadual do Pará (UEPA), e os dois cursos ofertados não eram de meu interesse, pois, nessa época, eu já tinha certeza de que queria cursar Letras. Diante da impossibilidade de cursar Letras em outro município, pelo fato de ser professora contratada, passei a participar de todas as formações, jornadas pedagógicas, seminários e oficinas que eram ofertados pela Prefeitura de Paragominas, pois senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos em língua/linguagem. Em 1996, durante a oferta de uma dessas formações, fui convidada pela Secretária de Educação a participar de um curso de

Estudos Adicionais em Língua Portuguesa, o que me habilitaria, em caráter de urgência, a ministrar aulas para as turmas de 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos), já que a carência de profissionais graduados no município era muito grande.

Em 1999, tive duas grandes oportunidades e realizações em minha vida profissional. Primeiro fui aprovada em concurso público para preenchimento de vagas de Professor Nível I, passando a fazer parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino. Depois, consegui ser aprovada para cursar Letras, com habilitação em língua portuguesa e inglesa pela Universidade da Amazônia (UNAMA), por meio de uma parceria entre várias prefeituras e diferentes universidades e faculdades do estado do Pará, que visava, exclusivamente, à formação de professores, de modo a diminuir a falta de profissionais licenciados para atuar na Rede Municipal de Ensino.

Durante o período dessa formação acadêmica, vivenciei algumas experiências de extensão com a participação em vários congressos, seminários, fóruns, oficinas e minicursos que muito contribuíram para, a cada dia, melhorar minha prática docente. Além disso, desenvolvi projetos em sala de aula que me possibilitaram compreender melhor o ensino da língua e sua função social.

As disciplinas Linguística I e Produção Textual foram cruciais para melhor compreender quais constructos teórico-metodológicos utilizaria para o trabalho com os gêneros e suas camadas enunciativas e discursivas. As discussões compartilhadas serviram, sobretudo, para lidar melhor com uma grande inquietação como docente: a avaliação das produções de textos dos alunos. Dessa questão-problema, resultou a pesquisa de conclusão do curso intitulada “O desempenho escritor dos alunos de 8ª série”, que tinha como principal objetivo avaliar como os alunos produziam textos escritos com base nas orientações das propostas de produção textual.

Em 2006, motivada a buscar novas experiências e lecionar para o ensino médio, decidi concorrer a uma vaga para professora de língua portuguesa da Rede Estadual do Pará e, para minha felicidade, fui aprovada e classificada, sendo nomeada em novembro de 2007 para assumir turmas de ensino médio.

Sentindo-me cada vez mais inquieta com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito à produção de textos, decidi me inscrever em um curso de pós-graduação (nível *lato sensu*), uma vez que constatei a dificuldade que os alunos apresentavam no momento de empregar adequadamente os recursos linguísticos na produção de textos. Como trabalho de conclusão de curso, produzi a monografia intitulada “A importância da gramática nas produções textuais dos alunos de 9º Ano”.

Em 2013, diante de novos desafios e de vários questionamentos acerca da aprendizagem dos alunos em língua portuguesa, resolvi cursar outra pós-graduação: Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Durante o curso, as disciplinas do eixo linguístico fizeram-me refletir sobre a valorização do ensino da variação linguística na escola e, como fruto dessa reflexão, defendi a monografia intitulada “Estudo Geolinguístico no município de Paragominas”, cujo objetivo foi analisar a variação linguística em Paragominas, já que eram bastante perceptíveis as variações na fala dos meus alunos. Isso despertou-me o interesse em saber de onde se originava essa riqueza linguística tão característica em minha sala de aula.

Em 2015, ainda em busca de novos conhecimentos que aperfeiçoassem minha prática docente e favorecessem reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, cursei a terceira pós-graduação (*Lato sensu*) pelo Centro Universitário Fibra. O curso Língua Portuguesa: Leitura e Produção de texto me despertou um olhar especial para o ensino sob a perspectiva dos multiletramentos. Foi necessário avançar nas pesquisas teóricas para compreender como essa abordagem chegaria à sala de aula de forma a contribuir para o trabalho com as habilidades de leitura e escrita.

Desde 1998, comecei a ensinar língua portuguesa em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Compreendi desde cedo que os saberes utilizados em minha prática docente não deveriam se limitar aos que foram adquiridos em minha formação inicial. Em todo o percurso como estudante da educação básica e do ensino superior, conheci professores que me inspiraram e me motivaram a buscar mais conhecimentos para melhorar minha prática docente.

Nessa perspectiva, precisamos ser profissionais que busquem aperfeiçoamento ao longo da trajetória como docentes por meio de cursos de capacitação, formação inicial e continuada, grupos de estudos, com leituras que fundamentem e melhorem nossas práticas de ensino.

Percebi como foram importantes os estudos na graduação sobre ensino de língua materna. Disciplinas como Pragmática, Linguística Textual e Análise do Discurso também contribuíram para a minha formação, com novas concepções de texto, de gramática e, principalmente, de língua, que, em minha prática docente, é vista como forma de interação. Nesse sentido, compreendo a língua da mesma forma que Soares (1998, p. 97), ou seja, “[...] como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, considerando as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.175) me fizeram descobrir que “a leitura é um momento mágico, já que o interpretante informa à criança, ao efetuar essa ação aparentemente banal, que chamamos de ‘um ato de leitura’, que essas marcas têm poderes especiais; basta olhá-las para produzir linguagem”. Ao realizar leituras com meus alunos, comumente destaco o propósito comunicativo do texto, revelando, assim, a concepção de língua que tenho, como expus anteriormente.

Ao longo das minhas leituras, aprendi com os estudos de Irandé Antunes, em especial na obra *Aula de Português: Encontro e Interação* (2003)³, que os textos não devem ser trabalhados com o único objetivo de ensinar análise sintática ou como pretexto para ensinar aspectos gramaticais em geral. É preciso explorar a função social que um texto apresenta, por um viés interacionista, funcional e discursivo da língua, de forma associada com a prática de produção textual.

Para me aprofundar ainda mais acerca do estudo dos gêneros textuais, busquei embasamento teórico em Marcuschi (2008)⁴ especialmente na sua obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, que toma os gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação para atender às necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana.

Assim sendo, é importante garantir a diversidade textual, promovendo a leitura de obras literárias, contos, poemas e notícias, entre outros. O contato com essa diversidade de gêneros permite aos jovens apreender as características específicas de cada gênero, bem como os propósitos com que são escritos e lidos. Durante os estudos na pós-graduação, uma temática que me despertou bastante atenção foi as práticas de letramento.

Nos anos 1980, inicialmente no meio acadêmico, utilizou-se o termo “letramento” numa tentativa de repensar os estudos sobre a alfabetização que destacavam as competências particulares no uso e na prática da escrita – competências que focalizavam os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito. Durante o período da pós-graduação, nível *lato sensu*, debruicei-me sobre a obra de Magda Soares para compreender que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em contexto específico. Ao falar como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, a autora defende que

³ ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

⁴ MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39-40).

Essa defesa ficou registrada em minha memória. Isso porque, como professora de língua portuguesa sempre reflito sobre a importância de não ensinar os meus alunos a apenas ler e a escrever, mas também a utilizar essas habilidades nas mais diversas práticas sociais de uso da língua. Ressalto que os estudos feitos na minha formação inicial e, posteriormente, em minha formação contínua contribuíram e ainda contribuem para que o ensino de língua portuguesa, em minhas aulas, seja orientado por uma perspectiva sociointeracionista.

É indiscutível que a escola é uma das instituições responsáveis por favorecer a prática de letramento, cabendo a ela criar condições de uso efetivo da leitura e da escrita para desenvolver nos alunos a capacidade de se comunicar nas diferentes esferas sociais. Isso me despertou a necessidade de estudar mais sobre as práticas de letramento, pois a realidade educacional de hoje é bem diferente de quando me licenciei em Letras e tinha um conhecimento muito superficial acerca do estudo da língua. No mundo contemporâneo, circulamos por diferentes espaços entre esferas públicas e privadas, profissionais e pessoais. Essa circulação requer habilidades que possibilitem interação social, o que demanda uma flexibilidade no uso da língua. E é nesse contexto que ganham importância as práticas de multiletramento.

Essa abordagem fez-me perceber que, no ensino de língua portuguesa, é evidente a influência das novas tecnologias, na leitura e produção de textos, na medida em que elas modificam as formas de interação e exigem adaptação constante. São necessárias novas ferramentas e novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos em circulação. O professor não pode apenas se ater à escrita manual e impressa. As metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação como aconselham Rojo e Moura (2012), para quem os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos” (p. 23), ou seja, promovem a curiosidade e a proatividade dos alunos, permitem que eles trabalhem de forma coletiva e possibilitam que aprendam de maneira mais atrativa, pois o acesso ao conhecimento pode se dar de diversas maneiras, nos mais variados suportes, o que o torna mais democrático em relação às habilidades de aprendizagem.

Dos estudos sobre letramento, iniciados na pós-graduação, cheguei aos multiletramentos em minha própria prática docente. As leituras de trabalhos desenvolvidos

por Roxane Rojo me embasaram teoricamente. Um conceito importante para a compreensão dos multiletramentos e para a Pedagogia dos Multiletramentos é o de *design*, que está relacionado às formas de construção de sentidos.

Em *Multiletramentos na Escola* (Rojo; Moura, 2012), são destacadas mudanças pelas quais o texto passa, perdendo, assim, seu caráter único, fechado, engessado. O texto agora pode ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter multi agora é hiper: hipertextos, hiperlinks e afins. Consequentemente, a aprendizagem também muda: já não precisamos ficar limitados ao ponto de vista de quem escreveu. Podemos agora nos libertar interagindo com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados agora na perspectiva dos multiletramentos são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços.

Sabemos que o trabalho com língua portuguesa nas escolas envolve uma série de questões que ultrapassam o ensino formal da gramática. Não basta apenas ensinar regras, vocabulário, teorias, mas, sim, contextualizar e ampliar o ensino da língua com o objetivo de que o aluno consiga mobilizar diferentes linguagens para alcançar seus objetivos de interação social, conforme preconizam Rojo e Moura (2012).

Com base nessa contextualização, pensei que seria pertinente refletir sobre a seguinte questão: como os professores de línguas concebem os letramentos e multiletramentos em sala de aula, tendo em vista a construção e a configuração do ensino de línguas, por meio dos gêneros, e a relação das práticas letradas e multiletradas no cotidiano dentro e fora da escola?

Lembro-me do projeto “Um olhar crítico através da poesia digital”, que desenvolvi, durante o curso “Caminhos da escrita”. Nele pude adquirir mais conhecimentos acerca do multiletramentos, pois o trabalho realizado pelos alunos evidenciou a diversidade de elementos multimodais que compunham o texto. Dessa forma, pude perceber a riqueza de informações que poderiam ser trabalhadas com os letramentos digitais e multimodais, que são muito importantes para o ensino de língua. Isso me despertou grande interesse em desenvolver pesquisas que tenham como objeto a abordagem de textos digitais multimodais para o ensino da argumentação nas turmas do ensino fundamental II.

4.5 Apresentação da proposta de intervenção

Conforme já mencionado, o uso das trilhas de aprendizagem como ferramenta didático-metodológica no ensino de língua portuguesa traz diversos benefícios para os alunos. Em primeiro lugar, as trilhas promovem a autonomia e o protagonismo do estudante, conforme mencionado por Freire (2018). Os alunos têm maior controle sobre seu próprio

processo de aprendizagem, podendo avançar em seu ritmo, revisar conteúdos conforme necessário e escolher atividades que sejam mais relevantes para suas necessidades e interesses individuais.

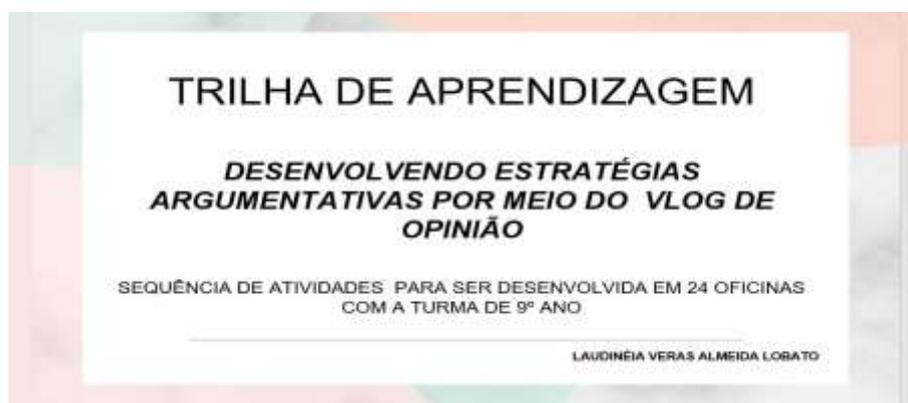
Além disso, as trilhas de aprendizagem estimulam o aprendizado ativo, conforme destacado por Santos (2021). Ao propor atividades práticas e desafiadoras, que exigem a participação ativa dos alunos, as trilhas aumentam o engajamento e a motivação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Outro benefício importante é a personalização do ensino. As trilhas permitem que os professores considerem as habilidades e níveis de conhecimento individuais dos alunos, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com suas necessidades específicas. Isso contribui para uma aprendizagem mais personalizada e eficaz, atendendo às demandas específicas de cada aluno.

Para dar início à aplicação das oficinas, optamos pelo estudo e análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por se tratar de um documento de extrema relevância, já que é um texto normativo (estatuto) que estabelece regras a serem obedecidas e respeitadas. Institui direitos e deveres, bem como possibilita a aferição da responsabilidade no cumprimento deles. Também delibera sobre as penalidades em caso de infração das normas estabelecidas e delega a competência às instâncias de direito para aplicá-las. Dessa forma, torna-se necessário que as crianças e os adolescentes conheçam o ECA para que se reconheçam como sujeitos de direitos protegidos pela lei, cientes de seus deveres de cidadãos, a fim de poderem exercer a cidadania plena. Ademais, o estudo e a discussão do ECA criam possibilidades de divergência de opiniões, trazendo à tona os mais diversos tipos de argumentos e estratégias argumentativas em defesa de um ponto de vista.

4.6 Trilha de Aprendizagem

Figura 1 - Apresentação da trilha



HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais (Lei, código, estatuto, regimento etc.), a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data - e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação);

(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

EF69LP16- Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

EF69LP18- Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

EF69LP19- Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 - Oficinas 1 e 2



OFICINAS 01 e 02

30 min

Você sabe o que é um Estatuto e para que ele serve?

Estatuto: É um texto normativo que estabelece regras a serem obedecidas e respeitadas. Institui direitos e deveres, bem como a aferição da responsabilidade no cumprimento das mesmas; delibera sobre as penalidades em caso de infração das normas estabelecidas e delega a competência às instâncias de direito para aplicá-las. Os estatutos, assim como outros textos que expressam leis e regras, obedecem a orientações de formulação que determinam sua organização e linguagem. Devem seguir uma ordem lógica e empregar uma linguagem clara e precisa. São divulgados em documentos oficiais, livros da área jurídica e sites de órgãos públicos.

É um texto que utiliza uma linguagem objetiva, porém restrita, de difícil compreensão para a maioria dos leitores. Estabelece normas a serem adotadas e as implicações do não cumprimento das mesmas. É, por sua função, direcionado a todo tipo de leitor, porém não é de domínio de todos, pois utiliza um vocabulário mais requintado, exigindo um bom domínio vocabular do leitor.

Disponível em: <https://domde Mestre.files.wordpress.com/2015/06/di-38arvidas.png>

VOCÊ CONHECE O ECA? SABE O QUE ESSA SIGLA SIGNIFICA?

SE NÃO SABE, VAMOS CONHECER ?



DESAFIO

Leia a tirinha abaixo e responda às questões propostas em seu caderno.



1. O ECA discute os direitos da criança e do adolescente. E os deveres, você acha que o estatuto também aborda?

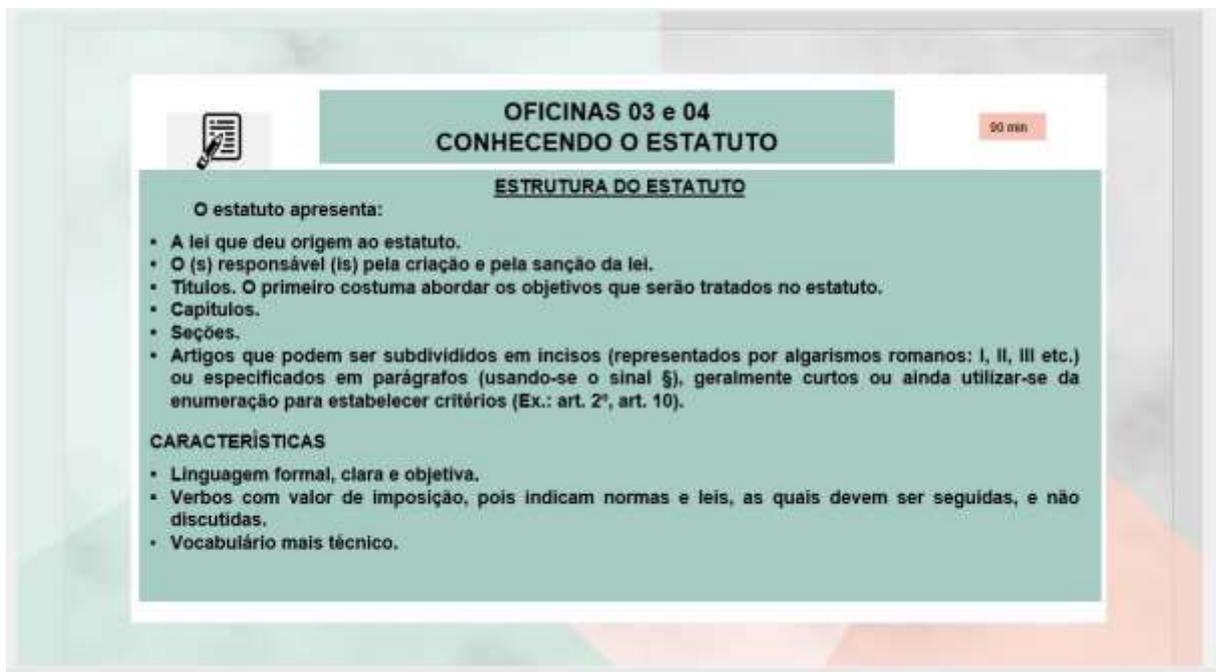


2. E na escola, também temos direitos e deveres? A escola tem algum documento normativo e legal? Se tiver, registre em seu caderno.

3. Chegou o momento de socializar as suas respostas com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 - Oficinas 3 e 4



OFICINAS 03 e 04
CONHECENDO O ESTATUTO 90 min

ESTRUTURA DO ESTATUTO

O estatuto apresenta:

- A lei que deu origem ao estatuto.
- O (s) responsável (is) pela criação e pela sanção da lei.
- Títulos. O primeiro costuma abordar os objetivos que serão tratados no estatuto.
- Capítulos.
- Seções.
- Artigos que podem ser subdivididos em incisos (representados por algarismos romanos: I, II, III etc.) ou especificados em parágrafos (usando-se o sinal §), geralmente curtos ou ainda utilizar-se da enumeração para estabelecer critérios (Ex.: art. 2º, art. 10).

CARACTERÍSTICAS

- Linguagem formal, clara e objetiva.
- Verbos com valor de imposição, pois indicam normas e leis, as quais devem ser seguidas, e não discutidas.
- Vocabulário mais técnico.



OFICINAS 03 e 04
CONHECENDO ALGUNS ESTATUTOS 90 min

Tipos de estatutos: Há vários tipos de estatuto existentes e já criados no Brasil, sendo boa parte deles de extrema importância para a sociedade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo. Ele dispõe sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes, tendo sido um marco legal para a proteção desses grupos. Essa mesma lei também aponta procedimentos e órgãos protetivos.

Exemplos de Estatuto

Podemos citar alguns exemplos de estatutos mais conhecidos no Brasil, vejamos abaixo:

- Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503, de 23/09/1997).
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990)
- Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 01/10/2003).
- Estatuto do Desarmamento (Lei nº 10.826, de 22/12/2003).
- Estatuto de Defesa do Torcedor (Lei nº 10.761, de 15/05/2003).
- Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20/07/2010).
- Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05/08/2013).

Para conhecer um pouco sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), clique nos links abaixo e acesse um vídeo do Canal de Fabiana Simões

Estatuto da Criança e do Adolescente | ECA

 [ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - YouTube](#)

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 - Oficinas 5 e 6



OFICINAS 05 e 06

IDENTIFICANDO OS MODALIZADORES DISCURSIVOS

90 min

Agora que já sabemos um pouco sobre o ECA, que tal conhecê-lo um pouco mais? Para isso, precisaremos organizar a turma em grupo de 04 alunos. Agora, cada grupo deverá seguir as orientações abaixo e desenvolver as atividades propostas.

1- Analisem o conteúdo dos artigos selecionados e identifiquem situações de **proibição, obrigatoriedade e possibilidade**. Vocês deverão analisar cada capítulo e os artigos para identificar os trechos, por exemplo: **Capítulo I – Art.7º- proibição.**

2- Ao terminar de analisar e responder todos os artigos, vocês deverão responder às seguintes perguntas:

A) Como vocês conseguem reconhecer as situações?
B) Quais palavras indicam os tipos de situação?
C) Quais palavras deixaram dúvidas em relação aos tipos de situação?
D) O que vocês pensam sobre o texto? Concordam ou discordam? Por quê?

Para que vocês aprendam um pouco mais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de uma forma divertida, clique e acesse o ECA em quadrinhos da Turma da Mônica. Além disso, sugerimos que vocês assistam mais o vídeo abaixo:

QUER SABER - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
<https://www.youtube.com/watch?v=K0FT2T6Ibc>



Clique na capa da revista e conheça um pouco mais!


Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5 - Oficinas 7 e 8



OFICINAS 07 e 08

SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

90 min

Nos percursos anteriores, cada grupo analisou os artigos do **ECA** com o objetivo de identificar situações de **proibição, obrigatoriedade e possibilidade**. Agora, cada grupo deverá socializar e justificar suas respostas. Para isso, sigam o roteiro abaixo:

- Cada equipe terá no máximo 10 minutos para que todos os componentes socializem e defendam as respostas;
- Após a socialização, todos os grupos deverão entregar as análises por escrito,;
- Copiar no caderno e preencher a avaliação abaixo:

CRITÉRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
Você conseguiu explicitar claramente seu ponto de vista?			
As justificativas orais apresentadas por você têm poder de convencimento?			
O texto escrito produzido pelo grupo apresenta justificativas coerentes com a apresentação oral?			
Você sabia que as justificativas utilizadas por você são chamadas de argumentos e estratégias argumentativas ?			

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 - Oficinas 9 e 10

OFICINAS 09 e 10
FORMAS DE ARGUMENTAR 90 min

Após a autoavaliação de cada grupo, percebemos que é preciso melhorar a argumentação. A partir de agora conheceremos algumas formas de argumentar. Para começarmos, vamos assistir aos vídeos da Khan Academy clicando nas imagens abaixo:

Video 01: Como comparar diferentes opiniões em uma discussão

Video 02: Como argumentar: sustentação, refutação e negociação.

OFICINAS 09 e 10 90 min

DIFERENÇA ENTRE ARGUMENTOS E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Após assistir aos vídeos, vamos entender a diferença entre argumentos e estratégias argumentativas. Os **argumentos** são ideias lógicas, relacionadas entre si, com o objetivo de esclarecer determinada situação ou dúvida. Já as **estratégias argumentativas** são as maneiras como você organizará e apresentará os seus argumentos para chegar a uma conclusão.

<https://www.practicedoc.com.br/blog/estrategias-argumentativas>

Veja ao lado ,alguns dos operadores argumentativos mais usados.

Exemplificação	Esta estratégia utiliza-se de exemplos específicos para fundamentar os argumentos apresentados. Por isso, muitas vezes são usados exemplos que sejam de conhecimento geral, preferencialmente fatos divulgados na mídia para comprovar que sua tese é válida.
Ilustração	Nessa estratégia você deve citar um argumento de cada vez, sustentando fatos que comprovem a relevância do seu posicionamento. Lembre-se de que você deve se ater à essência do assunto em que seus argumentos são apontados, por exemplo, você pode citar dois ou três problemas e explicar cada um deles em parágrafos distintos.
Comparação	No argumento por comparação deve-se apresentar pelo menos duas ideias e destacar as semelhanças entre elas, ou seja, como elas se relacionam. Normalmente essa estratégia apresenta o uso de operadores argumentativos como: igualmente, da mesma forma, assim como, tanto quanto, entre outros.
Causa e efeito	Esta é uma das estratégias argumentativas mais utilizadas e consiste em apresentar os motivos de uma determinada situação e logo em seguida suas consequências. Ela pode ser tanto aplicada quanto negativa, ou seja, dependendo do objetivo do seu texto e da tese que você está defendendo.
Análise técnica	Esta estratégia apresenta uma opinião crítica referente à determinada situação técnica e compara com outro atual relacionado características ou conceitos no domínio. Essa estratégia é muito eficaz para entender e debater, além de demonstrar que você tem domínio sobre o tema.
Contraposição	Esta estratégia costuma lidar apenas, com perspectivas diferentes sobre um mesmo argumento, evidenciando um contraste de opiniões. Os operadores argumentativos mais usados, nesse caso, são as conjunções adversativas: mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de, entre outras.
Exatidão na comprovação	Para que sua argumentação seja válida, ela precisa ser comprovada. Logo, nessa estratégia argumentativa, você deve apresentar dados estatísticos, pesquisas ou estudos com respaldo científico, pois são considerados como provas concretas e irrefutáveis.
Citação de autoridade	Esta estratégia é muito eficaz, pois você cita pessoas que são respeitadas ou assessor e tem o conhecimento especializado no seu. Porém, é importante relacionar essas citações com o seu ponto de vista, lembrando que a citação sozinha não é suficiente, você precisa explicar o motivo pelo qual você concorda com tal afirmação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 - Detalhamento das estratégias de argumentação

Exemplificação	Essa estratégia utiliza-se de exemplos específicos para fundamentar os argumentos apresentados. Por isso, escolha exemplos que sejam de conhecimento geral, preferencialmente fatos divulgados na mídia para comprovar que sua tese é válida.
Enumeração	Nessa estratégia você deve citar um argumento de cada vez, enumerando fatos que comprovam a relevância do seu posicionamento. Lembre-se de que você deve se atentar à ordem em que esses argumentos vão aparecer, por exemplo: você pode citar dois ou mais problemas e explicar cada um deles em parágrafos distintos.
Comparação	No argumento por comparação deve-se apresentar pelo menos duas ideias e destacar as semelhanças e/ou diferenças entre elas. Normalmente essa estrutura apresenta o uso de operadores argumentativos como: igualmente, da mesma forma, bem como, tanto quanto, entre outros.
Causa e efeito	Essa é uma das estratégias argumentativas mais utilizadas e consiste em apresentar os motivos de uma determinada situação e logo em seguida suas consequências. Elas podem ser tanto positivas quanto negativas, vai depender do objetivo do seu texto e da tese que você está defendendo.
Alusão histórica	Essa estratégia apresenta uma opinião crítica referente a determinado recorte histórico e compara com outro atual relacionando características em comum ou distintas. Essa estratégia é muito eficaz para entreter o leitor, além de demonstrar que você tem domínio sobre o tema.
Contraposição	Essa estratégia contesta ideias opostas, expõe perspectivas diferentes sobre um mesmo argumento, evidenciando um contraste de opiniões. Os operadores argumentativos mais comuns, nesse caso, são as conjunções adversativas: mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de, entre outros.
Evidência ou comprovação	Para que sua argumentação seja válida, ela precisa ser comprovada. Logo, nessa estratégia argumentativa, você deve apresentar dados estatísticos, pesquisas ou estudos com respaldo científico, pois são considerados como provas concretas e irrefutáveis.
Citação de autoridade	Essa estratégia é muito eficaz, pois você cita pessoas que são especialistas no assunto e tem o pensamento semelhante ao seu. Porém, é importante relacionar essas citações com o seu ponto de vista, lembrando que a citação sozinha não é suficiente, você precisa explicar o motivo pelo qual você concorda com tal afirmação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8 - Oficinas 11 e 12

**OFICINAS 11 e 12
CONHECENDO O Q.P BRASIL**

90 min

Agora que já conhecemos um pouco sobre as principais estratégias argumentativas ,que tal aprender um pouco mais por meio do jogo da argumentação, chamado Q.P BRASIL?

Q.P. Brasil – O jogo da argumentação, um dos materiais de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso de produção de textos promovido pelo Programa Escrevendo o Futuro. Seu principal objetivo é desenvolver a capacidade de argumentação nos estudante. Os temas são atuais e as questões polêmicas fazem parte do noticiário, contudo, as personagens, os dados e as fontes de informação são fictícios e não representam pessoas ou instituições. O material deste jogo não pretende impor posicionamentos, mas procura auxiliar na reflexão e na construção de argumentos.

COMO JOGAR Q. P. BRASIL

OBJETIVO: Apresentar argumentos, contra ou a favor, em relação a questões polêmicas.

PARTICIPANTES:
Grupo de quatro a sete participantes. Em cada jogada, há um mediador, um participante a favor e um participante contra. Numa partida, todos exercem esses papéis.
O material para o grupo: um tabuleiro, cinco envelopes coloridos: os de cor azul, roxa, verde, e vermelha contêm uma carta com a questão polêmica de um lado e a informação sobre ela do outro, além de 12 cartas de argumentação para cada cor. No envelope laranja, encontram-se dez cartas: nove com descrições de situações seguidas por questões sobre essas situações e uma em branco.
Uma caixa com 70 fichas de 1 ponto. Uma caixa com 70 fichas de 3 pontos. Uma caixa com cartões SIM e NÃO.



Clique na imagem e acesse jogo-em.pdf

OFICINAS 11 e 12

90 min



1. Os jogadores escolhem um mediador.
2. O mediador gira a roleta para escolher a questão polêmica (pela cor do envelope, exceto a cor laranja).
3. O jogador à direita do mediador argumentará a favor (SIM) e o jogador à esquerda argumentará contra (NÃO).
4. Cada jogador, incluindo o mediador, recebe uma carta SIM e uma carta NÃO, para que possa votar.
5. O jogador que representará o SIM fica com seu cartão na mesa, virado para cima; o jogador do NÃO faz o mesmo com o seu cartão.
6. Os dois competidores recebem cada um uma carta de argumentação (essa carta pertence ao jogador e não será devolvida ao monte até o fim da partida); como as cartas são entregues de forma aleatória, pode acontecer de o jogador receber a carta de uma posição que não é a sua; nesse caso, terá que comprar outra carta, pagando com uma ficha de 1 ponto. No entanto, o jogador NÃO PRECISA usar a carta, podendo usar um argumento próprio .
7. O jogador SIM apresenta seu argumento.
8. O jogador NÃO apresenta seu argumento.
9. Se desejar, o jogador SIM pode comprar o direito de contra-argumentação (com 1 ponto) e atacar o argumento do adversário.

Ganhará o jogo o aluno que obtiver a maior pontuação dada pelo corpo de jurado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9 - Oficinas 13 e 14

OFICINAS 13 e 14
IDENTIFICANDO OS TIPOS DE ARGUMENTOS

90 min

Chegou o momento de colocar em prática o que aprendemos sobre argumentos e estratégias argumentativas até agora, para isso trabalharemos a segunda parte do **Q.P Brasil**. Para dar início à atividade, cada grupo deverá trabalhar com o tabuleiro de classificação dos argumentos. Sigam as orientações abaixo e bom trabalho!!

- ✓ Cada grupo deverá organizar as cartas e o tabuleiro em cima da mesa;
- ✓ Escolham uma carta com uma questão polêmica e as respectivas cartas de argumentação;
- ✓ Usando o tabuleiro de discussão de temas e classificação de argumentos do jogo, encaixem as cartas com os argumentos, de acordo com cada tipo;
- ✓ Quando todos tiverem encaixado as cartas no tabuleiro, os grupos devem trocá-los entre si;
- ✓ Após a troca dos tabuleiros, cada grupo receberá cópia das tabelas com a classificação correta de cada tipo de argumento utilizado para defender a questão polêmica analisada pela equipe.
- ✓ Finalizada a correção, cada grupo terá 2 minutos para socializar as respostas corretas.

Figura 10 - Oficinas 15 e 16

OFICINAS 15 e 16
GERANDO POLÊMICA

Depois de todo esse percurso pela argumentação, vamos retornar ao ECA com um novo olhar! Nessas oficinas teremos duas atividades: a elaboração da **questão polêmica** e **uma roda de conversa com a advogada especialista em Direitos Humanos e representante do Conselho Tutelar(se possível)**.

- Cada grupo receberá um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente para analisar e em seguida, deverá elaborar pelo menos uma questão polêmica. **Lembrem-se que uma questão polêmica gera confronto entre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema!**
- Após a elaboração, cada grupo escolherá um representante para socializar a questão polêmica criada ;
- Durante a socialização, o representante escolhido deverá direcionar a questão polêmica elaborada a outro grupo.
- Após a socialização entre os grupos, iniciaremos a roda de conversa com a advogada convidada para que seja feito um maior esclarecimento acerca do **ECA**.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 - Oficinas 17 e 18

OFICINAS 17 e 18
CONHECENDO O VLOG DE OPINIÃO

90 min

A partir de agora, daremos início ao estudo do gênero **Vlog** para posteriormente produzirmos um **Vlog de opinião** da turma. Leia as informações abaixo e conheça um pouco sobre esse gênero digital.

O **vlog** é como se fosse um blog em formato de vídeo. Ou seja, o produtor de conteúdo – o **vlogger** ou **vlogueiro** – escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na web, principalmente em plataformas como Youtube e Vimeo. Para entender melhor, o vlog é um espaço virtual no qual um ou mais temas são desenvolvidos. Nele, são usados conteúdos em texto, imagens, áudios e vídeos para desenvolver essa temática. O vlog, assim como o blog, tem a mesma função de discorrer sobre um assunto. No entanto, ele faz isso só através dos vídeos.

Existem vlogs de diversos tipos: tutorias de maquiagem, opiniões sobre política e cultura, moda, empoderamento feminino, games, turismo, culinária, entre outros.

O aumento no número de vlogs se deve pela facilidade de colocar um conteúdo em vídeo no ar e a rentabilidade que essa mídia gera para o dono da página. Se o seu vídeo tem muitos acessos, você acaba gerando bastante receita. Isso ocorre porque os conteúdos podem ser monetizados de acordo com a quantidade de pessoas que visualizam a publicidade que aparece antes da transmissão do conteúdo. Quanto mais pessoas assistem ao comercial, mais dinheiro você ganha no YouTube.

<https://www.agenciaseteme.com.br/blog/o-que-e-vlog-guia-definitiva/acesso-em-04-1-2023>



OFICINAS 17 e 18

90 min

Vamos conhecer um Vlog de Opinião?

Agora, você deverá utilizar o livro didático de Língua Portuguesa para ler a transcrição de um vlog opinião da vlogueira Júlia Tolezano, conhecida como Jout Jout. Você poderá acompanhar a transcrição do texto ao mesmo tempo que assiste ao vídeo, fazendo a leitura do QR code ou acessando o link abaixo.

Acesse o link

<https://www.youtube.com/watch?v=BU5m2Sp9c1U>

Aponte a câmera



Anote as suas impressões e dúvidas para a discussão nas próximas oficinas!!

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 12 - Oficinas 19 e 20

OFICINAS 19 e 20 90 min

Vamos conhecer mais um vlog de opinião ou vlog opinativo? Veja as principais características desse gênero digital. Para isso, clique na imagem e assista ao vídeo do Canal Khan Academy.

Vlog opinativo: características da fala dos vloggers
Khan Academy

Após assistirem ao vídeo, registrem em seus cadernos todas as informações importantes a respeito do vlog de opinião e planejem o roteiro do que será apresentado no vlog do grupo. Lembrem-se de que o tema dos vlogs será a discussão sobre o ECA.

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 13 – Oficina 21 e 22

OFICINAS 21 e 22
PLANEJANDO O VLOG 50 min

Agora você e seu grupo irão iniciar o processo de gravação do vídeo. Para isso, planejem o roteiro.

- 1- Confiram se no roteiro estão todas as informações que vocês julgaram como essenciais e lembretes de informações que não poderão faltar no seu vídeo.
- 2- Se precisarem, reorganizem o roteiro, enumerando as informações na ordem em que elas serão apresentadas no vídeo.
- 3- Vocês não deverão ler o roteiro no vídeo, mas poderão utilizá-lo como um lembrete.
- 4- Incluem no seu roteiro a apresentação do vídeo (seu nome, nome do canal, finalidade do vídeo) e um encerramento, no qual vocês poderão recomendar outras obras ou vídeos, pedir dicas, comentários etc.
- 5- O vlog poderá contar com um ou mais apresentadores, ficando a critério do grupo decidir. Mas é importante combinar antecipadamente o que e quando cada um vai falar, para que as falas não fiquem sobrepostas.
- 6- Ensaiem antes da gravação. Assistam a um vídeo com dicas de como editar um vlog, em que o apresentador do canal "Dicas e Tutoriais", Matheus Carvalho fala sobre roteiro, iluminação, voz, edição e demais aspectos técnicos.

Clique aqui para assistir ao vídeo.

vlog

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 14 - Oficinas 23 e 24

OFICINAS 23 e 24
AVALIANDO O VLOG

Chegamos ao final desse longo percurso e ao momento de avaliar o que realmente aprendemos depois da execução de cada oficina. Para isso, cada grupo receberá 4 fichas para avaliar o vlog produzido por todos os grupos da turma, incluindo seu próprio grupo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
O tema é apresentado de forma lógica e organizada?			
A argumentação apresentada é consistente?			
É possível perceber o posicionamento do(s) apresentador(es)?			
É possível compreender o áudio?			
O conteúdo e a linguagem estão adequados ao público-alvo?			
As linguagens verbal e não verbal ajudam a captar a atenção do telespectador?			

Após a avaliação da turma e da professora, os vlogs poderão ser reeditados ou até mesmo regravados para posteriormente serem divulgados na página do Instagram da escola.

Fonte: Elaborado pela autora

4.7 Relatório preliminar

Como produto da análise da aplicação das oficinas, produzimos um relatório preliminar, uma espécie de “diário de campo”, para que pudéssemos documentar o desenvolvimento das atividades propostas durante todo o percurso da trilha. Convém ressaltar que, com base nos dados gerados e descritos serão definidas e aplicadas, posteriormente, as categorias de análise para que possamos construir os resultados.

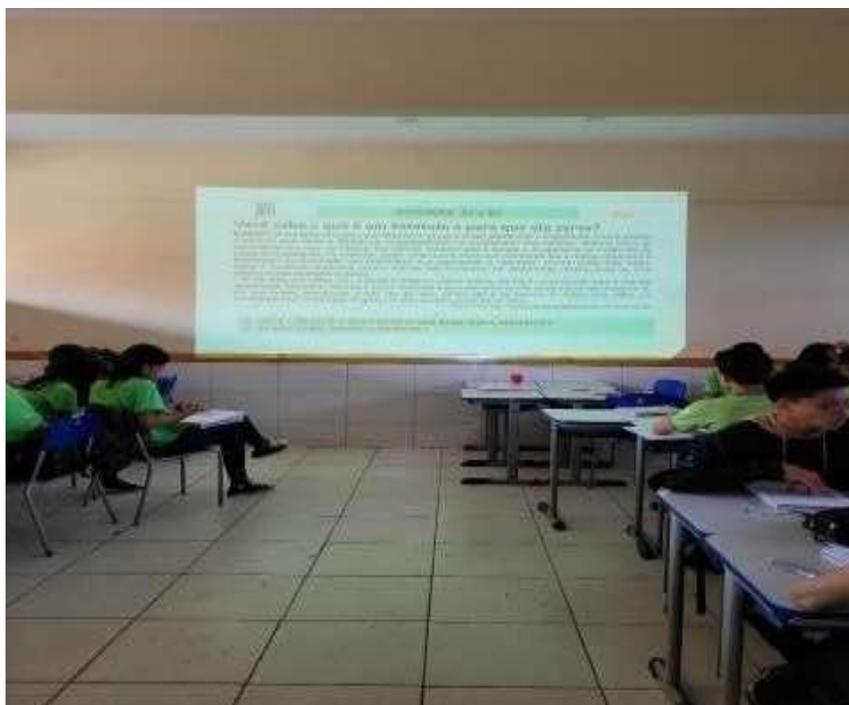
4.7.1 Oficinas 1 e 2

No dia 3 de maio de 2023, iniciei a aplicação da trilha de aprendizagem “Estratégias Argumentativas no vlog de opinião”, apresentando o objetivo principal da aplicação das oficinas e explicando todo o percurso que seria feito até a produção do vlog de opinião. Viase que a maioria dos alunos estava empolgada, pois alguns deles, mesmo não tendo conhecimento sobre o gênero, começaram a fazer perguntas como: “Professora, quando os vlogs serão produzidos?”, “A senhora é que irá selecionar os grupos?”, “Quantos alunos poderão participar?”, “Quantos minutos teremos para a produção do vlog?”, “Esse trabalho valerá quanto?”.

Após esse primeiro momento, foram formados 9 grupos com quatro alunos, já que essa é uma organização padrão das salas de aula na escola, feita com base no diagnóstico inicial e de acordo com a tabulação da proficiência leitora dos alunos. Em seguida, foram projetados na parede da sala os *slides* com o conteúdo das oficinas 1 e 2 (IMAGEM 1).

No primeiro *slide*, foi exposta a seguinte pergunta: “Você sabe o que é um estatuto e para que ele serve?” Em seguida foram apresentadas a definição, as características, a linguagem e função dos textos normativos. Alguns alunos contribuíram com a explicação fazendo uma comparação do estatuto com a lei do Marco Civil da internet, estudada no início do bimestre.

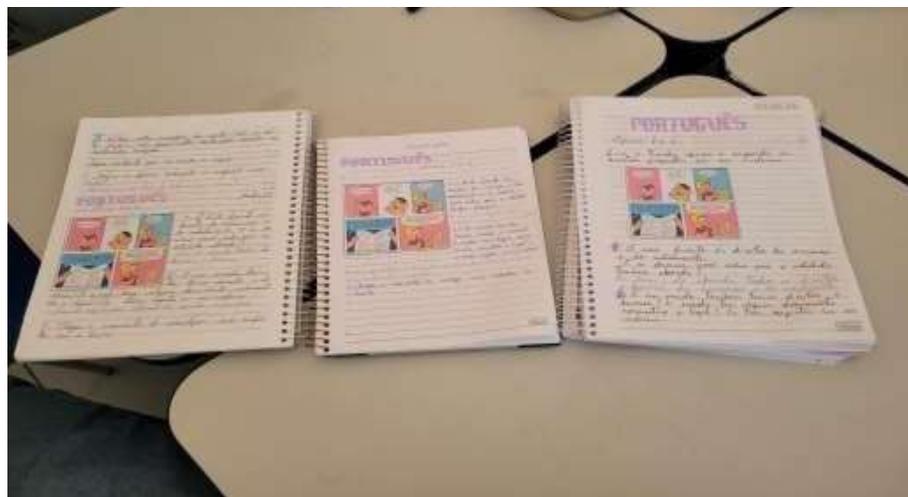
Imagem 1 - Apresentação de slide usado na introdução da oficina



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Posteriormente foi exibido o *slide* 2 com a seção “Desafio”, para que os alunos pudessem ler a tirinha, copiar e responder às questões no caderno (IMAGEM 2), e, em seguida, socializar oralmente as respostas.

Imagem 2 - Atividades produzida pelos alunos da seção “Desafio”



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Todos os alunos receberam a tirinha impressa, colaram no caderno e responderam às questões copiadas, após a explicação da professora.

Durante o tempo em que os alunos ficaram respondendo às questões, o coordenador pedagógico pediu para participar do momento de socialização das respostas (IMAGEM 3), o que foi muito proveitoso, já que ele fez muitas contribuições acerca do regimento interno das escolas municipais que havia sido citado nas respostas da maioria dos alunos. As respostas orais produzidas pelos alunos foram de boa qualidade, atendendo às expectativas em relação ao comando das questões.

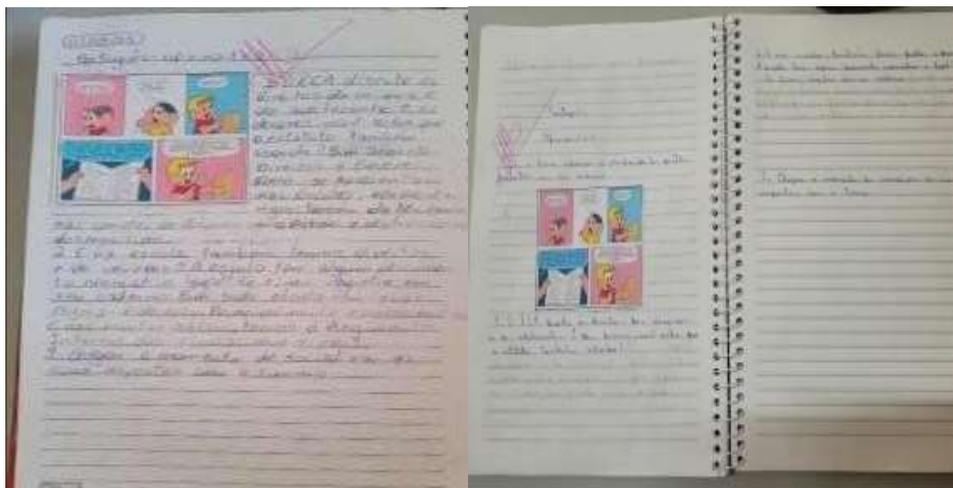
Imagem 3 - Momento de socialização das respostas



Fonte: Fotografado pela autora (2023)

Ao final, foi possível perceber que muitos alunos, quando convidados a responder, apenas reproduziam as falas de outros colegas, mas, nos registros, apareceram muitas respostas bem elaboradas.

Imagem 4 - Registros das respostas dos alunos



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.2 Oficinas 3 e 4

No dia 4 de maio de 2023, foram aplicadas as oficinas 3 e 4, intituladas “Conhecendo o Estatuto”. Para iniciar, fiz a retomada das oficinas 1 e 2. Em seguida, projetei os *slides* e comecei a explicação sobre estrutura e das características dos textos normativos (IMAGEM 5), já que o ECA se enquadra nesse gênero textual. Durante a explicação, alguns alunos foram interagindo e fazendo comparações com o Marco Civil da internet no que se refere à estrutura e às características.

Ao abordar a oficina 4, na qual foram apresentados alguns tipos de estatutos já existentes, percebi que a maioria dos alunos demonstrou total desconhecimento e surpresa quando soube da existência de um Estatuto do Torcedor e de um Estatuto da Juventude. Isso demonstra a importância de explorar os textos normativos.

Para finalizar a oficina 4, foi exibido o vídeo do canal de Fabiana Simões, que explica, de forma bem didática, o que é o ECA, qual a sua finalidade e importância, além de fazer o detalhamento de grande parte dos artigos que compõem o estatuto. À medida que o vídeo era apresentado, percebi que era necessário ir pausando e esclarecendo ainda mais os artigos apresentados.

A partir desse momento, alguns alunos começaram a interagir, fazendo perguntas

sobre o conteúdo apresentado. Dessa forma, pude perceber que os alunos ficaram mais atentos ao vídeo e às explicações, uma vez que passaram a fazer perguntas com mais frequência a respeito do ECA. Ao finalizar o vídeo, alguns alunos perguntaram se poderiam pesquisar no celular sobre os estatutos citados, pois queriam conhecer os direitos e deveres dos torcedores e da juventude. Deixei que ficassem à vontade para pesquisarem e me pus à disposição para as perguntas no próximo encontro.

Imagem 5 - Apresentação de slides sobre o ECA



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Imagem 6 - Apresentação de slides sobre o ECA



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.3 Oficinas 5 e 6

No dia 9 de maio, foram aplicadas as oficinas 5 e 6, intituladas “Identificando os modalizadores discursivos” (IMAGEM 7), com o objetivo de analisar alguns artigos do ECA, para identificar modalizadores discursivos que indicam possibilidade, obrigatoriedade e proibição. Para isso, a turma foi organizada em grupos de 4 alunos. Cada grupo recebeu um bloco com 5 capítulos do ECA e uma folha de papel com pauta para escrever a análise de cada artigo. Além disso, os artigos em PDF foram disponibilizados no grupo do WhatsApp da turma. Após a entrega do material, foram apresentados os *slides* com as duas atividades propostas nas oficinas. Foi orientado que cada grupo copiasse a questão 1 na folha com pauta e a questão 2 no caderno para ser respondida posteriormente. Durante o desenvolvimento da atividade, surgiram dúvidas quanto às análises dos parágrafos e incisos, que foram resolvidas de forma individualizada em cada grupo.

Ao transitar pelos grupos durante o desenvolvimento da atividade, percebi que os alunos discutiam entre si, e foi interessante constatar que, de forma não planejada, surgiam alguns discursos argumentativos, tais como: “se o trecho diz *a criança e o adolescente têm direito, está claro que é uma obrigatoriedade*” ou “não está vendo que o trecho que diz *a família substituta não admitirá* indica uma proibição, ora” ou ainda “você não entende que algo indispensável se torna obrigatório? Por exemplo, quando recebemos um convite e nele vem escrito *é indispensável a apresentação* é porque é obrigatório apresentar o convite para poder entrar na festa”.

Considero que a atividade conseguiu despertar o interesse dos alunos e serviu como estímulo para a argumentação oral. Devido a toda essa discussão e às dúvidas que foram surgindo, os grupos não conseguiram concluir as atividades durante o tempo previsto, sendo necessário dar continuidade na aula posterior, mas a interação e a participação dos alunos foram extremamente positivas.

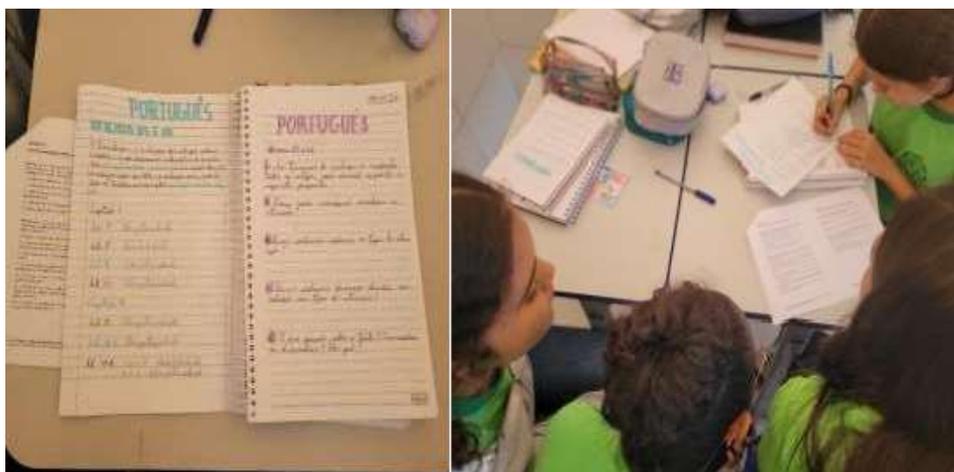
Imagem 7 - Identificando os modalizadores discursivos



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

No dia 10 de maio, demos continuidade às oficinas 5 e 6 (IMAGEM 8). Os grupos receberam novamente os blocos com os artigos do ECA e a folha com pauta para concluírem o trabalho. Depois de alguns minutos, fui circulando pela sala e passando pelos grupos. Pude constatar que todos já estavam concluindo a questão 2, já que havia ficado estabelecido que, pontualmente, às 7h 45, começaríamos as oficinas 7 e 8. Ao constatar que todos os grupos já haviam terminado, comecei a organizar os equipamentos para a projeção e explicação dos *slides* das próximas oficinas.

Imagem 8 - Continuidade das oficinas 5 e 6



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.4 Oficinas 7 e 8

Às 7h 45, pontualmente, fiz a projeção dos *slides* e comecei a explicar como seriam as oficinas 7 e 8 intituladas “Socialização e avaliação” (IMAGEM 9) que tinham o objetivo de realizar a socialização das análises dos artigos e das perguntas propostas na questão 2, assim como a autoavaliação ao final.

Orientei que cada grupo apresentasse as respostas referentes a um capítulo do ECA e seus respectivos artigos, explicando e justificando porque expressavam “possibilidade”, “obrigatoriedade” ou “proibição”. Foi impressionante como todos os grupos conseguiram perceber quais modalizadores discursivos denotavam tal sentido. À medida que os grupos apresentavam, eu ia fazendo as intervenções necessárias e orientando-os a identificar outros modalizadores discursivos que expressavam os sentidos em análise.

Durante a apresentação dos grupos, constatei que nem todos demonstraram segurança para responder ao 4º parágrafo do artigo 42 e ao inciso III do artigo 55. Quis saber o porquê das respostas duvidosas, e muitos disseram que, nesses dispositivos legais, havia modalizadores discursivos que expressavam obrigatoriedade e possibilidade, o que os fez não ter certeza da resposta correta. Expliquei a eles que os dois eram corretos, já que havia modalizadores nos textos que expressavam esses dois sentidos.

Para finalizar as oficinas 7 e 8, escolhi um aluno de cada grupo para responder às perguntas da questão 2. Em seguida, entreguei o quadro com a autoavaliação para que todos lessem, respondessem e me entregassem. Assim que todos concluíram a autoavaliação, finalizamos as oficinas no tempo previsto.

Imagem 9 - Oficinas Socialização e Avaliação



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.5 Oficinas 9 e 10

No dia 16 de maio, fizemos primeiramente uma retomada de todo o percurso das oficinas de 1 a 8. Em seguida projetei os *slides* das oficinas 9 e 10, intituladas “Formas de argumentar e Diferença entre argumentos e estratégias argumentativas”(IMAGEM 10). Fiz uma breve explanação dos conteúdos que seriam abordados nos vídeos da Khan Academy. Logo em seguida, fiz a exibição do primeiro vídeo chamado “Ponto de vista”. À medida que o vídeo era exibido, fui fazendo pequenas pausas e destacando aspectos mais relevantes a serem observados. Percebi que, a partir dessa estratégia, eles ficaram mais atentos, a ponto de fazerem perguntas e comentários entre si.

Antes de exibir o segundo vídeo sobre três movimentos argumentativos, esclareci o que significava esse termo e a importância de saber empregá-los adequadamente. Constatei que, durante a exibição e as pausas, os alunos faziam anotações e pediam que eu passasse mais uma vez para que pudessem registrar os pontos relevantes. Esse movimento aconteceu durante toda a exibição do vídeo. Ao final, solicitei que eles expusessem oralmente as anotações que fizeram e registrassem também outros pontos que eu julgava relevantes para a compreensão do conteúdo exposto.

Por fim, entreguei a todos uma tabela que continha vários tipos de argumentos e solicitei que a colassem no caderno, pois precisariam para as próximas oficinas. Expliquei cada um dos argumentos, exemplificando-os com alguns trechos do vídeo e mostrei a diferença entre argumento e estratégia argumentativa.

Imagem 10 - Oficinas Formas de argumentar e Diferença entre argumentos e estratégias argumentativas



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.6 Oficinas 11 e 12

No dia 23 de maio, começamos as oficinas 11 a 14, intituladas “ Conhecendo o Q.P Brasil” (IMAGEM 11). Essas foram as oficinas mais esperadas pelos alunos, uma vez que eu já havia explicado que tratariam do jogo da argumentação, conhecido popularmente como o “jogo da discórdia”. Para dar início, projetei os *slides* que explicavam o objetivo das oficinas, assim como apresentavam as orientações e regras do jogo. Informei que a turma seria dividida em três grandes grupos, já que só tínhamos 3 kits para jogar. Orientei que cada grupo ficasse com 12 integrantes, pois a turma era composta de 36 alunos, sendo 20 meninas e 16 meninos, variando de 14 a 16 anos. Deixei-os à vontade para que se agrupassem, porém alertei que, se houvesse qualquer problema, eu faria sorteio para organizá-los.

Quando todos os grupos encontravam-se organizados, entreguei um kit do jogo para cada um e pedi que se familiarizassem com o material e lessem as orientações contidas nas caixas. Expliquei que as mesmas orientações seriam projetadas nos *slides* para que eu pudesse esclarecer todas as regras do jogo detalhadamente. Ainda assim, percebi que muitos alunos ainda tinham dúvidas de como jogar, por isso resolvi passar em cada grupo e fazer uma jogada para que todos compreendessem a dinâmica do jogo. Mostrei a importância da leitura das cartas e expliquei como elas ajudariam a embasar os argumentos que seriam apresentados durante o debate.

Imagem 11 - Oficina Conhecendo o Q.P. Brasil

Fonte: Fotografado pela autora (2023).

À proporção que os grupos iam se familiarizando com o jogo, notei que se sentiam bem confiantes e, cada vez menos, eu era chamada para dar mais esclarecimentos. Depois de 45 minutos, percebi que o jogo fluía sem entraves (IMAGEM 12), e os alunos já estavam debatendo e argumentando oralmente as questões polêmicas propostas. Em alguns momentos, foi necessário intervir, pois as discussões estavam bem acaloradas, já que muitos alunos queriam argumentar alterando o tom de voz. Diante dessa situação, vi a necessidade de parar o jogo e explicar que a força da argumentação não está no tom de voz, mas na escolha certa dos argumentos e estratégias argumentativas, somadas ao repertório de conhecimento acerca do assunto em discussão.

Imagem 12 - Alunos jogando QP Brasil



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Mesmo após minha intervenção, percebi que alguns alunos ainda se exaltavam na hora de argumentar, porém pude verificar o quanto de conhecimento prévio eles traziam acerca dos variados temas, já que, mesmo sem alimentação temática suficiente, a maioria conseguiu argumentar consistentemente de forma oral, o que demonstrou que o objetivo proposto foi alcançado.

Ao verificar que faltavam apenas 10 minutos para finalizar as aulas, solicitei aos grupos que organizassem os materiais e, para meu espanto, o coro foi quase geral “Poxa, tia! Agora que o debate está ficando bom, vamos parar? Dá mais uns 10 minutos pra gente!”, “A gente vai poder continuar amanhã”? Expliquei que, nas aulas do dia seguinte, eles continuariam jogando, porque teríamos a troca das questões polêmicas entre os grupos e a etapa 2 do jogo. Ao final, muitos disseram ter gostado bastante do jogo e que queriam ter o PDF para confeccionar e jogar em casa com familiares e amigos.

Imagem 13 - Alunos jogando Q.P. Brasil



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.7 Oficinas 13 e 14

No dia 24 de maio, fiz uma retomada das etapas do jogo e projetei os *slides* das oficinas 13 e 14, intituladas “Identificando os tipos de argumentos” (FIGURA 14 e IMAGEM 14). Em seguida, entreguei as caixas aos grupos, porém com as questões polêmicas trocadas, pois queria que cada grupo debatesse e argumentasse acerca de temas diferentes.

Figura 15 - Identificando os tipos de argumento

OFICINAS 13 e 14
IDENTIFICANDO OS TIPOS DE ARGUMENTOS

Chegou o momento de colocar em prática o que aprendemos sobre argumentos e estratégias argumentativas até agora, para isso trabalharemos a segunda parte do **Q.P. Brasil**. Para dar início à atividade, cada grupo deverá trabalhar com o tabuleiro de classificação dos argumentos. Sigam as orientações abaixo e bom trabalho!

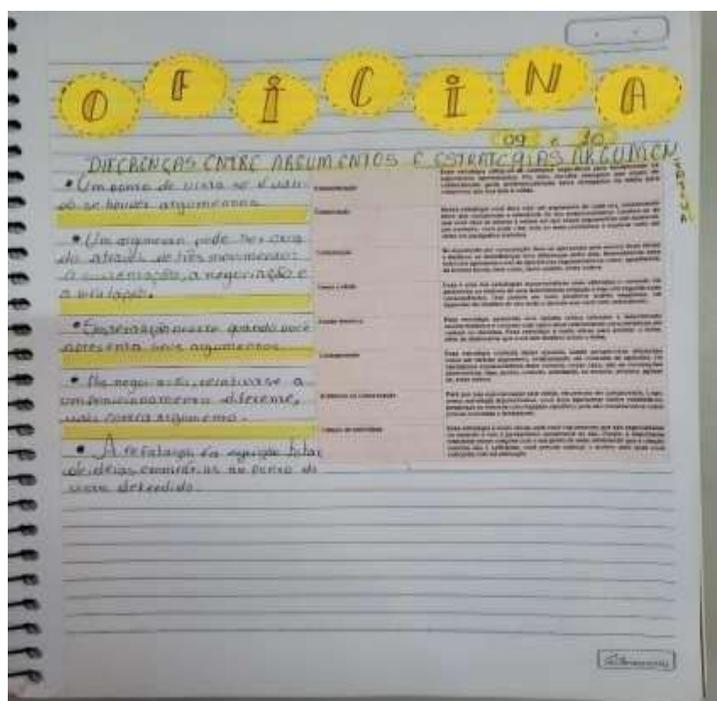
- ✓ Cada grupo deverá organizar as cartas e o tabuleiro em cima da mesa.
- ✓ Escolham uma carta com uma questão polêmica e as respectivas cartas de argumentação.
- ✓ Usando o tabuleiro de discussão de temas e classificação de argumentos do jogo, encaixem as cartas com os argumentos, de acordo com cada tipo.
- ✓ Quando todos tiverem encaixado as cartas no tabuleiro, os grupos devem trocá-los entre si.
- ✓ Após a troca dos tabuleiros, cada grupo receberá cópia das tabelas com a classificação correta de cada tipo de argumento utilizado para defender a questão polêmica analisada pela equipe.
- ✓ Finalizada a correção, cada grupo terá 2 minutos para socializar as respostas corretas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Expliquei que agora passaríamos para a segunda etapa do jogo, em que eles deveriam usar o tabuleiro para identificar que tipos de argumentos foram utilizados, classificando-os

adequadamente (IMAGEM 14). Além disso, todos deveriam discutir as questões polêmicas das cartas laranja. Orientei-os a abrir o caderno e consultar a tabela dos tipos de argumentos disponibilizada nas oficinas 9 e 10. Logo que todos os grupos se organizaram, demos início à etapa 2. Nesse momento, deixei-os livres para decidir se começariam pelo tabuleiro ou pelas cartas laranja.

Imagem 14 - Anotações de alunos em caderno durante a oficina



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Ao circular pela sala para verificar o andamento do jogo (IMAGENS 15 e 16), constatei que um grupo, formado em sua maioria por meninas, sentia-se constrangido para debater sobre os temas das cartas laranja, uma vez que algumas questões polêmicas versavam sobre comportamentos, relacionamentos e sexualidade. Vi a necessidade de fazer uma intervenção e esclarecer que esses temas farão parte da vida de todas em algum momento. Ademais, o intuito do jogo não era incentivar certas práticas, mas discutir questões bem próximas da realidade de todos. Logo após a minha fala, percebi que as alunas sentiram-se mais à vontade, e o debate transcorreu normalmente.

Durante toda a execução do jogo, os grupos solicitaram minha presença para esclarecer dúvidas quanto à classificação dos tipos de argumentos. Pedi que, ao terminarem de classificá-los, avisassem-me para que eu pudesse fotografar a tabela de classificação e entregar a folha de respostas para que todos pudessem conferir erros e acertos.

Imagem 15 - Alunos realizando as atividade da oficina



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Imagem 16 - Momento de oralização



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Em um determinado momento do jogo, tivemos a participação de um dos monitores da escola, pois, ao entrar na sala para passar uma informação, disse que se sentiu atraído pelo debate e queria contribuir, pois, na condição de estudante de Direito, achou o jogo e as

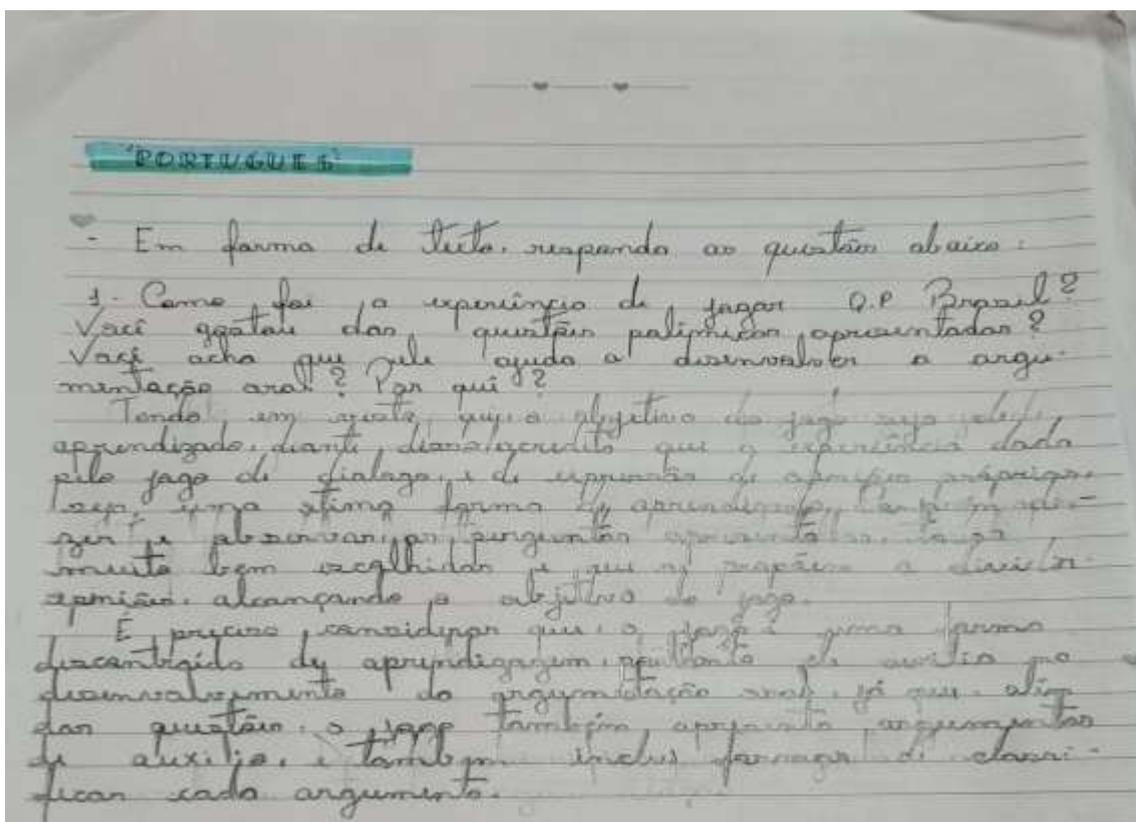
questões polêmicas bem interessantes.

Quando faltavam 15 minutos para encerrar a aula, pedi que todos os grupos organizassem a caixa de materiais e que aqueles que quisessem poderiam se manifestar e fazer uma avaliação desses dois dias de aplicação do Q.P. Brasil. A turma decidiu escolher um aluno de cada grupo para fazer a avaliação oralmente. As observações acerca do jogo foram altamente positivas a ponto de eles solicitarem que o debate continuasse nas próximas semanas, mas que agora fosse a turma toda em um único grupo e com a minha mediação.

Propus então uma avaliação com base em um texto escrito. Alguns se propuseram a fazê-lo e me pediram para elaborar umas perguntas que os ajudassem na construção do texto (IMAGEM 17).

Vale destacar que as respostas superaram minhas expectativas e deixaram-me imensamente confiante de que os objetivos propostos estavam sendo alcançados gradativamente.

Imagem 17 - Anotações de alunos em caderno durante a oficina



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.8 Oficinas 15 e 16

No dia 30 de maio, iniciamos a oficina 15, “Gerando Polêmica” (IMAGEM 18), com a apresentação dos *slides* para explicar os objetivos e as etapas das oficinas. Após a explicação, solicitei que cada grupo se reunisse e elaborasse pelo menos duas questões polêmicas acerca dos artigos do ECA, os quais seriam escolhidos pelo grupo.

Entreguei aos grupos o bloco de artigos do ECA e orientei que relessem e decidissem o artigo ou parágrafo sobre o qual elaborariam a questão polêmica. Durante o momento da leitura, passei a circular pelo grupo para saber se existiam dúvidas. Alguns alunos solicitaram minha presença para que eu analisasse algumas das questões que haviam criado. Nesse momento, percebi que muitos estavam elaborando apenas perguntas comuns e não questões polêmicas. Diante disso, fiz uma pausa e reforcei a explicação da proposta escrevendo no quadro.

Pedi que um aluno escolhesse e lesse um artigo e, com base nele, elaborasse uma questão polêmica. Foi escolhido o artigo 112 acerca do qual foi elaborada a seguinte questão polêmica: Considerando o artigo 112 do ECA, você acha que as punições aos adolescentes são brandas ou rígidas?

Percebi que, após exemplificar um modelo de questão polêmica, muitos alunos compreenderam como proceder, o que me deixou bastante confiante. Após 30 minutos, solicitei aos alunos que me entregassem as questões elaboradas para que eu pudesse analisá-las e corrigi-las, já que estas seriam apresentadas, no dia 31 de maio, com a participação da advogada Raniele Xavier, em uma roda de conversa.

Logo após corrigir e sugerir alterações em algumas questões polêmicas, eu as devolvi aos grupos e pedi que me entregassem uma nova versão. Em seguida, cada grupo socializou as questões polêmicas produzidas para que pudéssemos verificar se não havia repetições ou ainda problemas de elaboração. Ao final, todos os grupos foram orientados a se prepararem para a roda de conversa que aconteceria na próxima aula.

Imagem 18 -Oficina Gerando Polêmica

Fonte: Fotografado pela autora (2023).

No dia 31 de maio, preparamos a sala para receber a nossa convidada, a advogada Raniele Xavier, mãe de um dos alunos da turma, assim como os coordenadores pedagógicos, que fizeram questão de participar de mais esse momento, já que vinham acompanhando e registrando o desenvolvimento da trilha e a aplicação das atividades durante a realização das oficinas. Pontualmente, às 9 horas, iniciamos a roda de conversa com uma breve apresentação da Dr^a Raniele Xavier (IMAGEM 19), que relatou à turma que havia sido minha aluna durante todo o ensino fundamental. Também falou de sua trajetória profissional como advogada, mulher negra, militante e oriunda de escola pública.

Imagem 19 - Conversa com a advogada Dr^a Raniele Xavier

Fonte: Fotografado pela autora.

Logo após esse momento, passei a circular na sala com a caixa em que havia as questões polêmicas e outras perguntas (IMAGEM 20). Escolhi um aluno para dar início e solicitei que direcionasse a questão à advogada. A cada questão respondida pela advogada, muitos alunos pediam a palavra, expressavam sua opinião e faziam outras perguntas. Essa dinâmica durou mais de uma hora, e foi possível perceber como os alunos faziam questão de participar, emitindo opiniões ou fazendo novas perguntas que geraram outras polêmicas a serem discutidas.

Durante essa atividade, pude identificar, na fala dos estudantes, o uso de diferentes argumentos e estratégias argumentativas que haviam sido estudados durante a aplicação das oficinas. Foi possível perceber que as atividades aplicadas ajudaram a desenvolver e consolidar, por meio da oralidade, o uso de algumas estratégias argumentativas, tais como a sustentação e a refutação, perceptíveis nas falas de alguns alunos.

Imagem 20 - Distribuição das questões para discussão



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Ao término da roda de conversa, agradei à Dra. Raniele Xavier por sua participação e solicitei a ela que fizesse uma breve avaliação desse momento. Em sua fala, ela agradeceu pelo convite e parabenizou pelo projeto, salientando a importância de os adolescentes conhecerem e estudarem um documento normativo de tamanha relevância. Ainda sugeriu que o projeto fizesse parte do PPP da escola e fosse apresentado à SEMEC para que a proposta integrasse o currículo municipal de Paragominas. Enfatizou que é necessário fazer e manter parceria com a OAB Paragominas e com o Conselho Tutelar para que todo corpo discente conheça e aprenda seus direitos e deveres, pautados no ECA.

Para finalizar, alguns alunos também fizeram os agradecimentos à advogada

(IMAGEM 21) e disseram que gostariam muito de ter mais momentos como esse, já que foi muito importante e interessante aprender sobre o ECA de uma forma bem diferente das aulas tradicionais. Relataram que, até esse momento, a aplicação das oficinas havia sido bem interessante e até divertido, o que possibilitou uma motivação para o estudo e consolidação da aprendizagem.

Imagem 21 - Visita da Dr^a Raniele



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

4.7.9 Oficinas 17 a 20

No dia 1 de Junho, dei uma breve explicação acerca do gênero *vlog*. Depois partimos para a leitura de um texto informativo que tratava das características e estrutura do gênero *vlog* de opinião. Em seguida, foi solicitado aos alunos que utilizassem o livro didático de língua portuguesa para que acompanhassem a transcrição de um *vlog* de opinião da vlogueira Júlia Tolezano, conhecida como Jout Jout.

Solicitei, então, aos alunos que falassem sobre as impressões que tiveram do *vlog* exibido. Alguns alunos disseram que não imaginavam que o *vlog* de opinião “fosse apenas um vídeo em que a pessoa apresentasse o seu posicionamento sobre um determinado assunto”. Outros afirmaram que seria muito legal agora gravar o vídeo sobre o que estudaram sobre o ECA discutindo as questões polêmicas criadas, pois haviam percebido que fazer um *vlog* de opinião não era um “bicho de sete cabeças”.

Assim que os alunos apresentaram suas impressões, informei que assistiríamos a mais um vídeo do canal da *Khan Academy* para que conhecêssemos mais um pouco sobre o

vlog de opinião e solicitei que registrassem em seus cadernos todas as informações importantes e que planejassem o roteiro do que seria apresentado no *vlog* que seria elaborado pelo grupo. Lembrei a eles que o conteúdo dos *vlogs* seria a discussão sobre as questões polêmicas advindas do ECA.

Ao final do vídeo, perguntei se ainda havia alguma dúvida a respeito da produção do *vlog*. Alguns alunos disseram que, até o momento, estava tudo bem explicado, mas que, se surgissem dúvidas, recorreriam a mim. Em seguida, pedi que os grupos se organizassem e começassem a fazer o projeto de produção do *vlog*. Informei que, no dia 6 de junho, deveriam me apresentar uma prévia escrita do roteiro.

4.7.10 Oficinas 21 e 22

No dia 6 de maio, demos início às oficinas intituladas “Planejando o *vlog*” (Imagem 23). Solicitei que cada grupo se organizasse para que eu pudesse verificar o roteiro produzido. Assim que li e analisei os roteiros, fiz a exibição dos *slides* que orientavam acerca da gravação do *vlog*.

Comentei cada item das orientações e, em seguida, fiz a exibição do vídeo “ Como editar um *vlog* – técnica jump cut: o efeito de corte dos youtubers | adobe premier e tutorial”, para que eles tivessem mais segurança no momento de gravar e editar o *vlog* da turma. Ao final, informei que cada grupo teria até o dia 19 de junho para enviar o *vlog* produzido, já que estávamos finalizando o bimestre, e eu precisaria fazer a exibição e a avaliação dos *vlogs* juntamente com a turma. Enfatizei que poderiam utilizar o laboratório de informática da escola e contar com as orientações do nosso TI. Caso fosse necessário, também poderiam me procurar para sanar qualquer dúvida.

Figura 16 - Planejando o *Vlog*

The image shows a presentation slide with a light blue background. At the top, there is a title bar that reads "OFICINAS 21 e 22 PLANEJANDO O VLOG" in white text on a dark blue background. To the right of the title bar is a red timer icon showing "90 min". Below the title bar, there are two main text boxes. The left box contains a list of instructions: "Agora você e seu grupo irão iniciar o processo de gravação do vídeo. Para isso, planejem o roteiro." followed by four numbered points: 1- Confirmar se no roteiro estão todas as informações que vocês julgaram como essenciais e lembretes de informações que não poderão faltar no seu vídeo. 2- Se precisarem, reorganizem o roteiro, enumerando as informações na ordem em que elas serão apresentadas no vídeo. 3- Vocês não deverão ler o roteiro no vídeo, mas poderão utilizá-lo como um lembrete. 4- Incluam no seu roteiro a apresentação do vídeo (seu nome, nome do canal, finalidade do vídeo) e um encerramento, no qual vocês poderão recomendar outras obras ou vídeos, pedir dicas, comentários etc. The right box contains point 5: "5- O vlog poderá contar com um ou mais apresentadores, ficando a critério do grupo decidir. Mas é importante combinar antecipadamente o que e quando cada um vai falar, para que as falas não fiquem sobrepostas." followed by point 6: "6- Ensaie antes da gravação. Assistam a um vídeo com dicas de como editar um vlog, em que o apresentador do canal 'Dicas e Tutoriais', Matheus Carvalho fala sobre roteiro, iluminação, voz, edição e demais aspectos técnicos." Below this text is a black arrow pointing right with the text "Clique aqui para assistir ao vídeo." and a small image of the word "vlog" in colorful letters.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.7.11 Oficinas 23 e 24

No dia 19 de junho, conforme combinado, os grupos deveriam fazer a exibição dos *vlogs* produzidos. A sala foi organizada de modo que todos pudessem assistir ao trabalho de cada grupo. Notei que a maioria dos alunos estava bem apreensiva, pois alguns afirmavam que os *vlogs* produzidos apresentavam erros.

Procurei tranquilizá-los, informando que, mesmo após a exibição, todos os grupos teriam a possibilidade de fazer alterações ou até mesmo regravações, após a minha avaliação. Solicitei que todos assistissem sem fazer críticas destrutivas aos trabalhos dos colegas e, caso quisessem contribuir com sugestões, que fizessem de forma construtiva.

Após a minha fala, entreguei a cada aluno a ficha de avaliação e expliquei como cada grupo deveria avaliar o trabalho dos demais, de acordo com os critérios estabelecidos. Em seguida, começamos a exibição. À medida que os *vlogs* eram exibidos, percebi que os alunos estavam atentos e comentavam entre si cada trabalho. Ao final das exibições, pedi que cada grupo socializasse sua avaliação para que todos pudessem também dar sugestões, como forma de contribuir para a melhoria do *vlog* de cada grupo.

Assim que todos os grupos fizeram a socialização, recolhi as fichas de avaliação e parabenizei os grupos pelos trabalhos produzidos. Informei que, ao retornarmos das férias, iríamos programar o momento de exibição para toda a comunidade escolar e, posteriormente, publicar no perfil da escola no Instagram. Percebi o quanto eles ficaram felizes com a notícia, já que sentiram que seus trabalhos estavam sendo valorizados.

Para encerrar todo o percurso das oficinas e apresentar os *vlogs* produzidos para toda a comunidade escolar, organizamos o 2º Curta Castelo, evento que se tornou projeto anual da escola no qual são apresentados os curta-metragens com roteiros e gravações produzidos pelos alunos do 9º ano (FIGURA. 16). Com isso, decidimos acrescentar à programação a exibição e premiação dos *vlogs* de opinião. (IMAGENS 22 e 23).

Figura 17 - Convite para o II Festival Curta Castelo



Fonte: Elaborado por Jacqueline Souza (2023).

Imagem 22 - Premiação para todos as equipes que participaram da produção dos Vlogs



Fonte: Elaborado pela autora.

Imagem 23 - Cerimônia de premiação



Fonte: Fotografado pela autora (2023).

Figura 18 - Modelo de certificado de premiação



Fonte: Elaborado pela autora

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como se afirmou no capítulo dedicado à apresentação da metodologia, a proposta neste capítulo é de analisar os dados gerados por meio da aplicação aos alunos da trilha de aprendizagem, com o objetivo de produzir o *vlog* de opinião. Dessa forma, selecionamos um dos *vlogs* produzidos pelos grupos e fizemos a transcrição para podermos realizar uma análise das estratégias argumentativas neles encontradas.

Ao analisar a estrutura argumentativa do *vlog*, é possível identificar estratégias argumentativas que se alinham com as abordagens dos autores Fiorin (2018), Amossy (2020) e Koch (2019) sobre a construção de argumentos convincentes. Percebemos que os apresentadores ora adotam uma linguagem informal, ora formal e informativa, utilizando termos técnicos relacionados ao tema, como "ECA", "fome" e "trabalho infantil". Essa escolha linguística contribui para a credibilidade e seriedade da apresentação, de forma a persuadir o público-alvo de forma mais eficaz.

Podemos afirmar que os alunos conseguiram produzir uma apresentação adequada ao gênero. Os estudantes demonstraram uma habilidade que vai além da escrita, pois conseguiam coordenar a produção verbal com um bom posicionamento corporal diante da câmeras, com gestualização adequada e boa oratória.

Vale ressaltar que o *vlog* requer certo grau de informalidade na linguagem, e os participantes se mostraram aptos a modular sua fala entre o formal e o informal. Percebemos, assim, que eles demonstraram familiaridade com o gênero, ao fazerem uso de uma linguagem informal e coloquial, por meio de desvios de concordância verbal (" são o trabalho infantil "), expressões coloquiais ("botar o filho pra trabalhar") e ironia ("ECA quase completo"). Por outro lado, considerando a dialogicidade da fala, o estilo informal aproxima o conteúdo do público jovem, com valorização da espontaneidade, contribuindo, assim, para a conexão com os interlocutores. Uma estratégia utilizada com recorrência por alguns estudantes foi a personificação do ECA em suas falas, uso que nos chamou bastante a atenção, como se comprova nos trechos "O ECA afirma", "O ECA diz", "não foram presos pelo ECA"

É válido ressaltar ainda que, nas falas, ficou perceptível como os alunos trazem para a argumentação aquilo que vivenciam em seu cotidiano, as dificuldades enfrentadas, como a falta de recursos financeiros, a desigualdade social, o descaso governamental vivenciados por eles e seus familiares, já que todos são alunos que residem em bairros periféricos, com pais assalariados ou, muitas vezes, desempregados, o que contribui para que muitos deles

expressem em seus discursos as suas próprias vivências. Para que a análise dos dados fique mais clara, apresentamos em seguida recortes das imagens do *vlog* produzido pelo grupo, assim como a questão polêmica elaborada por cada aluno, conforme as figuras 18, 19, 20, 21, 22, 23. Posteriormente, são apresentadas as transcrições das falas com as supostas estratégias argumentativas empregadas.

Figura 19 - Aluno 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 1: [00:00:14] *O ECA tem como principal objetivo assegurar e garantir o direito das crianças e adolescentes. Só que o ECA não consegue assegurar de forma efetiva e 100%. Um dos principais problemas que assola nosso Brasil a fome. E a fome é responsável por outros problemas, como prejudicar o desenvolvimento corporal e o desenvolvimento intelectual do indivíduo e sem falar nos problemas como o trabalho infantil e a falta de permanência dos jovens nas escolas.*

O Aluno 1 inicia sua argumentação destacando a importância do ECA em assegurar os direitos das crianças e adolescentes, mas ressalta a ineficácia do Estatuto em garantir esses direitos de forma plena, citando a questão da fome como um dos principais problemas. Em sua argumentação, apresenta a seguinte tese: o ECA não consegue assegurar de forma efetiva todos os direitos das crianças e dos adolescentes por causa da persistência da fome. Para defender essa tese, utiliza um argumento de causa e consequência: a persistência da fome em nossa sociedade (causa) traz como consequências “o prejuízo ao desenvolvimento corporal e intelectual do indivíduo, sem falar nos problemas como o trabalho infantil e a falta de permanência dos jovens nas escolas”. Outra estratégia argumentativa utilizada é o uso de exemplos concretos (a fome) para ilustrar a falta de efetividade do ECA. Essa estratégia

argumentativa se alinha com a ideia de Fiorin (2018) sobre a importância de exemplos concretos para reforçar argumentos, evidenciando a necessidade de medidas mais eficazes para garantir os direitos preconizados pelo ECA.

Figura 20 - Aluno 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 2: [00:00:48] *Uma das coisas mais comuns de acontecer, como famílias de baixa renda e desestruturadas, são o trabalho infantil. Porque eles pensam Por que eu vou botar meu filho na escola para estudar em vez de botar ele para trabalhar e ganhar uma renda extra para nós? Bom, o ECA diz que isso é ilegal e que ele pune os responsáveis, que obriga seus filhos a fazerem isso. Mas ele não garante 100% disso de forma efetiva, porque até hoje tem responsáveis que praticam isso e não foram presos pelo ECA.*

O aluno 2, por sua vez, introduz um contra-argumento ao mencionar o trabalho infantil como uma prática comum em famílias de baixa renda, apesar das proibições do ECA. Podemos perceber o uso de um argumento por exemplificação (conta uma história e até simula um diálogo): “Porque eles pensam “Por que eu vou botar meu filho na escola para estudar em vez de botar ele para trabalhar e ganhar uma renda extra para nós?” A pergunta tem caráter retórico, pois é enunciada com a intenção de chamar a atenção do interlocutor, mas também para que o próprio locutor responda a ela. Além disso, o locutor utiliza como estratégia argumentativa um contra-argumento para mostrar a fragilidade do ECA. A linguagem utilizada por ele é informal, com alguns desvios. Ele cita a falta de punição efetiva como uma falha do Estatuto, corroborando com a visão de Amossy (2020) sobre a utilização de contra-argumentos para fortalecer uma argumentação.

Figura 21 - Aluno 3

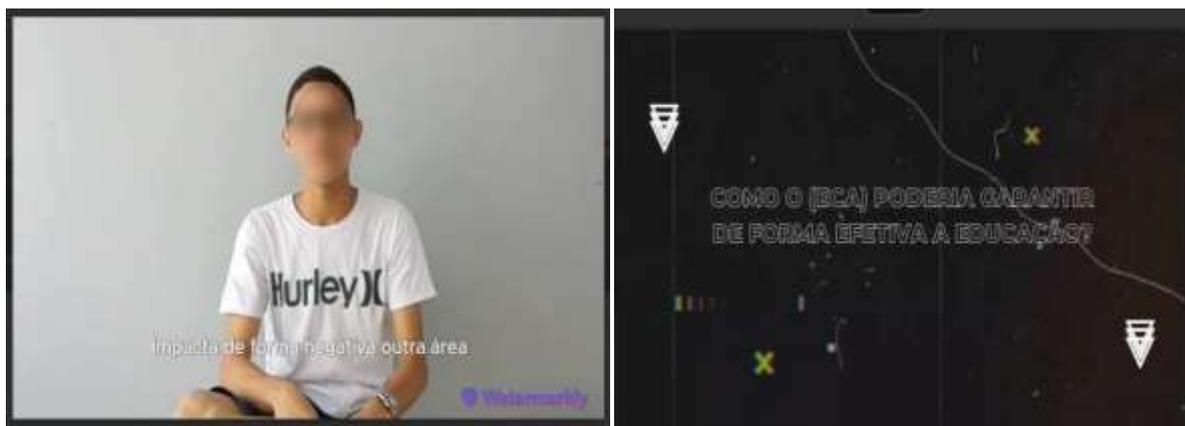


Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 3: [00:01:18] *Com relação à fome, o ECA garante isso com ONG's e políticas públicas. O ECA garante aquele que não é através de lei e pune os responsáveis por não cumprir as exigências do ECA.*

O aluno 3 não alcançou o grau argumentativo esperado, pois seu discurso ficou apenas no campo da dissertação, não apresentando uma tese claramente delineada, nem argumentos em defesa dela. Apenas faz a observação de um fato ao destacar as medidas tomadas pelo ECA a fim de garantir a alimentação das crianças e adolescentes, por meio de ONGs e políticas públicas. Sua fala apenas expõe dados concretos sem fazer uso de argumentos. Dessa forma, podemos afirmar que a falta do discurso argumentativo do aluno se relaciona com a abordagem de Koch (2019) sobre a importância de dados específicos e exemplos para embasar uma argumentação de forma consistente.

Figura 22 - Aluno 4



Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 4: [00:01:38] *O trabalho infantil impacta de forma negativa outra área muito importante na vida das pessoas a educação. O ECA afirma que é direito e dever do adolescente ir para a escola de forma frequente, porém, por necessidades especiais, eles abandonam a escola para ir trabalhar e ajudar a sustentar sua família para não morrerem de fome.*

O aluno 4 expõe a contradição entre o direito à educação preconizado pelo ECA e a realidade do trabalho infantil, destacando como essa prática impacta negativamente na frequência escolar. Ele apresenta impedimentos para a eficácia do ECA, por meio do argumento de causa e consequência, relacionando como causa “a fome”, que é um elemento gerador de consequências como “o impedimento aos alunos de frequentar a escola”. Percebemos, portanto, mais uma vez, o argumento de causa e consequência como recurso utilizado. Além disso, faz uso da estratégia argumentativa ao apresentar uma contradição entre a teoria do ECA e sua aplicação prática. Essa estratégia de identificar contradições corrobora a visão de Fiorin (2018) sobre a importância de evidenciar inconsistências para fortalecer um argumento.

Figura 23 - Aluno 5



Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 5: [00:02:05] *O ECA surgiu no ano de 1990 para garantir o direito da criança e do adolescente, protegendo contra o trabalho infantil, garantindo também os seus direitos ao ingresso nas escolas, trazendo seu desenvolvimento pessoal. Contudo, o ECA garante a maior parte desses direitos aos jovens de todo o nosso Brasil.*

O aluno 5 apresenta um texto com problemas de coesão e coerência. Tenta recorrer à retrospectiva histórica, ao mencionar a data de criação do ECA a fim de sustentar sua crítica à

falta de igualdade na garantia dos direitos em todo o país. Observamos, contudo, que seu texto não alcançou adequadamente um valor argumentativo, pois parece-nos que faltou ao aluno deixar mais explícitas, em suas falas, as relações entre a longa data de vigência do ECA e a sua insuficiente aplicação até os dias atuais.

Figura 24 - Aluno 6



Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 6: [00:02:32] *A responsabilidade dos pais sobre a criança e o adolescente em relação à educação e o tratamento. O ECA garante vários direitos e deveres para crianças e adolescentes. Isso faz com que ele seja um estatuto quase completo. Mas será mesmo que ele é tão completo assim? Há várias coisas importantes que o ECA ainda não aborda e há temas que precisam ser melhorados, como as responsabilidades dos pais sobre a criança e o adolescente em relação à educação e o tratamento.*

Por fim, o aluno 6 vai conduzindo sutilmente o raciocínio do interlocutor em direção a uma tese, por meio da exposição de informações que são compartilhadas na sociedade de maneira pouco polêmica: os pais são responsáveis pela educação dos filhos, o ECA tem o papel de assegurar esses direitos e é uma lei quase completa. Até esse ponto, todos costumam estar de acordo. Porém, por meio de uma pergunta retórica, o próprio locutor questiona o alcance da completude do ECA, ao destacar áreas que precisam ser melhoradas, como a já mencionada responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos. Com isso, ele promoveu uma mudança na direção do raciocínio do interlocutor, recorrendo para isso ao operador argumentativo “mas”.

Após essa breve análise da estrutura argumentativa dos *vlogs* produzidos pelos alunos, reafirmamos que eles foram eficientes na busca por persuadir o público-alvo sobre a importância do ECA e os desafios enfrentados na garantia dos direitos das crianças e

adolescentes no Brasil. A linguagem utilizada, aliada às estratégias argumentativas embasadas sobretudo em argumentos de causa e consequência e em perguntas retóricas, bem como o recurso às vivências pessoais, contribuíram para uma apresentação adequada e coerente com os objetivos visados na situação comunicativa em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, propusemos a reflexão sobre o trabalho com a argumentação em sala de aula, questionando quais estratégias didático-pedagógicas o professor pode adotar, a fim de levar os alunos a dominar os recursos argumentativos constituintes das práticas de linguagem multimodais, que permeiam a produção do gênero digital *vlog* de opinião.

Dessa forma, o objetivo geral que nos orientou foi o de fomentar o desenvolvimento de estratégias argumentativas, por meio da escrita e da oralidade, utilizando o gênero digital multimodal *vlog* de opinião, para promover a competência argumentativa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribuindo para a instrumentalização de professores na área de linguagens e letramentos.

Para atingir esse objetivo, nos capítulos iniciais, foram abordados aspectos teóricos referentes aos gêneros textuais/discursivos e ao ensino da argumentação em sala de aula e, para orientar proposta de intervenção, seguimos os padrões de uma trilha da aprendizagem com temática relacionada ao ECA, voltando-se, assim, para o exercício da cidadania.

A pesquisa se orientou por objetivos específicos, tais como: i) desenvolver uma trilha de aprendizagem voltada à temática do exercício da cidadania, a fim de aprimorar o conhecimento das estratégias argumentativas e aplicá-la para uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II; ii) observar como os alunos produzem textos orais e escritos permeados pelo exercício da argumentação; iii) verificar/analisar, por meio da produção do *vlog* de opinião, se os alunos conseguiram consolidar e aplicar as diferentes estratégias argumentativas.

Vale ressaltar que a produção desse gênero discursivo constitui uma prática linguística significativa, de forma a contribuir para a compreensão dos processos de produção textual e discursivo dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de oralidade e escrita.

O processo de investigação foi realizado com base numa proposta de intervenção pedagógica, por meio da aplicação de uma trilha de aprendizagem composta de diversas

oficinas, cujo objetivo era desenvolver nos alunos habilidades argumentativas constituintes das práticas de linguagem que permeiam a produção do *vlog* de opinião. As oficinas apresentaram como ponto de partida a leitura, análise e compreensão do Estatuto da Criança e Adolescente como forma de alimentação temática para a produção do *vlog* de opinião, a fim de desenvolver a argumentação oral e escrita, já que, ao relacionar o ensino da argumentação com o gênero *vlog* de opinião, podemos explorar uma abordagem mais dinâmica e interativa, de forma que os alunos possam criar seus próprios *vlogs* de opinião, nos quais apresentam suas análises e argumentos sobre temas atuais e relevantes. A produção desse gênero possibilita que os estudantes desenvolvam não apenas suas habilidades argumentativas, mas também suas competências de comunicação verbal e não verbal. Além disso, os *vlogs* de opinião proporcionam um espaço para a troca de ideias e o debate entre os alunos, promovendo um ambiente participativo e colaborativo de aprendizagem.

A escolha da trilha de aprendizagem como ferramenta didático-metodológica para o ensino e aprendizagem, pode-se afirmar, foi assertiva, levando em consideração que o uso desse recurso didático para o trabalho com o gênero digital multimodal *vlog* de opinião apresenta um enfoque metodológico que pode ser relevante para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e personalizadas, que levam em conta a autonomia dos alunos, o que se condiz com o letramento no contexto atual. Ademais, ao abordar, de forma prática e inovadora, o desenvolvimento da competência argumentativa e a aplicação de estratégias argumentativas no ensino de língua portuguesa, a proposta alinha-se aos objetivos da BNCC, o que reforça a relevância educacional da intervenção.

Pelo que se observou nas análises aqui descritas, a aplicação das oficinas contribuíram positivamente para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, pois, após cada etapa finalizada, percebemos que eles envolviam-se cada vez mais na busca de uma argumentação mais consistente. Ao oportunizarmos um ambiente de debate, percebemos que os alunos buscavam embasar seus argumentos, principalmente por meio das cartas do jogo da argumentação, que continham diversos temas e diferentes estratégias argumentativas, o que estimulou a prática de argumentação de forma concreta e significativa. Para detalhar o percurso de análise, estabeleceu-se como objetivo “identificar e categorizar as estratégias argumentativas presentes nos *vlogs* de opinião, com foco nas especificidades da produção oral e escrita, visando à construção de uma base teórico-prática sólida para a abordagem pedagógica.

Com o intuito de atingir esse objetivo, selecionamos um dos *vlogs* produzidos e fizemos a transcrição da fala de cada um dos estudantes para que pudéssemos identificar e

classificar as estratégias argumentativas utilizadas por eles. Ao analisarmos os discursos argumentativos por eles produzidos, percebemos, em suas falas, o emprego de estratégias argumentativas embasadas sobretudo em argumentos de causa e consequência e em perguntas retóricas.

Com base na experiência descrita neste trabalho, sugere-se que, nos processos de formação continuada, os professores invistam em práticas pedagógicas atrativas, como a que embasou este estudo, o qual procurou demonstrar a importância da argumentação na vida cotidiana e o quanto ela pode desenvolver e aperfeiçoar nos alunos as habilidades de comunicação e persuasão, o que nos faz reconhecer a importância de, nas práticas pedagógicas, trabalhar esse tema de forma criativa e inovadora. Ao desenvolver essa competência nos estudantes e explorar diferentes estratégias de ensino, estamos preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir de maneira ativa e ética para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

Nesse sentido, acreditamos que todas as discussões e análises aqui desenvolvidas servirão para incentivar os docentes a realizar novas pesquisas que estimulem reflexões sobre a necessidade de inovar nas estratégias que visam desenvolver nos alunos a competência de leitura e escrita, sobretudo de gêneros textuais de base argumentativa.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação na comunicação**. São Paulo: Contexto, 2006.

AMOSSY, R. **Argumentação no Discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2003, [1979].

BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman, 1997.

BONILHA, E. D.; MENEZES, M. A. **Trilhas de Aprendizagem: um caminho para a educação personalizada**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 31., 2020, Natal. *Anais[...]*. Natal: SBC, 2020.

BRANCO, L.; LUNA, I. **Educação e Tecnologia**. São Paulo: Blucher, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANI, J. B. Multimodalidade e Semiótica Social. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, R. L. (Orgs.). **Multimodalidade: múltiplos modos de significar**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2024.

COSCARELLI, C. V. **Semiótica, Linguística Textual e Multimodalidade**. São Paulo:

Contexto, 2012.

COSTA VAL, M. M. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DIONÍSIO, A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

DIONÍSIO, A. **Práticas de escrita e leitura: reflexões e propostas**. São Paulo: Parábola, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KARWOSK, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais : reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **Texto e Coesão**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I, V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1998.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. The modes of contemporary

communication. London: Oxford University Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, [S. l.], p. 12–25, 2011. DOI: 10.5902/npesq.v0i0.3983. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NEVES, M. H. de M. **Dez questões para o ensino da argumentação na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

OLIVEIRA, J. M.; SOUZA, P. R. O uso de trilhas de aprendizagem no ensino de produção escrita em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 565-586, 2021.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. **Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago.2014

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade. In: **Signo e imagem**. O discurso e seus outros. Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo : Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais : leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROCHA, D. G.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. *In*: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (orgs.). **Gêneros entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-149.

SÉ, M. **Prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T.; CIPRIANO, P. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, A. C.; SANTOS, M. F. O uso de trilhas de aprendizagem no ensino da língua portuguesa: uma proposta para o ensino fundamental. **Revista Conexões - Ciência e Tecnologia**, Fortaleza v. 14, n. 2, p. 36-45, 2019.

SILVA, A. P.; SOUZA, M. R. **Trilhas de Aprendizagem**: fundamentos e aplicações. Editora ABC, 2021.

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

SWALES, J. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICE A - PRODUTOS DA INTERVENÇÃO

Apresentamos a seguir a Trilha de Aprendizagem reformulada como proposta de transformação para e-book com o objetivo de instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa.



**PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS
MULTIMODAIS:**

explorando o vlog de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no Ensino Fundamental

LAUDINÉIA VERAS ALMEIDA LOBATO

PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS: explorando o vlog de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no Ensino Fundamental

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento

LINHA DE PESQUISA: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

AUTORA: Laudinéia Veras Almeida Lobato

Mestranda do PROFLETRAS na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Tem licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês e Português pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É pós-graduada em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER. Possui também especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual pelo Centro Universitário FIBRA e Pós-graduação em Ensino Remoto, Ensino à Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Atualmente, é professora aposentada da rede municipal em Paragominas, mas atua como docente na rede estadual do Pará (SEDUC). Seu interesse de pesquisa volta-se aos estudos da Linguística Textual e Aplicada, sobretudo, para os temas: Gramática e ensino de língua, escrita e ensino, oralidade e ensino e estudos da Argumentação.

PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS: explorando o vlog de opinião como ferramenta para o desenvolvimento da argumentação no Ensino Fundamental

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento

LINHA DE PESQUISA: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

AUTORA: Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli



É Professora Adjunta da Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras (POSLET), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e na Graduação em Letras Língua Portuguesa. É doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas) e mestre em Estudos Linguísticos (Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciou-se em Letras/Português pela Unip e bacharelou-se em Direito pela Unesp. Tem estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem (UFOP). Desenvolve pesquisas na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Análise do Discurso, com ênfase no domínio discursivo jurídico.

APRESENTAÇÃO

Nesta Trilha de Aprendizagem, propomos um percurso didático, com várias oficinas, para auxiliar os(as) professores(as) de Língua Portuguesa no processo de ensino de estratégias argumentativas a alunos do Ensino Fundamental, a partir da leitura, análise e compreensão do Estatuto da Criança e Adolescente e da produção do vlog de opinião, como forma de desenvolver a argumentação oral e escrita.

Vale ressaltar que a proposta foi aplicada a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e que o resultado final do trabalho – um vlog de opinião produzido pelos alunos – foi divulgado nas páginas do Instagram e do Facebook da escola.

Esperamos que este material possa de fato contribuir para auxiliar os(as) professores(as) de Língua Portuguesa no ensino-aprendizagem de estratégias argumentativas, por meio da produção do gênero digital vlog de opinião.





TEXTO DE LAUDINÉIA E MAYSIA

Este e-book surgiu do desejo obstinado de uma professora da educação básica, Laudinéia Veras, de compartilhar com seus pares uma ferramenta que lhe possibilitou desenvolver, em sala de aula, um trabalho com conteúdos curriculares áridos de maneira diferente, leve e significativa: a Trilha da Aprendizagem.

O desejo da Professora Laudinéia encontrou, no Proletras da Unifesspa, o desejo da Professora do Magistério Superior, Maysa Paulinelli, de conduzir suas pesquisas teóricas sobre a Argumentação no Discurso para uma nova fase de concretização: o ensino-aprendizagem da argumentação para alunos do Ensino Fundamental e Médio, como parte de um movimento para tornar o caráter de sua pesquisa menos propositivo e mais aplicativo.

O produto resultante do encontro dos propósitos dessas duas professoras profundamente envolvidas com os rumos da educação é o presente manual, que traz uma sequência de oficinas para turmas do Ensino Fundamental II, com vistas a promover a capacidade argumentativa dos alunos, por meio do estudo de um gênero digital e multimodal bastante apreciado na atualidade: o vlog de opinião. Nessa sequência de oficinas – arquitetada segundo os padrões da ferramenta didático-pedagógica conhecida como Trilha da Aprendizagem – o leitor e a leitora encontrarão atividades escritas e orais diversificadas (mais lúdicas em alguns momentos, mais teóricas e reflexivas em outros), todas intencionalmente sistematizadas com o objetivo de ensinar a argumentar e de instrumentalizar o estudante para as práticas sociais de exercício da cidadania.



09



Na base do ensino-aprendizagem da argumentação, encontramos novas configurações possíveis para o mundo contemporâneo, tão polarizado em visões dicotômicas e manipuladoras da realidade. É preciso formar pessoas capazes de negociar, de ouvir e ponderar, de assumir posições fundamentadas em argumentos verossímeis, de se situar criticamente perante falácias e crenças discriminatórias cristalizadas, com grande poder de alcance no imaginário social. Nesse sentido, Amossy (2017, p. 25) nos alerta sobre a premência de preparar “as mentes de modo que elas sejam quebradas pela crítica dos argumentos e que sejam aptas a constituir, elas próprias, argumentos válidos [...], em uma contribuição que vai além dos muros da academia, a fim de modelar uma sociedade esclarecida e democrática”.

Para que um ideal de sociedade esclarecida e democrática se torne minimamente viável, nós, educadores, podemos contribuir explorando e expandindo as possibilidades de um processo educativo favorável ao ensino-aprendizagem da argumentação. Acreditamos, assim, que uma iniciativa como a ora apresentada contribui para a criação, na escola, de espaços seguros ao diálogo aberto, franco, atento, em que as finalidades dos sujeitos envolvidos no ato interacional possam ir muito além da tentativa de um convencer o outro custe o que custar, superando-se as práticas atuais de jogos oratórios falaciosos, vazios, cujo único objetivo é obter a vitória a qualquer preço.

Laudinéia Veras e Maysa Paulinelli
Marabá/PA, 24 de abril de 2024.



09



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A argumentação desempenha um papel fundamental no ensino de língua materna e contribui de várias maneiras para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Primeiramente, a argumentação promove a habilidade de expressão escrita e oral dos alunos. Ao se envolverem em debates, discussões e produção de textos argumentativos, os estudantes são desafiados a articular suas ideias de forma clara e coerente, ampliando seu repertório linguístico e desenvolvendo a capacidade de argumentar de forma convincente (Koch, 2019).

Além disso, a prática da argumentação no ensino de língua materna incentiva o pensamento crítico e a reflexão. Ao analisar e avaliar diferentes pontos de vista, evidências e estratégias argumentativas, os alunos aprendem a pensar de forma mais abrangente e a questionar informações de maneira mais informada (Fiorin, 2022).



00



Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre a argumentação e o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas. Amossy (2002) nos esclarece que a argumentação está intrinsecamente ligada à compreensão das estruturas linguístico-discursivas, o que predispõe a uma eficiente produção de discursos persuasivos. Portanto, ao ensinar argumentação, os professores estão capacitando os alunos a compreenderem e a produzirem raciocínios e textos persuasivos, em diferentes situações de interação por meio da linguagem.

Por fim, ressaltamos que o ensino da argumentação contribui para a construção de um senso ético e cívico nos alunos. Ao discutir questões sociais, políticas e éticas, os estudantes são incentivados a considerar diferentes perspectivas, a ponderar sobre opiniões divergentes e a construir juízos de valor fundados em justificativas lógicas e plausíveis, o que é vetor essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Em suma, os estudos sobre argumentação fornecem uma base teórica e prática sólida para o ensino de língua materna, destacando sua importância no desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas, discursivas e sociais dos alunos. Ao integrar a argumentação no currículo escolar, os professores auxiliam na formação de comunicadores eficazes, pensadores críticos e cidadãos responsáveis.



00



OBJETIVOS

Objetivo Geral

Fomentar o desenvolvimento de estratégias argumentativas, por meio da escrita e da oralidade, utilizando o gênero virtual multimodal Vlog de Opinião, para promover a competência argumentativa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribuindo para a instrumentalização de professores na área de linguagens e letramentos.

Objetivos Específicos

- 1 Apresentar uma trilha de aprendizagem fundamentada em princípios didático-metodológicos que incorporem a multimodalidade e as estratégias argumentativas, com o intuito de guiar professores na promoção da competência argumentativa dos alunos;
- 2 Realizar uma intervenção pedagógica no ambiente escolar, aplicando a trilha de aprendizagem desenvolvida e analisando a sua eficácia no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes;
- 3 Identificar e categorizar as estratégias argumentativas presentes nos vlogs de opinião, com foco nas especificidades da produção oral e escrita, visando à construção de uma base teórico-prática sólida para a abordagem pedagógica.



08



A TRILHA DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário transformar o vlog de opinião em um objeto de ensino. Em seguida, foi desenvolvido um modelo didático para converter a transposição didática dos elementos composicionais e, posteriormente, criar a trilha de aprendizagem, uma vez que as trilhas surgem como uma ferramenta didático-metodológica capaz de organizar e sequenciar os objetos de conhecimento de maneira coerente e significativa, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos.

O uso das trilhas de aprendizagem no ensino de língua portuguesa é uma ferramenta didático-metodológica promissora, que estimula a aprendizagem ativa, a autonomia dos alunos e a personalização do ensino. As potencialidades das trilhas de aprendizagem foram respaldadas por pesquisas que ressaltam sua relevância no contexto educacional atual.

Silva e Santos (2019), por exemplo, conduziram um estudo com alunos do ensino fundamental, no qual observaram que o uso de trilhas de aprendizagem favoreceu a aquisição e a consolidação de conhecimentos gramaticais e linguísticos, além de promover a produção textual dos alunos, estimulando a criatividade, a coesão textual e a argumentação. Outro estudo relevante foi realizado por Oliveira e Souza (2021), que investigaram o impacto das trilhas de aprendizagem no ensino de produção escrita.



09



Por fim, as trilhas de aprendizagem configuram-se ainda como estratégias pedagógicas orientam e organizam o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem personalizada e ativa.

Portanto, é essencial que os educadores explorem esse instrumento, adaptando-o às necessidades e características de seus alunos, a fim de proporcionar um ensino mais significativo e eficaz no âmbito da Língua Portuguesa.

Com base nesses pressupostos, a trilha de aprendizagem proposta foi organizada a partir da aplicação das seguintes oficinas:



10



OFICINAS 1 e 2 - VOCÊ SABE O QUE É UM ESTATUTO E PARA QUE ELE SERVE?

OFICINAS 3 e 4 - CONHECENDO O ESTATUTO

OFICINAS 5 e 6 - IDENTIFICANDO OS MODALIZADORES DISCURSIVOS

OFICINAS 7 e 8 - SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

OFICINAS 9 e 10 - FORMAS DE ARGUMENTAR: DIFERENÇA ENTRE ARGUMENTOS E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

OFICINAS 11 e 12 - CONHECENDO O Q.P. BRASIL

OFICINAS 13 e 14 - IDENTIFICANDO OS TIPOS DE ARGUMENTOS

OFICINAS 15 e 16 - GERANDO POLÊMICA

OFICINAS 17 e 18 - CONHECENDO O VLOG DE OPINIÃO

OFICINAS 19 e 20 - VLOG OPINATIVO

OFICINAS 21 e 22 - PLANEJANDO O VLOG

OFICINAS 23 e 24 - AVALIANDO O VLOG



11



A proposta assume como temática os direitos da criança e do adolescente no Brasil e se estrutura em torno da leitura, análise e compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para subsidiar a posterior produção do vlog de opinião, como forma de desenvolver a argumentação nas modalidades oral e escrita.

Esclarecemos que a escolha do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como objeto inicial do estudo se justifica porque já faz parte da minha prática docente o trabalho com os textos normativos. Vejo que é preciso que as crianças e os adolescentes conheçam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais leis e estatutos, para que se reconheçam como sujeitos de direitos protegidos pela lei, além de estarem cientes de seus deveres enquanto cidadãos, contribuindo para que possam exercer a cidadania plena.



12



TRILHA DE APRENDIZAGEM

DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS POR MEIO DO VLOG DE OPINIÃO

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA SER DESENVOLVIDA EM 24
OFICINAS COM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LAUDINÉIA VERAS ALMEIDA LOBATO



13



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Leitura, produção de texto e oralidade

OBJETO DO CONHECIMENTO: Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais; construção composicional e organização dos textos normativos e legais. Planejamento e produção de texto de opinião escrito e oral. Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. Estratégias Argumentativas.

OBJETIVOS DAS AULAS:

- ✓ Conhecer os mecanismos linguísticos e discursivos e compreendê-los para estabelecer relações associativas e conceituais quanto aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, refletindo sobre situações de proibição, obrigatoriedade e possibilidade, além de outros documentos legais que estabelecem nossos direitos e deveres enquanto cidadãos;
- ✓ Planejar a criação de um *vlog* de opinião voltado para o público jovem, por meio de um roteiro escrito, orientado com base na estrutura composicional e no estilo do gênero, a partir de temáticas polêmicas com o objetivo de desenvolver as estratégias argumentativas e compreender as especificidades do gênero /suporte.
- ✓ Analisar a combinação de sequências descritivas, expositivas e argumentativas, que conjugam informação e opinião, seja com ênfase aos aspectos positivos ou negativos, para a construção argumentativa do texto.
- ✓ Explorar os recursos da linguagem persuasiva em textos de opinião, a fim de perceber a linguagem como um mecanismo dotado de intencionalidade.
- ✓ Demonstrar o domínio do gênero por meio da produção de *vlogs*, utilizando diferentes recursos linguísticos e semióticos na sua composição, a fim de desenvolver as estratégias argumentativas.



14



HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.



15



HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais (Lei, código, estatuto, regimento etc.), a lógica de hierarquização de seus itens e subtens e suas partes: parte inicial (título – nome e data - e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação).

(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.



16



HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.



17



DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 01 E 02

OBJETO DO CONHECIMENTO	TEXTOS NORMATIVOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo principal da triilha; • Conhecer a função, dos textos normativos; • Mostrar a importância desse gênero textual para a garantia de direitos e deveres enquanto cidadãos; • Verificar o que os alunos já sabem a respeito desse gênero textual.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, textos impressos, cadernos e canetas.
AVALIAÇÃO	Observação da participação do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), inicie a aula explicando o objetivo da triilha. Em seguida, faça a projeção dos slides perguntando se eles sabem o que é um estatuto e para que serve e, posteriormente, faça a leitura e explicação do texto. Na segunda aula, apresente o slide 2, distribua a tirinha impressa e solicite que os estudantes copiem e respondam as perguntas no caderno. Ao constatar que os alunos já responderam, inicie o processo de socialização das respostas.



10



OFICINAS 01 e 02

90 min

Você sabe o que é um Estatuto e para que ele serve?

Estatuto: É um texto normativo que estabelece regras a serem obedecidas e respeitadas. Institui direitos e deveres, bem como a aferição da responsabilidade no cumprimento das mesmas, delibera sobre as penalidades em caso de infração das normas estabelecidas e delega a competência às instâncias de direito para aplicá-las. Os estatutos, assim como outros textos que expressam leis e regras, obedecem a orientações de formulação que determinam sua organização e linguagem. Devem seguir uma ordem lógica e empregar uma linguagem clara e precisa. São divulgados em documentos oficiais, livros da área jurídica e sites de órgãos públicos.

É um texto que utiliza uma linguagem objetiva, porém restrita, de difícil compreensão para a maioria dos leitores. Estabelece normas a serem adotadas e as implicações do não cumprimento das mesmas. É, por sua função, direcionado a todo tipo de leitor, porém não é de domínio de todos, pois utiliza um vocabulário mais requintado, exigindo um bom domínio vocabular do leitor.

Disponível em: <https://documentista.fea.wordpress.com/2015/06/d3evidas00>

☐ VOCÊ CONHECE O ECA? SABE O QUE ESSA SIGLA SIGNIFICA?
☐ SE NÃO SABE, VAMOS CONHECER ?



10

DESAFIO

Leia a tirinha abaixo e responda às questões propostas em seu caderno.

turminha.mpfmp.br/multimedia/cartilhas/monica_estatuto-1.pdf/view

1. O ECA discute os direitos da criança e do adolescente. E os deveres, você acha que o estatuto também aborda?
2. E na escola, também temos direitos e deveres? A escola tem algum documento normativo e legal? Se tiver, registre em seu caderno.
3. Chegou o momento de socializar as suas respostas com a turma.

20

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 03 E 04

OBJETO DO CONHECIMENTO	TEXTOS NORMATIVOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar como se estrutura um texto normativo e suas características quanto à linguagem; • Exibir vídeo que apresenta e explica a função e importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som, cadernos e canetas.
AValiação	Observação da participação do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), inicie a aula fazendo uma retomada das oficinas 01 e 02. Em seguida, faça a projeção dos slides e explique como esse gênero textual se estrutura, bem como a linguagem utilizada para a sua elaboração. A partir da segunda aula, inicie a exibição do vídeo, fazendo pausas necessárias para contribuir com a explicação, e solicite aos alunos que registrem os pontos relevantes e as dúvidas surgidas durante a projeção. Ao final, organize um momento para que os alunos socializem suas dúvidas.

21

**OFICINAS 03 e 04
CONHECENDO O ESTATUTO**

90 min

ESTRUTURA DO ESTATUTO

O estatuto apresenta:

- A lei que deu origem ao estatuto.
- O (s) responsável (is) pela criação e pela sanção da lei.
- Títulos. O primeiro costuma abordar os objetivos que serão tratados no estatuto.
- Capítulos.
- Seções.
- Artigos que podem ser subdivididos em incisos (representados por algarismos romanos: I, II, III etc.) ou especificados em parágrafos (usando-se o sinal §), geralmente curtos, ou ainda utilizar-se da enumeração para estabelecer critérios (Ex.: art. 2º, art. 10).

Características:

- Linguagem formal, clara e objetiva.
- Verbos com valor de imposição, pois indicam normas e leis, as quais devem ser seguidas, e não discutidas.
- Vocabulário mais técnico.

22

**OFICINAS 03 e 04
CONHECENDO ALGUNS ESTATUTOS**

90 min

Tipos de estatutos: Há vários tipos de estatuto no Brasil, sendo boa parte deles de extrema importância para a sociedade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13/07/1990, ECA), por exemplo. Ele dispõe sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes, configurando-se como um marco legal para a proteção desses grupos. Essa mesma lei também aponta procedimentos e órgãos protetivos.

Podemos citar alguns exemplos de estatutos mais conhecidos no Brasil, como:

- Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503, de 23/09/1997);
- Estatuto do Desarmamento (Lei nº 10.826, de 22/12/2003);
- Estatuto de Defesa do Torcedor (Lei nº 10.761, de 15/05/2003);
- Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20/07/2010);
- Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05/08/2013)

Para conhecer um pouco sobre o ECA, clique no link e acesse um vídeo do Canal de Fabiana Simões: [ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - YouTube](#)

23

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 05 E 06

OBJETO DO CONHECIMENTO	Texto normativo (ECA) e Modalizadores discursivos
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar artigos do ECA; • Identificar os modalizadores discursivos que expressam sentido de proibição, obrigatoriedade e possibilidade;
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, artigos do ECA impressos, folhas de papel em pauta, cadernos e canetas
AValiação	Observação da participação do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), organize a turma em grupos, distribua o caderno de artigos do ECA e as folhas de papel com pauta. Em seguida, projete os slides para explicar a atividade proposta, solicitando que os alunos copiem na folha as perguntas que deverão ser respondidas após as análises. Durante o trabalho nos grupos, circule e verifique se compreenderam a instrução da atividade, esclarecendo as dúvidas surgidas nos grupos. Ao final, promova a socialização das respostas e corrija-as se necessário. Finalizando essa etapa, solicite que os grupos entreguem a atividade. Incentive os alunos a acessarem o vídeo e a revista em quadrinhos.



24

OFICINAS 05 e 06 IDENTIFICANDO OS MODALIZADORES DISCURSIVOS

90 min

Agora que já sabemos um pouco sobre o ECA, que tal aprofundar nosso conhecimento? Para isso, a turma será dividida em grupos de 04 alunos. Cada grupo deverá seguir as orientações abaixo e desenvolver as atividades propostas seguir:

1. Analisem o conteúdo dos artigos selecionados e identifiquem situações de **proibição, obrigatoriedade e possibilidade** (você deverão analisar artigo por artigo para identificar os trechos, por exemplo: **Capítulo I - Art. 7º- proibição**).
2. Ao terminar de analisar todos os artigos, respondam:
 - a) Como vocês conseguem reconhecer as situações?
 - b) Quais palavras indicam os tipos de situação?
 - c) Quais palavras deixaram dúvidas em relação aos tipos de situação?
 - d) O que pensam sobre o texto? Concordam ou discordam? Por quê?

Para aprender um pouco mais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de uma forma divertida, clique e acesse o ECA em quadrinhos da Turma da Mônica. Sugerimos também o vídeo abaixo:

Clique na capa da revista e conheça um pouco mais!



QUER SABER - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
<https://www.youtube.com/watch?v=kiFT2T6ibec>



25

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 07 E 08

OBJETO DO CONHECIMENTO	Texto normativo (ECA) e Modalizadores discursivos
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as análises dos artigos do ECA; • Apresentar e comprovar com trechos dos artigos a presença de modalizadores discursivos que expressam sentido de proibição, obrigatoriedade e possibilidade; • Fazer em grupo a avaliação da atividade
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, artigos do ECA e ficha de avaliação impressos, folhas de papel em pauta, cadernos e canetas.
AValiação	Observação da participação do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), comece a aula retomando a atividade das oficinas 06 e 07. Em seguida, faça a projeção dos slides para que todos possam acompanhar as questões propostas. Após, organize a ordem de apresentação de cada grupo de forma que os turnos de fala sejam respeitados e, à medida que for necessário, faça a intervenção e correção das análises apresentadas. Terminada essa etapa, solicite que os grupos façam a avaliação e socializem suas respostas, justificando-as.

26



OFICINAS 07 e 08 SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

90 min

Nos percursos anteriores, cada grupo analisou os artigos do ECA com o objetivo de identificar situações de **proibição, obrigatoriedade e possibilidade**. Agora, cada grupo deverá socializar e justificar suas respostas. Para isso, sigam o roteiro abaixo:

- Cada equipe terá no máximo 10 minutos para que todos os componentes socializem e defendam as repostas;
- Após a socialização, todos os grupos deverão entregar as análises por escrito,;
- Copiar no caderno e preencher a avaliação abaixo:

CRITÉRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
Você conseguiu explicitar claramente seu ponto de vista?			
As justificativas orais apresentadas por você têm poder de convencimento?			
O texto escrito produzido pelo grupo apresenta justificativas coerentes com a apresentação oral?			
Você sabia que as justificativas utilizadas por você são chamadas de argumentos e estratégias argumentativas?			

27



DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 09 E 10

OBJETO DO CONHECIMENTO	Operadores e estratégias argumentativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a função dos diferentes tipos de operadores e estratégias argumentativas; Estabelecer a diferença entre operadores e estratégias argumentativas; Comparar as diferentes estratégias argumentativas e como utilizá-las.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som, cadernos e canetas.
AValiação	Observação da participação do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), para dar início às próximas oficinas, é aconselhável fazer uma retomada das oficinas de 01 a 08. Em seguida, faça a apresentação dos slides. Ao terminar a explicação, exiba os vídeos **Como comparar diferentes opiniões em uma discussão** e **Como argumentar: sustentação, refutação e negociação**. Solicite aos alunos que registrem no caderno os pontos relevantes para serem abordados posteriormente. Ao terminar, oportunize um momento de socialização e esclarecimento das dúvidas.



28



OFICINAS 09 e 10 FORMAS DE ARGUMENTAR

90 min

Após a autoavaliação de cada grupo, percebemos que é preciso melhorar a argumentação. A partir de agora conheceremos algumas formas de argumentar. Para começarmos, vamos assistir aos vídeos da Khan Academy clicando nas imagens abaixo:

Vídeo 01: Como comparar diferentes opiniões em uma discussão



Vídeo 02: Como argumentar: sustentação, refutação e negociação



29

OFICINAS 09 e 10

90 min

DIFERENÇA ENTRE ARGUMENTOS E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Após assistir aos vídeos, vamos entender a diferença entre argumentos e estratégias argumentativas.

Os **argumentos** são ideias lógicas, relacionadas entre si, com o objetivo de justificar uma opinião ou ponto de vista. Já as **estratégias argumentativas** são as maneiras como você organizará e apresentará os seus argumentos para chegar a uma conclusão.

<https://www.projetoredacao.com.br/biog/estrategiasargumentativas>

Veja ao lado alguns dos tipos de argumento mais usados.

Exemplificação	Essa estratégia utiliza-se de exemplos específicos para fundamentar os argumentos apresentados. Por isso, escolha exemplos que sejam de conhecimento geral, politicamente não divergentes ou sobre uma categoria que seja sua a idade.
Elaboração	Nessa estratégia você deve criar um argumento de cada vez, acrescentando fatos que comprovem a validade de seu posicionamento. Lembre-se de que você deve se ater ao tema em que seus argumentos vão aparecer, por exemplo, não pode falar sobre os seus problemas e expor como vai lidar em parágrafo distintos.
Comparação	Não argumente por comparação deve-se apresentar pelo menos duas ideias e destacar as semelhanças entre elas, diferenciando entre elas. Normalmente essa estratégia aparece a caso em argumentações argumentativas como: ignorância, do mesmo tema, bem como, tanto quanto, entre outros.
Causa e efeito	Essa é uma das estratégias argumentativas mais utilizadas a conexão dos argumentos ou motivos de uma determinada situação e suas consequências. Para provar seu tema, procure causas, efeitos, consequências, que dependa do objetivo de seu texto e da tese que você está defendendo.
Abuso lógico	Essa estratégia apresenta uma opinião lógica, relevante e detalhada sobre o tema e é seguida com fatos mais relacionados com o contexto em questão ou distantes. Essa estratégia é muito eficaz para convencer o leitor, além de demonstrar que você tem domínio sobre o tema.
Contradição	Essa estratégia contesta ideias opostas, expõe parcerias diferentes sobre um mesmo argumento, relacionando um conteúdo de opinião. Os argumentos argumentativos mais comuns, nesse caso, são as classificações contraditórias: mais, pouco, contrário, contrário, ao mesmo, embora, apesar de, entre outros.
Evidência na comparação	Para que sua argumentação seja válida, se precise ser comprovada. Logo, essas estratégias argumentativas, você deve apresentar dados estatísticos, pesquisas ou fontes com credibilidade científica, que são considerados como provas concretas e verdadeiras.
Clareza de autoridade	Essa estratégia é muito eficaz, pois você cita pessoas que são especialistas em assuntos e tem o conhecimento suficiente do seu tema. Porém, é importante relacionar essas citações com o seu ponto de vista, lembrando que a citação sozinha não é suficiente, você precisa explicar o motivo pelo qual você acredita que tal estratégia.



30

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 11 E 12

OBJETO DO CONHECIMENTO	Tipos de argumentos e estratégias argumentativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e aplicar o Jogo QP Brasil; • Conhecer e debater diferentes questões polêmicas; • Desenvolver a argumentação oral, empregando os diferentes tipos de argumentos
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, kits de jogos do QP Brasil.
AVALIAÇÃO	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e apresentação da atividade.

Professor(a), caso a escola não tenha o Jogo **Q.P. BRASIL**, será necessário confeccioná-lo antes ou propor aos alunos que produzam o jogo coletivamente. Inicie projetando os slides explicativos das regras do jogo Q.P. Brasil. Peça aos alunos que se organizem em no máximo 4 grupos e entregue o kit de jogos para cada um. Deixe-os conhecerem e se apropriarem dos elementos que o compõem. Em seguida, faça a explicação em cada grupo para sanar quaisquer dúvidas. De preferência, jogue uma partida com cada um dos grupos. Circule pelos grupos para verificar se a argumentação está presente nas falas dos participantes.



31

OFICINAS 11 e 12 CONHECENDO O Q.P. BRASIL

90 min

Agora que já conhecemos um pouco sobre as principais estratégias argumentativas, que tal aprender um pouco mais por meio do jogo da argumentação, chamado Q.P. BRASIL?

Q.P. Brasil – O jogo da argumentação, um dos materiais de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso de produção de textos promovido pelo Programa Escrevendo o Futuro. Seu principal objetivo é desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes. Os temas são atuais e as questões polêmicas fazem parte do noticiário, contudo, as personagens, os dados e as fontes de informação são fictícios e não representam pessoas ou instituições. O material não pretende impor posicionamentos, mas auxiliar na reflexão e na construção de argumentos.

COMO JOGAR Q. P. BRASIL

OBJETIVO: Apresentar argumentos, contra ou a favor, em relação a questões polêmicas.

PARTICIPANTES:

Grupo de quatro a sete participantes. Em cada jogada, há um mediador, um participante a favor e um participante contra. Numa partida, todos exercem esses papéis.

O material para o grupo: um tabuleiro, cinco envelopes coloridos: os de cor azul, rosa, verde e vermelha contêm uma carta com a questão polêmica de um lado e a informação sobre ela do outro, além de doze cartas de argumentação para cada cor. No envelope laranja, encontram-se dez cartas: nove com descrições de situações seguidas por questões sobre essas situações e uma em branco.

Uma caixa com 70 fichas de 1 ponto. Uma caixa com 70 fichas de 3 pontos. Uma caixa com cartões SIM e NÃO.

Clique na imagem e
acesse o jogo em
pdf.



22

OFICINAS 11 e 12

90 min

- Os jogadores elegem um mediador.
 - O mediador gira a roleta para escolher a questão polêmica (pela cor do envelope, exceto a cor laranja).
 - O jogador à direita do mediador argumentará a favor (SIM) e o jogador à esquerda argumentará contra (NÃO).
 - Cada jogador, incluindo o mediador, recebe uma carta SIM e uma carta NÃO, para que possa votar.
 - O jogador que representará o SIM fica com seu cartão na mesa, virado para cima; o jogador do NÃO faz o mesmo com o seu cartão.
 - Os dois competidores recebem cada um uma carta de argumentação (essa carta pertence ao jogador e não será devolvida ao monte até o fim da partida); como as cartas são entregues de forma aleatória, pode acontecer de o jogador receber a carta de uma posição que não é a sua; nesse caso, terá que comprar outra carta, pagando com uma ficha de 1 ponto. No entanto, o jogador NÃO PRECISA usar a carta, podendo usar um argumento próprio.
 - O jogador SIM apresenta seu argumento.
 - O jogador NÃO apresenta seu argumento.
 - Se desejar, o jogador SIM pode comprar o direito de contra-argumentação (com 1 ponto) e atacar o argumento do adversário.
- Ganhará o jogo o aluno que obtiver a maior pontuação dada pelo corpo de jurados.



23

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 13 E 14

OBJETO DO CONHECIMENTO	Questão Polêmica e Tipos de argumentos
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tipo de argumento utilizado em cada questão polêmica • Socializar e conferir as respostas do grupo
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, kits de jogos do Q.P. Brasil.
AVALIAÇÃO	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), faça a projeção dos slides e explique a segunda etapa do **Q.P. Brasil**. Distribua as cartas e o tabuleiro para cada grupo. Estabeleça um tempo de 45 minutos para que cada um analise e complete o tabuleiro, identificando os tipos de argumentos que foram utilizados. Ao fim desse período, solicite aos grupos que troquem os tabuleiros e entregue a cada grupo cópia das tabelas com a classificação correta de cada tipo de argumento utilizado para defender a questão polêmica analisada pela equipe. Finalizada a correção, informe que cada grupo terá 2 minutos para socializar as respostas corretas. Oriente os alunos para a produção das questões polêmicas que serão apresentadas nas próximas oficinas para iniciar o debate com a(o) advogada (o) e o membro do Conselho Tutelar convidados. Caso não seja possível ter esses dois convidados, pense em uma outra estratégia para realizar a roda de conversa.



34

OFICINAS 13 e 14 IDENTIFICANDO OS TIPOS DE ARGUMENTOS

90 min

Chegou o momento de colocar em prática o que aprendemos sobre argumentos e estratégias argumentativas até agora, para isso caminharemos para a segunda parte do **Q.P. Brasil**. Para dar início à atividade, cada grupo deverá trabalhar com o tabuleiro de classificação dos argumentos. Sigam as orientações abaixo e bom trabalho!!

- ✓ Cada grupo deverá organizar as cartas e o tabuleiro em cima da mesa;
- ✓ Escolham uma carta com uma questão polêmica e as respectivas cartas de argumentação;
- ✓ Usando o tabuleiro de discussão de temas e classificação de argumentos do jogo, encaixem as cartas com os argumentos, de acordo com cada tipo;
- ✓ Quando todos tiverem encaixado as cartas no tabuleiro, os grupos devem trocá-los entre si;
- ✓ Após a troca dos tabuleiros, cada grupo receberá cópia das tabelas com a classificação correta de cada tipo de argumento utilizado para defender a questão polêmica analisada pela equipe.
- ✓ Finalizada a correção, cada grupo terá 2 minutos para socializar as respostas corretas.



35

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 15 E 16

OBJETO DO CONHECIMENTO	Produção de questão polêmica e Debate
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir questões polêmicas a partir da leitura dos artigos do ECA • Socializar as questões polêmicas do grupo.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, artigos do ECA, caderno e canetas.
AVALIAÇÃO	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), projete os slides, faça a explicação e retome a orientação de elaboração da questão polêmica. Peça aos alunos que organizem os grupos e que se apresentem a questão polêmica para os devidos ajustes. Circule pela sala e verifique quais grupos ainda precisam de esclarecimentos. Analise e corrija as questões polêmicas produzidas e solicite que façam as alterações sugeridas, caso seja necessário. Organize a sala em um grande círculo e repasse as informações de como acontecerá a roda de conversa com os convidados. Recolha as questões produzidas e coloque-as dentro de uma caixa ou saco para que sejam tiradas pelos alunos e direcionadas aos convidados no momento do debate. Caso não consiga realizar o debate no mesmo dia, re programe-o para as oficinas seguintes.

36

OFICINAS 15 e 16 GERANDO POLÊMICA

Depois de todo esse percurso pela argumentação, vamos retornar ao ECA com um novo olhar! Nessas oficinas teremos duas atividades: a elaboração da **questão polêmica** e uma **roda de conversa com um(a) advogado(a) especialista em Direitos Humanos e com um(a) representante do Conselho Tutelar (se possível)**.

- Cada grupo receberá um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente para analisar e, em seguida, deverá elaborar pelo menos uma questão polêmica. **Lembrem-se de que uma questão polêmica gera confronto entre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema!**
- Após a elaboração, cada grupo escolherá um representante para socializar a questão polêmica elaborada;
- Durante a socialização, o representante escolhido deverá direcionar a questão polêmica a outro grupo.
- Após a socialização entre os grupos, iniciaremos a roda de conversa com a advogada convidada para que seja feito um maior esclarecimento acerca do ECA.

37

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 17 E 18

OBJETO DO CONHECIMENTO	Vlog de opinião
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características, estrutura e função social do gênero vlog de opinião. • Identificar a presença do discurso argumentativo no vlog de opinião. • Verificar a importância do roteiro e da edição do vlog de opinião.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som, livro didático ou cópias de texto, caderno e canetas.
AValiação	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), inicie a aula projetando os slides sobre o gênero vlog, apresentando sua estrutura, características e função social. Em seguida, solicite aos alunos que acompanhem a exibição do vídeo por meio da transcrição reproduzida para eles, ou do livro didático, caso eles o tenham. Peça que anotem as dúvidas que surgirem. Após a exibição do vlog, oportunize o momento de socialização das anotações feitas por eles. Ao terminar o esclarecimento das dúvidas, organize os grupos e oriente-os para pesquisarem outros vlogs e pensarem de que forma o vlog do grupo será produzido.

38

OFICINAS 17 e 18 CONHECENDO O VLOG DE OPINIÃO

90 min

A partir de agora, daremos início ao estudo do gênero **vlog** para posteriormente produzirmos um **Vlog de opinião** da turma. Leia as informações abaixo e conheça um pouco sobre esse gênero digital.

O **vlog** se assemelha a um blog em formato de vídeo. Ou seja, o produtor de conteúdo – o **vlogger** ou **vlogueiro** – escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na web, principalmente em plataformas como Youtube e Vimeo. Em outras palavras, o vlog é um espaço virtual no qual um ou mais temas são desenvolvidos. Nele, são usados conteúdos de texto, imagens, áudios e vídeos para desenvolver essa temática. O vlog, assim como o blog, tem a mesma função de discorrer sobre um assunto. No entanto, ele faz isso só através dos vídeos.

Existem vlogs de diversos tipos: tutorias de maquiagem, opinião sobre política e cultura, moda, empoderamento feminino, games, turismo, culinária, entre outros.

O aumento no número de vlogs se deve à facilidade de se postar um conteúdo em vídeo na rede e a rentabilidade que a mídia pode gerar. Se o seu vídeo tem muitos acessos, você acaba gerando bastante receita. Isso ocorre porque os conteúdos podem ser monetizados de acordo com a quantidade de pessoas que visualizam a publicidade que aparece antes da transmissão do conteúdo. Quanto mais pessoas assistem ao comercial, mais dinheiro você ganha no YouTube.

<https://www.esenciasensa.com.br/blog/o-que-e-vlog-que-definivo/ acesso em 24.1.2023>

39



90 min

OFICINAS 17 e 18

Vamos conhecer um Vlog de Opinião?

Agora, você deverá utilizar o livro didático de Língua Portuguesa para ler a transcrição de um vlog de opinião da vlogueira Júlia Tolezano, conhecida como Jout Jout. Você poderá acompanhar a transcrição do texto ao mesmo tempo em que assiste ao vídeo, fazendo a leitura do QR code ou acessando o link abaixo.

Acesso o link

<https://www.youtube.com/watch?v=RU5m2Sa9c1U>

Aponte a camera →



Anote suas impressões e dúvidas para discussão nas próximas oficinas!!



40



DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 19 E 20

OBJETO DO CONHECIMENTO	Vlog de opinião
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as características, estrutura e função social do gênero vlog de opinião; Conhecer com mais detalhes a estrutura do vlog de opinião; Elaborar o roteiro do vlog de opinião a partir das questões polêmicas produzidas coletivamente.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som, caderno e canetas.
AValiação	Observação da participação oral e produção escrita do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), inicie a aula projetando os slides para explicar as próximas oficinas. Em seguida, exiba o vídeo a respeito do gênero vlog apresentando sua estrutura, características e função social. Solicite aos alunos que acompanhem a exibição do vídeo e façam as anotações das dúvidas que surgirem. Após a exibição do vlog, solicite que eles socializem as anotações feitas. Ao terminar o esclarecimento das dúvidas, organize os grupos e oriente-os para a escrita do roteiro do vlog, lembrando-os de que o tema será sobre o estudo do ECA. Estabeleça um prazo para a produção e entrega do roteiro para posterior correção.



41

OFICINAS 19 e 20

90 min

Vamos conhecer mais um vlog de opinião ou vlog opinativo? Veja as principais características desse gênero digital. Para isso, clique na imagem e assista ao vídeo do Canal Khan Academy.

Após assistirem ao vídeo, registrem em seus cadernos todas as informações importantes a respeito do vlog de opinião e planejem o roteiro do que será apresentado no vlog do grupo. Lembrem-se de que o tema dos vlogs será a discussão sobre o ECA.

42

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 21 E 22

OBJETO DO CONHECIMENTO	Vlog de opinião
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a escrita dos roteiros do vlog. Orientar as etapas de gravação do vlog.
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos.
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som.
AVALIAÇÃO	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), retome a oficina anterior e solicite a entrega dos roteiros produzidos para análise e correção. Após, faça a projeção dos slides, exiba o vídeo e explique as etapas de gravação do vlog. Nessa etapa, caso haja um profissional de TI na escola e um laboratório de informática, proponha uma parceria para que, de forma planejada e organizada, os alunos possam utilizar o espaço para a primeira gravação, além de ter informações que contribuirão para a gravação e edição. Estabeleça um prazo para a entrega da gravação e informe-os que eles terão oportunidade de fazer outra, caso não atinjam o objetivo proposto.

43



OFICINAS 21 e 22 PLANEJANDO O VLOG

90 min

Agora você e seu grupo irão iniciar o processo de gravação do vídeo. Para isso, planejem o roteiro.

1 - Confiram se no roteiro estão todas as informações que vocês julgaram essenciais e lembretes de informações que não poderão faltar no seu vídeo.

2 - Se precisarem, reorganizem o roteiro, enumerando as informações na ordem em que elas serão apresentadas no vídeo.

3 - Vocês não deverão ler o roteiro no vídeo, mas poderão utilizá-lo como um lembrete.

4 - Incluam no seu roteiro a apresentação do vídeo (seu nome, nome do canal, finalidade do vídeo) e um encerramento, no qual vocês poderão recomendar outras obras ou vídeos, pedir dicas, comentários etc.

5 - O vlog poderá contar com um ou mais apresentadores, ficando a critério do grupo decidir. Mas é importante combinar antecipadamente o que e quando cada um vai falar, para que as falas não fiquem sobrepostas.

6 - Ensaie antes da gravação.

Assistam a um vídeo com dicas de como editar um vlog, em que o apresentador do canal "Dicas e Tutoriais", Matheus Carvalho, fala sobre roteiro, iluminação, voz, edição e demais aspectos técnicos.

Clique aqui para assistir ao vídeo.



44



DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS 23 E 24

OBJETO DO CONHECIMENTO	Vlog de opinião
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar todo o percurso percorrido durante as oficinas • Socializar e avaliar os vlogs produzidos
TEMPO ESTIMADO	2 aulas de 45 minutos
RECURSOS	Notebook, datashow, caixa de som, caderno e canetas.
AVALIAÇÃO	Observação da participação oral do aluno durante o desenvolvimento e socialização da atividade.

Professor(a), inicie a aula parabenizando a todos os grupos pela dedicação e compromisso. Em seguida, projete os slides e explique que, à medida que eles forem assistindo aos vlogs, devem preencher o formulário de avaliação entregue por você. Comece a exibição dos vlogs. Ao final, recolha os formulários preenchidos e faça considerações acerca dos vlogs produzidos. Oportunize um momento para que eles também possam fazer as observações sobre o vlog que produziram e informe que todos os grupos poderão regrava-los ou reeditá-los e que haverá o momento de socialização e premiação durante o evento Curta Castelo no final do ano.



45



90 min

OFICINAS 23 e 24 AVALIANDO O VLOG

Chegamos ao final desse longo percurso e ao momento de avaliar o que realmente aprendemos depois da execução de cada oficina. Para isso, cada grupo receberá 4 fichas para avaliar o vlog produzido por todos os grupos da turma, incluindo seu próprio grupo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
O tema é apresentado de forma lógica e organizada?			
A argumentação apresentada é consistente?			
É possível perceber o posicionamento do(s) apresentador(es) ?			
É possível compreender o áudio?			
O conteúdo e a linguagem estão adequados ao público-alvo?			
As linguagens verbal e não verbal ajudam a captar a atenção do telespectador?			

Após a avaliação da turma e da professora, os vlogs poderão ser reeditados ou até mesmo regravados para posteriormente serem divulgados na página do Instagram da escola.



46



REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Apologia da Polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. *Argumentação no Discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/7/1990 – ECA, Brasília, DF.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2019.

Mecanismos de modalização-Disponível em <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/os-mecanismos-de-modalizacao-presentes-no-estabulo-da-crianca-e-do-adolescente/3283> acesso em março de 2023.

MELCHIOR, J. P. *O ensino do uso da modalização para alunos do Fundamental II: uma prática possível*. In: E-revista Unioeste Travessias. Cascavel, v. 09, n. 01, 23 Ed. 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/736>

OLIVEIRA, J. M.; SOUZA, P. R. (2021). O uso de trilhas de aprendizagem no ensino da produção escrita em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(2), 565-586.

ROCHA, D. G.; Ota, M. A., & HOFFMANN, G. *Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Penso, 2021.

SILVA, A. C.; SANTOS, M. F. (2019). O uso de trilhas de aprendizagem no ensino da língua portuguesa: uma proposta para o ensino fundamental. *Revista Conexões - Ciência e Tecnologia*, 14(2), 36-45.

Video: *Quer saber!* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kJET2T6bec&authuser=0>. Acesso em 20 de março de 2023.

https://turminha.mpf.mp.br/multimedia/cartilhas/monica_estatuto-1.pdf/view. Acesso em 20 de março de 2023.



47