



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS

ADRIANA PILONETO

MATERIALIZAÇÃO DOS GESTOS DIDÁTICOS EM ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

DOURADOS – MS

2024

ADRIANA PILONETO

**MATERIALIZAÇÃO DOS GESTOS DIDÁTICOS EM ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

DOURADOS – MS

2024

À minha filha Maria Julia Piloneto Kaiber Moraes.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meus sinceros agradecimentos a Deus, pela vida e pela oportunidade de realizar este trabalho que agora é um sonho concretizado, mas que se iniciou há quase 20 anos.

Profunda gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves pela orientação valiosa, pelo apoio contínuo e pela compreensão ao longo deste processo. Tive a grandiosa chance de ter um orientador e amigo durante essa caminhada.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Eliana Merlin Denagutti de Barros e Marcos Lúcio Góis, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho, fornecendo sugestões e críticas construtivas que contribuíram significativamente para a qualidade final dessa dissertação.

Minha gratidão se estende aos meus colegas de classe e amigos, que forneceram apoio moral e incentivo ao longo deste caminho acadêmico. Suas discussões e ideias enriqueceram minha compreensão do tema e me motivaram a alcançar meu melhor.

Agradeço também à minha família pelo amor incondicional, especialmente meu marido Fabiano Kaiber Moraes e minha filha Maria Julia Piloneto Kaiber Moraes, pela compreensão por minhas ausências durante o processo de escrita. Aos meus pais Nélio Piloneto e Izaura Piloneto pelo apoio constante e por sempre me incentivarem. Minha irmã Inês Piloneto Guerreiro por ser minha mentora intelectual e por me dar o primeiro livro que li na infância: “O Príncipe e o Mendigo”. Meu cunhado Vanderlúcio Guerreiro pelo incentivo constante. Minha irmã Raphaela Piloneto pela parceria durante os momentos desafiadores deste percurso.

Agradeço em especial as minhas amigas Juliana Vieira Leite e Michelly Mendes por serem luz, inspiração, ouvintes e suporte emocional durante a minha jornada acadêmica e que se fizeram presentes em todos os momentos difíceis onde o caos se instaurava e me davam força para seguir a diante.

Agradeço ainda a minha coorientadora Prof. Mariolinda Ferraz, que me inspirou, incentivou e me ajudou em muitos momentos de dúvidas, quanto a escolhas e decisões da pesquisa, como também na indicação de obras e leitura de alguns dos meus textos.

Agradeço aos meus amigos Cristóvão Augusto Lima e Francisco Menezes pelo apoio acadêmico e emocional, pelas leituras e sugestões de pesquisa que muito contribuíram para a realização desse trabalho.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos os professores e funcionários da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – e a Capes pelo suporte financeiro que tornou possível a dedicação integral para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada e tem como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart, bem como as contribuições propostas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. O presente estudo tem como objetivo geral investigar a materialização dos gestos didáticos fundadores contidos no comando de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo nas Atividades Pedagógicas Complementares (APC) de Língua Portuguesa, em uma escola de Dourados-MS, durante o período da pandemia da covid-19. Como objetivos específicos: identificar quais gestos fundadores estão presentes nos comandos de produção do gênero dissertativo-argumentativo; e, observar como estes gestos são acionados pelo Professor (a) na elaboração do comando de produção textual. A metodologia adotada é qualitativa, com viés de pesquisa documental, que consiste na análise de dados provenientes de documentos, buscando extrair informações para a compreensão do fenômeno em questão. O *corpus* da pesquisa é composto pelas APCs. Os resultados obtidos indicam que os gestos didáticos fundadores, tais como a formulação de tarefas e a utilização da memória, são elementos importantes nos comandos de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo. Esses gestos não apenas orientam os alunos nas tarefas de escrita, mas também os incentivam a estabelecer conexões com o conhecimento prévio e a aplicar tais conhecimentos de maneira crítica e reflexiva. A análise detalhada das APCs revelou que o agir docente, embasado no Interacionismo Sociodiscursivo, promove o desenvolvimento das capacidades de linguagem ao estruturar as atividades de maneira a fomentar a interação e a construção do saber de forma colaborativa e dialógica. Além disso, a pesquisa demonstrou como a adaptação dos comandos de produção textual durante o período da pandemia da Covid-19 se mostrou eficaz para manter a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante das adversidades impostas pelo ensino remoto. Em síntese, este estudo destaca a relevância de práticas pedagógicas que são flexíveis e responsivas às circunstâncias educacionais emergentes, sublinhando a importância de uma abordagem didática centrada no aluno para a efetiva transmissão e construção do conhecimento linguístico em tempos de crise.

Palavras-chave: Agir docente. Gestos didáticos. Gênero dissertativo-argumentativo. Interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT

This study is situated in the field of Applied Linguistics and is theoretically based on Sociodiscursive Interactionism by Jean-Paul Bronckart, as well as on the contributions proposed by Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz for the teaching and learning of textual genres. The general objective of this study is to investigate the materialization of foundational didactic gestures contained in the command for the production of the argumentative-essay genre in the Complementary Pedagogical Activities (APC) of Portuguese Language in a school in Dourados-MS during the COVID-19 pandemic period. The specific objectives are: to identify which foundational gestures are present in the commands for producing the argumentative-essay genre; and to observe how these gestures are activated by the teacher when elaborating the command for textual production. The adopted methodology is qualitative, with a documentary research approach, which consists of analyzing data from documents to extract information for understanding the phenomenon in question. The research corpus consists of the APCs. The results obtained indicate that foundational didactic gestures, such as task formulation and the use of memory, are important elements in the commands for textual production of the argumentative-essay genre. These gestures not only guide students in their writing tasks but also encourage them to establish connections with prior knowledge and apply such knowledge in a critical and reflective manner. The detailed analysis of the APCs revealed that the teacher's actions, grounded in Sociodiscursive Interactionism, promote the development of language capacities by structuring activities to foster interaction and the construction of knowledge in a collaborative and dialogic way. Furthermore, the research demonstrated how the adaptation of textual production commands during the COVID-19 pandemic period proved effective in maintaining the continuity and quality of the teaching and learning process, even in the face of the adversities imposed by remote teaching. In summary, this study highlights the relevance of pedagogical practices that are flexible and responsive to emerging educational circumstances, emphasizing the importance of a student-centered didactic approach for the effective transmission and construction of linguistic knowledge in times of crisis.

Keywords: Teaching action. Didactic gestures. Dissertation-argumentative genre. Sociodiscursive interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema para construção de um modelo didático.....	59
Quadro 2 - Modelo teórico-didático do gênero dissertativo-argumentativo	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte de uma APC de Língua Portuguesa do ano de 2020	33
Figura 2 - Sinopse da composição de texto e dos níveis textuais segundo Bronckart (2003)....	49
Figura 3 – As Capacidades de Linguagem	62
Figura 4 - Recorte da APC ano de 2020	66
Figura 5 - Esquema de elementos constitutivos do trabalho do professor.....	72
Figura 6 - Inter-relações dos gestos didáticos fundadores	77
Figura 7 - Recorte da APC ano de 2020 – período de 13 a 24 de abril.....	80
Figura 8 - Elementos do contexto de produção	81
Figura 9 - Recorte da APC ano de 2020 – período de 17 a 30 de novembro	82
Figura 10 - Recorte da APC ano de 2021 – período de 19 a 30 abril de 2021.....	85
Figura 11 - Recorte da APC ano de 2021 – período de 02 a 27 de agosto de 2021	87

LISTE DE SIGLAS

AJA	Avanço do Jovem na aprendizagem
APC	Atividade Pedagógica Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMS	Currículo Referencial do Mato Grosso do Sul
IN	Instrução Normativa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: O PERCURSO DA PESQUISA.....	16
1.1 Contexto sócio-histórico mais amplo.....	16
1.2 Os sujeitos da pesquisa	19
1.3 Estrutura do corpus da pesquisa.....	20
1.4 Características da pesquisa.....	29
1.5 Justificativa da série escolhida e do gênero em foco	35
2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	37
2.1 Linguística Aplicada (LA)	37
2.2 Os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa: concepções teóricas – PCN, BNCC e Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul.....	38
2.3 O Interacionismo Sociodiscursivo	45
2.3.1 Gêneros Textuais como megainstrumento da comunicação e do ensino	53
2.3.2 Vertente Didática de Análise de Textos/Gêneros.....	54
2.3.3 As capacidades de linguagem	61
2.4 O gênero dissertativo-argumentativo	63
2.4.1 Modelo didático do gênero dissertativo-argumentativo.....	67
2.5 O agir docente no processo de ensino-aprendizagem	70
2.5.1 Os gestos didáticos no agir docente	74
3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES (APC)	79
3.1 Análise dos gestos didáticos nos comandos de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo e do agir docente.....	79
3.1.1 Análise dos gestos didáticos fundadores	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	101
ANEXO A – Instrução Normativa de número 5 - Orientação Pedagógica, publicada no dia 19 de março de 2020, no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (D.O.E).....	101
ANEXO B – Comunicação Interna - Circular.....	107
ANEXO C - Atividade Pedagógica Complementar (APC) aplicadas.....	109

INTRODUÇÃO

Pelas circunstâncias do período de pandemia do Coronavírus (Covid - 19), o dia-a-dia da população mundial foi alterado. Tivemos algumas medidas para contenção da proliferação acelerada do vírus que incluiu, no âmbito educacional do Estado do Mato Grosso do Sul, a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, em março de 2020. A Atividade Pedagógica Complementar (APC), de acordo com a publicação oficial (IN5)¹, poderia ser utilizada para o cumprimento da carga horária mínima anual e para o cumprimento dos dias letivos a que o estudante tenha direito. Para serem validadas, essas atividades deveriam basear-se em um plano de ação elaborado pelo professor e revisado pelo coordenador pedagógico, incluindo itens essenciais como o conteúdo das atividades, datas de execução, entre outros aspectos.

Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020, estabelecendo diretrizes para orientar as escolas de Educação Básica e as instituições de ensino superior durante o período de isolamento social. Com o afastamento físico necessário, as atividades educacionais passaram a ser desenvolvidas de forma remota. No entanto, conforme observado por Paulo, Araújo e Oliveira (2020, p. 194), “persistem incertezas quanto à eficácia dessas atividades remotas, sobretudo no que tange ao seu impacto no processo de ensino-aprendizagem”.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), em parceria com a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), e seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Instrução Normativa nº 5 (IN5), divulgou no Diário Oficial do Estado uma Comunicação Interna (CI), com objetivo de fornecer orientações detalhadas a todos os docentes da Rede Estadual de Ensino sobre a elaboração da APC. De acordo com essas orientações, os professores deveriam atentar-se para alguns itens:

- a) Os docentes deverão disponibilizar aos estudantes APCs para serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais;
- b) Os professores orientarão os estudantes nas APCs a serem desenvolvidas em domicílio para que ampliem as habilidades priorizadas e determinem de que forma serão as avaliações periódicas;

¹A Instrução Normativa de número 5 - Orientação Pedagógica, publicada no dia 19 de março de 2020, no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (D.O.E) estará localizada nos anexos. A descrição das orientações foram transcritas *ipsis litteris*.

- c) Todas as APCs planejadas e elaboradas deverão conter detalhamento da ação, as habilidades das APCs, lembretes, dicas e exemplos de como realizá-las, especificar como será o processo avaliativo, ou seja, o professor deverá direcionar a atividade ao estudante de forma descritiva, clara e com linguagem apropriada ao ano escolar;
- d) Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, deverá ser enviada orientação aos responsáveis legais do estudante;
- e) A APC proposta deve garantir a aprendizagem, evitando atividades meramente conteudistas/copistas, pois é necessário que sejam direcionadas aos estudantes atividades coerentes e que, de fato, contribuam para o aprendizado;
- f) A devolutiva da APC poderá ser realizada conforme combinado entre professor-estudante, para melhor organização e controle do professor;
- g) A APC e a comunicação com os estudantes podem ser realizadas por meio de materiais impressos, grupos de whatsapp, e-mail, google classroom ou outros recursos que sejam acessíveis aos estudantes;
- h) Os professores das disciplinas eletivas² nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, assim como os demais professores da parte diversificada, deverão elaborar e disponibilizar a APC para garantir o total de carga horária prevista na matriz curricular adotada pela escola;
- i) A escola que optar pela gravação de vídeos deverá atentar-se para a disponibilização de intérpretes a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos, visto que é essencial garantir o direito desses. (CI n.º 989, 2020).

Por tratar-se de documento público escolar, elaborado pelos professores com supervisão da coordenação pedagógica e uso didático dos alunos, as APC foram arquivadas digitalmente nas escolas e disponibilizadas para consulta pública a quem interessar. Lembramos que o modelo adotado pela SED/MS foi o sistema remoto, pois o acesso à tecnologia digital seria uma possibilidade, mas nem todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino teria condições financeiras de ter um aparelho celular e pacotes de dados de internet ou internet em casa para executar todas as atividades on-line. Por esse motivo, foi escolhido o modelo remoto de ensino, pois “tal ensino segue como uma opção razoável para a ocasião, mas não está isento de inúmeras

²Disciplinas eletivas são aquelas que não fazem parte do núcleo comum obrigatório do currículo escolar. São oferecidas como opções adicionais e permitem aos estudantes escolherem conforme seus interesses e objetivos educacionais. As disciplinas eletivas proporcionam uma oportunidade para os alunos aprofundarem conhecimentos em áreas específicas e explorarem novos campos de estudo, contribuindo para uma formação mais diversificada e personalizada (Sachinski; Kowalski; Torres, 2023).

tribulações, dentre as quais, a falta de aparelhos e boa conexão por parte de vários alunos e professores, ansiedade, acúmulo de trabalho, evasão, entre outros.” (Paulo; Araújo; Oliveira, 2020, p. 197).

Cada escola orientada pela SED/MS realizou as adaptações necessárias para atender às especificidades de sua comunidade escolar durante o período de ensino remoto³. As estratégias pedagógicas adotadas estavam alinhadas à BNCC (2018), ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e foram ajustadas conforme as diretrizes das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, com particular atenção para a CRE-O5, que atende à região da Grande Dourados.

Para atender aos alunos que não tinham acesso à internet ou possuíam acesso limitado à tecnologia, a escola disponibilizou livros didáticos e literários por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/FNDE). Um cronograma específico foi organizado para que os estudantes ou seus responsáveis pudessem retirar os materiais na escola, possibilitando que esses recursos fossem utilizados como ferramentas de informação e pesquisa. Além disso, o Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa, utilizado pelos professores para preparar as aulas, foi mencionado nas documentações escolares e se tornou objeto de análise nesta pesquisa.

Durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, as escolas estavam fechadas e o ensino era realizado remotamente, isso nos levou a questionar como se desenvolveu o processo de transposição didática do gênero dissertativo-argumentativo, importante para o sucesso dos alunos na escrita da redação de vestibular?

Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a materialização dos gestos didáticos fundadores contidos no comando de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo nas Atividades Pedagógicas Complementares (APC)⁴ de Língua Portuguesa, em uma escola de Dourados-MS, durante o período da pandemia da covid-19. Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar quais gestos fundadores estão presentes nos comandos de produção do gênero dissertativo-argumentativo e, observar como estes gestos são acionados pelo Professor (a) na elaboração do comando de produção textual.

Dentro do campo da Linguística Aplicada, essa pesquisa se mostra relevante ao

³A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não indica especificamente o ensino remoto ou híbrido. No entanto, as diretrizes da BNCC foram utilizadas como referência para adaptar as metodologias de ensino às circunstâncias impostas pela pandemia, que exigiram modelos de ensino não presenciais, como o remoto e o híbrido, para continuar o processo educativo diante das restrições de saúde pública.

⁴Atividade Complementar Pedagógica (APC) é um documento de apoio pedagógico usado pelos professores e autorizado pela Secretaria Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul para o cumprimento da carga horária anual durante o ensino remoto nos anos de 2020 e 2021.

contribuir para uma melhor compreensão do papel dos gestos didáticos no ensino de línguas, especificamente na promoção da expressão oral e escrita dos estudantes. Considerando a ênfase da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino do gênero dissertativo-argumentativo, compreendemos a importância de investigar como esse gênero foi trabalhado durante o período pandêmico, utilizando as APC como ferramenta.

No que se refere ao gênero dissertativo-argumentativo, a BNCC estabelece que os estudantes devem ser capazes de produzir textos que expressem sua opinião de forma argumentativa e coerente, com base em fatos, dados e informações confiáveis. Ou seja:

Os alunos do Ensino Médio deverão produzir, de forma cada vez mais autônoma, textos dissertativos-argumentativos, com base em leitura crítica de diferentes gêneros e fontes de informação, inclusive digitais, selecionando argumentos, dados e fatos relevantes, para defesa de pontos de vista ou proposição de soluções para questões-problema, com organização lógica das ideias, coerência e coesão textuais, além de adequação aos objetivos discursivos, à situação comunicativa e à norma culta padrão da língua portuguesa (BRASIL, 2018, p. 138).

Durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, as escolas estavam fechadas e o ensino era realizado remotamente, isso nos levou a questionar como se desenvolveu o processo de transposição didática do gênero dissertativo-argumentativo, importante para o sucesso dos alunos na escrita da redação de vestibular. Tal fato justifica a escolha do último ano do ensino médio para a pesquisa.

A BNCC destaca o gênero dissertativo-argumentativo como um dos principais gêneros textuais a serem ensinados aos estudantes, especialmente no ensino médio, enfatizando que em sua produção

[...] é fundamental que o estudante se aproprie do repertório de conhecimentos e experiências que possui e que utilize diferentes fontes de informações, inclusive aquelas veiculadas por meios digitais, de modo crítico e fundamentado. Além disso, a abordagem interdisciplinar pode permitir que os estudantes ampliem as perspectivas e os argumentos acerca de um tema ou questão (BRASIL, 2018, p. 138).

O documento propõe que os alunos aprendam a escrever textos dissertativos-argumentativos, tendo em vista a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. E ainda sugere que a abordagem do gênero dissertativo-argumentativo seja interdisciplinar, permitindo que os estudantes utilizem conhecimentos de outras áreas para fundamentar seus argumentos.

Neste contexto, a formação do professor, sua experiência em sala de aula, a disponibilidade de recursos e materiais didáticos, a infraestrutura da escola e o perfil dos

estudantes tornam-se fatores cruciais para influenciar a maneira como o conhecimento é adaptado e transmitido.

Esta dissertação resulta de uma análise cuidadosa das APC visando atingir os objetivos propostos. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aprimoramento das práticas docentes, bem como para o aprofundamento do conhecimento sobre o agir docente em situações que exijam medidas especiais de ensino.

Para tanto, esta dissertação se divide em 3 três seções principais:

A Seção 1 estabelece o posicionamento da pesquisa dentro da Linguística Aplicada. Aqui, detalha-se a adoção de uma metodologia qualitativa e o uso de procedimentos documentais para a investigação e análise de documentos relevantes para o estudo.

Na Seção 2, desdobram-se as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como as influências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) no que tange ao ensino e à aprendizagem de gêneros textuais. Este capítulo também explora a representação dos gêneros nos documentos oficiais de educação e converge para uma discussão aprofundada sobre o gênero dissertativo-argumentativo, examinando o papel do professor e suas práticas didáticas essenciais.

E por fim, na seção 3 constitui a análise dos comandos de produção textual específicos ao gênero dissertativo-argumentativo, determinados nas APC de Língua Portuguesa, especificamente do terceiro ano do ensino médio, de uma instituição estadual na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, durante o biênio afetado pela pandemia, 2020 e 2021. Dedicase especial atenção a materialização dos gestos didáticos fundadores contidos no comando de produção textual, sob a luz dos princípios teóricos do ISD.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que fundamenta a pesquisa, a qual insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), campo transdisciplinar que vai além da aplicação direta dos conhecimentos linguísticos. Essa área investiga a interação entre a linguagem e as questões sociais, identificando como os problemas do mundo real podem ser abordados através de múltiplas perspectivas que incluem, mas não se limitam à Linguística. A LA expande-se para resolver uma gama variada de problemas que não são apenas educacionais, explorando também os processos de aprendizagem e ensino de línguas, a comunicação intercultural, a política linguística, entre outros aspectos que se entrelaçam com a linguagem em uso.

Na sequência, descrevemos as APC utilizadas, acompanhadas de um resumo histórico que contextualiza a origem da pesquisa e os sujeitos envolvidos. O corpus da pesquisa, o método da pesquisa adotado, a indicação da série e do gênero textual investigado.

1.1 Contexto sócio-histórico mais amplo

Para contextualizar o surgimento da pesquisa, é necessário fazer uma explanação acerca dos acontecimentos sociais que levaram o sistema educacional a optar pelo ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021.

O ano de 2020 se iniciou de forma atípica, com uma pandemia que configurou mudanças profundas e inesperadas na estrutura social de todos os países. O vírus da covid-19 surgiu na China no final de 2019 e rapidamente se espalhou por todo o mundo, chegando ao Brasil no início de 2020. As relações sociais sofreram significativas alterações, e fatores intrínsecos à vida em sociedade ganharam um novo cenário e uma nova realidade influenciados pela pandemia provocando uma série de mudanças sejam elas na vida pessoal ou profissional de indivíduos e grupos (Collins *et al.*, 2020)

O setor educacional, em particular, enfrentou desafios significativos decorrentes das medidas de distanciamento social necessárias para conter a propagação do vírus. As instituições de ensino foram forçadas a interromper as atividades presenciais, o que desencadeou um período de intensa incerteza e preocupação para educadores e famílias. Diante dessa situação, emergiu como resposta a implementação do ensino remoto, uma mudança substancial na forma de oferecer educação, visando garantir a continuidade do aprendizado apesar do fechamento físico das escolas.

Nesse cenário de incertezas, a comunidade escolar teve de se reinventar: professores foram desafiados a manter o engajamento dos estudantes, enquanto os alunos tiveram que se adaptar a novos métodos de aprendizagem. Logo, a tecnologia desempenhou um papel central nessa adaptação, com plataformas digitais como *WhatsApp* e *Google Meet* tornando-se ferramentas indispensáveis para a interação, o ensino e o aprendizado. O isolamento social impôs uma rápida transição para esses ambientes virtuais, que passaram a ser essenciais para minimizar os impactos negativos da pandemia na trajetória educacional dos alunos.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Dentro deste cenário, Paulo, Araújo e Oliveira (2020) acrescentam que, de fato, este período representou uma significativa etapa de mudança, durante a qual os professores se adaptaram ao papel de criadores de conteúdo, semelhantes a *youtubers*, ao produzirem videoaulas e se familiarizaram com o uso de ferramentas de videoconferência, tais como *Skype*, *Google Hangouts* e *Zoom*, assim como com sistemas de gestão de aprendizado, incluindo *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Classroom*.

Contudo, o processo de transição para o ensino remoto no Brasil ocorreu sob um contexto complexo, marcado por intensas negociações entre os níveis de governo: federal, estadual e municipal. A pressão exercida pela sociedade civil foi fundamental para que medidas legais fossem tomadas, visando à continuidade do trabalho de ensino-aprendizagem durante a pandemia. No entanto, essa transição foi diversa e controversa, pois desde o início da pandemia no país não se observou uma posição unificada sobre os protocolos a serem adotados.

Os governos municipais, estaduais e federal apresentavam diretrizes distintas, o que gerou incertezas. A principal orientação existente era a Portaria n.º 343, de 19 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelecia que as aulas presenciais deveriam ser substituídas por aulas em meio digital enquanto durasse a pandemia (Brasil, 2020).

Em apoio à continuidade da educação e para legalizar a utilização do ensino remoto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, em 28 de abril de 2020, um Parecer, que se tornou um marco educacional, pois se posicionou favoravelmente à reorganização do calendário escolar. Além disso, reconheceu a possibilidade de considerar as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida (CNE, 2020).

Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado⁵ pelo MEC, ninguém estava preparado para utilizá-lo. Sistemas e redes educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas. A utilização da tecnologia digital se tornou imprescindível para a situação, e as desigualdades socioeconômicas, presentes em nosso País, revelaram grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota. Para dar início ao processo de ensino remoto, os professores tiveram que acessar plataformas por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); logo, fazer uso de computadores, celulares, tablets, entre outras ferramentas.

Ao pensar o ensino remoto Paulo, Araújo e Oliveira (2020, p. 195) dizem que “outro aspecto é que a velocidade da tecnologia impossibilita os sistemas educacionais de acompanharem esse ritmo de inovação, além do fato de que existem também, por parte de alguns professores, certas resistências quanto ao uso das tecnologias”. Entende-se que tal resistência aconteceu porque professores possuíam, grandes dificuldades relacionadas ao letramento digital⁶; muitos não possuíam habilidades para criar conteúdo digital, salvar *links*, gravar vídeoaulas, editar vídeos, fazer conversão de arquivos em PDF, postar atividades nas plataformas digitais, acessar e-mails e até criar grupos de *whatsapp* para estabelecer contato com os alunos.

Como resposta à pandemia, os professores precisaram se adaptar e aprender novas metodologias para lecionar suas aulas de maneira distinta daquela a que estavam acostumados no contexto presencial. Isso significou uma necessidade de reinvenção para poderem oferecer ensino a distância, e os estudantes, por sua vez, enfrentaram o desafio de adotar novos métodos de aprendizado longe do ambiente físico da sala de aula.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (Sinepe, 2020, p. 01).

⁵Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>

⁶O termo letramento digital é a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e dos contatos iniciais com o novo meio tecnológico e com os dispositivos associados a ele (Buzato, 2006).

Santos, Silva e Belmonte (2020) observam que essa rápida adaptação ao ensino remoto, para atender à demanda urgente daquele momento, representou um grande desafio para os educadores. A maioria dos professores não tinha o ensino remoto como parte de sua formação inicial ou prática cotidiana. Como consequência, a residência transformou-se em sala de aula e surgiu a necessidade de aquisição de ferramentas tecnológicas, muitas vezes às expensas dos próprios professores, para se adequarem à nova realidade educacional imposta pelo isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa consiste em um documento escolar, resultante do trabalho de professores de Língua Portuguesa que lecionaram de forma remota para estudantes do terceiro ano do ensino médio durante a pandemia de COVID-19. Para compreender a elaboração das Atividades Pedagógicas Complementares (APC), é necessário contextualizar os ambientes físicos e sociais nos quais os participantes da pesquisa estavam inseridos.

Deste modo, abordaremos as circunstâncias que cercaram o ensino de Língua Portuguesa em uma escola estadual situada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, sem revelar o nome específico da instituição por motivos de privacidade. Essa escola, uma instituição histórica na região, foi estabelecida durante o período de desenvolvimento agrícola e começou a operar no meio do século XX. É importante mencionar que, na década de 1970, houve um evento significativo que impactou o cenário educacional local: a divisão do antigo Estado de Mato Grosso, resultando na criação do Estado de Mato Grosso do Sul, um evento que foi um divisor de águas para a educação na região de Dourados. Assim, a história dessa instituição de ensino está profundamente entrelaçada com a própria história da cidade.

A escola em questão é reconhecida como a mais antiga instituição pública de ensino fundamental e médio na cidade de Dourados. O terreno sobre o qual a escola foi construída foi uma doação do professor Celso Muller do Amaral. Atualmente, está situada no centro da cidade, fazendo fronteira com importantes vias urbanas, o que facilita o acesso para alunos provenientes de várias regiões, especialmente da periferia. A escola disponibiliza ensino fundamental (anos finais), ensino médio e participa do Projeto Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (AJA/MS).

Em relação ao desenvolvimento das APCs, tradicionalmente estas seriam realizadas nas dependências da escola. Contudo, devido à pandemia de COVID-19, as salas de aula físicas foram substituídas por ambientes virtuais. Assim, o ensino assumiu um formato remoto, adotando o

modelo de *home office* para a realização das atividades escolares (Godoi, Kawashima; Gomes, 2020).

1.3 Estrutura do corpus da pesquisa

No processo de seleção dos documentos para a pesquisa, a escola forneceu todas as APC utilizadas durante os anos impactados pela pandemia. No entanto, para alcançar os objetivos do estudo, optamos por incluir apenas as atividades que apresentavam elementos analisáveis tais como as que traziam os comandos de produção textual com o gênero dissertativo-argumentativo. Assim, algumas APC foram excluídas da análise, resultando em um recorte sincrônico que não abrange de maneira uniforme todos os meses do calendário escolar. A exclusão dessas atividades deveu-se ao fato de não apresentarem características ou informações relevantes para os propósitos específicos desta pesquisa.

As APC analisadas nesta pesquisa correspondem aos anos de 2020 e 2021. Os professores de Língua Portuguesa, responsáveis pelo terceiro ano do ensino médio, distribuíam o material didático de duas formas: digitalmente, através do aplicativo WhatsApp para os alunos que tinham acesso à internet, e fisicamente, com cópias impressas disponibilizadas na escola para aqueles sem tal acesso. Os estudantes retiravam e devolviam essas atividades impressas na instituição de ensino, seguindo prazos estabelecidos nas instruções das APC.

Não havia um formato padronizado para os documentos das APC, exceto o descrito na normativa: detalhamento da ação, habilidades, lembretes, dicas e exemplos de como realizá-las, avaliação. Cada docente criava o conteúdo e planejava as aulas atendendo às necessidades específicas e ao contexto educacional dos alunos. Alguns professores se guiavam pelo livro didático, fazendo referências às páginas pertinentes e complementando com recursos de plataformas digitais.

Para uma melhor visualização da estrutura formal das APC e facilitar a análise e interpretação dos dados contidos neste *corpus*, descreveremos cada APC de Língua Portuguesa selecionada, destacando algumas informações quanto ao número e período de utilização da APC, comandos para a produção textual do gênero dissertativo-argumentativo de produção e se fazem referência ou não ao livro didático. Vejamos:

- a) APC 01: Ocorreu entre os dias 13 a 24 de abril de 2020, no período matutino. O comando que a professora regente exige que os alunos façam é: A partir do texto acima e de seus conhecimentos, redija um parágrafo dissertativo-argumentativo sobre o tema “A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para

o problema”. Orientações: mínimo de 10 linhas e máximo de 15 linhas; redija-o à caneta azul ou preta; esteja atento aos critérios de coesão e coerência. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático, segundo as orientações pedagógicas da professora.

- b) APC 02: Ocorreu entre os dias 13 a 24 de abril de 2020, no período vespertino. A tarefa estabelecida pela professora exigia que os alunos elaborassem uma redação sobre o tema: “Carnaval e Apropriação Cultural”. A redação deveria ser escrita na modalidade formal da Língua Portuguesa, com uma estrutura dissertativa-argumentativa. Os estudantes foram orientados a não produzir o texto em forma de poema (versos) ou narração. A proposta na íntegra encontra-se no site: (<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/carnaval-e-apropriacao-cultura.htm>). Pesquise e informe-se antes de produzir seu texto. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático; todavia a professora fez indicação de um ambiente virtual para subsidiar os alunos na produção do conteúdo temático do texto professora.
- c) APC 03: Ocorreu entre os dias 25 a 30 de abril de 2020, no período matutino. A produção exigida pela professora foi que, após a leitura dos textos motivadores apresentados e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redigisse um texto do gênero dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa com, no mínimo, 20 e, no máximo, 30 linhas, sobre o tema “A língua e seus usos nas interações sociais”. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e informações para constituição de seu texto. Serão considerados no processo de avaliação do seu texto: pertinência, apreensão e desenvolvimento do tema; existência de um projeto de texto adequado à tipologia solicitada; domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do seu ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos na construção da argumentação. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático, segundo as orientações pedagógicas da professora. Mas a professora detalhou os critérios de avaliação do texto.
- d) APC 04: Ocorreu entre os dias 25 a 30 de abril de 2020, no período vespertino. A produção exigida pela professora para os alunos foi uma pesquisa e leitura sobre a COVID -19. Como sugestões de fontes de pesquisa confiáveis, foram propostos sites de jornais como G1, Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, revista Veja,

Época, Galileu ou declaração do diretor – geral da OMS. Trata-se de apenas uma “alimentação” temática, todavia esta deve estar pautada em fatos, ciência, tecnologia e não em informações rasas e cotidianas (senso comum). Logo após, pediu-se para que os alunos registrassem no caderno o resultado de suas pesquisas. Como sugestões: o que é essa doença; como combater a pandemia (visão científica), opinião de especialistas sobre o desafio de combater esse vírus; ações solidárias da sociedade/mundo diante da dura realidade de distanciamento/isolamento social etc. E então, foi solicitada a produção de uma redação dissertativo-argumentativa sobre o tema proposto no caderno ou na folha impressa de redação. Contudo, ressaltou-se que argumentos sólidos e robustos constroem sabedoria. Logo, a elaboração de um texto do gênero dissertativo-argumentativo deve basear-se na veracidade dos fatos, na objetividade e na utilização de evidências concretas. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático, segundo as orientações pedagógicas da professora.

- e) APC 05: Ocorreu entre os dias 08 a 19 de junho de 2020, no período vespertino. A produção exigida pela professora aos alunos foi a de assistir a um vídeo disponível no link (<https://youtu.be/vR9MmS5Vtfc>), e, para quem não tiver acesso, ler o conteúdo “desenvolvimento” no final da apostila. A explicação para a atividade 1 foi que, há duas dissertações-argumentativas contendo introdução e conclusão (proposta de intervenção). Uma vez feita a escolha, os alunos deveriam elaborar dois parágrafos argumentativos que dessem continuidade à tese apresentada na introdução da redação original. Era essencial que utilizassem, em seus argumentos, pelo menos dois exemplos mencionados no vídeo e fizessem uso de conectivos apropriados para estruturar seus textos, com uma lista de conectivos sugeridos disponibilizada no final da apostila. Os parágrafos argumentativos criados deveriam ser enviados para a professora através do *Google Classroom* ou por e-mail, com o prazo final de entrega estabelecido para o dia 09 de junho. Os alunos precisavam indicar claramente qual das duas redações foi escolhida como base para o seu desenvolvimento, se era a opção 1 ou 2. Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos adicionais, a professora encorajava os alunos a entrarem em contato por meio do *WhatsApp* ou do *Google Classroom*. Importante ressaltar que, para esta atividade específica, não foi necessário o uso do livro didático, conforme as orientações pedagógicas da professora, mas de uma apostila específica, conforme as orientações pedagógicas da professora.

- f) APC 06: foi aplicada no período de 22 de junho a 03 de julho de 2020, durante o turno da manhã. A professora orientou os alunos a realizarem pesquisas sobre um dos dois temas propostos: “Os desafios do necessário isolamento social no Brasil em casos de pandemia” ou “Pandemia”. O objetivo era que, a partir das informações obtidas na pesquisa e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória educacional, os alunos redigissem um texto do gênero dissertativo-argumentativo de 20 a 30 linhas, utilizando a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Para a redação, era importante que os estudantes selecionassem, organizassem e relacionassem argumentos e fatos de maneira coerente e coesiva para sustentar seu ponto de vista sobre o tema escolhido. A tarefa visava desenvolver as habilidades de argumentação e escrita dos alunos, incentivando-os a expressar suas perspectivas críticas sobre questões atuais e relevantes. Seguindo as orientações pedagógicas da professora, foi destacado que não seria necessário o uso do livro didático para a realização desta APC. Isso permitiu aos alunos mais liberdade na busca de fontes diversas e atualizadas para fundamentar suas redações, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e alinhada com os acontecimentos contemporâneos.
- g) APC 07 - Foi aplicada de 22 de junho a 03 de julho de 2020, no período vespertino. O comando de produção estipulado pela professora foi: Com base no texto fornecido e no vídeo da notícia sobre a fraude no auxílio emergencial disponível no Youtube pelo link (<https://www.youtube.com/watch?v=WmpyQiqCUUpU>) no canal da Record, somados aos conhecimentos prévios dos alunos, o aluno redigisse uma dissertação, respeitando a norma-padrão da Língua Portuguesa, abordando o tema: “A corrupção: um problema de todos, um mal a ser combatido em todas as esferas”. As instruções eram claras: a redação deveria ser manuscrita, com letra legível, utilizando-se caneta esferográfica de tinta azul ou preta e sem a interferência e/ou participação de terceiros; o texto deveria ter um mínimo de 10 (dez) linhas e um máximo de 30 (trinta) linhas. Conforme as orientações pedagógicas da professora, o uso do livro didático não era requisitado para a realização desta atividade pedagógica complementar.
- h) APC 08: Ocorreu de 22 de junho a 03 de julho de 2020, no período noturno. O comando de produção estabelecido pela professora foi: a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar, os alunos deveriam redigir um texto do gênero dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Caminhos para

combater o racismo no Brasil". Era necessário apresentar uma proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos, além de selecionar, organizar e relacionar argumentos e fatos de maneira coerente e coesa para sustentar o ponto de vista defendido. O texto deveria ter um mínimo de 7 (sete) linhas e um máximo de 30 (trinta) linhas. Conforme as orientações pedagógicas da professora, o livro didático não era necessário para a execução desta atividade pedagógica.

- i) APC 09: Aconteceu no período de 06 a 17 de julho de 2020, durante o turno matutino. O comando de produção determinado pela professora foi: Com base nos textos sobre linguagem não verbal e linguagem verbal fornecidos e nos conhecimentos adquiridos, os estudantes deveriam elaborar um texto do gênero dissertativo-argumentativo abordando o tema "Os efeitos do coronavírus no meio ambiente". As orientações eram as seguintes: o texto deveria ter no mínimo 10 (dez) linhas e no máximo 15 (quinze) linhas, ser redigido à caneta de tinta azul ou preta e os alunos deveriam atentar para os critérios de clareza, coesão e coerência. Os critérios de avaliação incluíam o uso adequado dos sinais de pontuação, o domínio da norma-padrão da Língua Portuguesa, a articulação de argumentos e o domínio das características do gênero dissertativo-argumentativo. Segundo as orientações pedagógicas da professora, o livro didático não era necessário para a realização desta APC.
- j) APC 10: A atividade ocorreu no período de 06 a 17 de julho de 2020, durante o turno vespertino. A professora solicitou a produção de um texto dissertativo, orientando que este deveria ser estruturado em três partes: introdução, onde o assunto a ser discutido seria explicitado; desenvolvimento, com a argumentação e exposição de dados e exemplos; e conclusão, encerrando o texto de forma coerente com os argumentos apresentados, sem a introdução de novas ideias. A proposta de redação requeria a observação de um cenário e de um texto base, com a redação final contendo no mínimo 25 e no máximo 30 linhas. Conforme as orientações pedagógicas fornecidas pela professora, não foi necessário o uso do livro didático para a realização desta APC.
- k) APC 11: A atividade ocorreu de 5 a 30 de outubro de 2020. O comando de produção estabelecido pela professora requeria que os alunos lessem atentamente o material teórico, especialmente o item "Metodologia". Posteriormente, deveriam realizar uma pesquisa sobre um dos temas propostos em "Temas de redação para o Enem 2020" e, com base no conhecimento adquirido nesse estudo e nos conhecimentos

construídos ao longo de sua formação, redigissem um texto do gênero dissertativo-argumentativo (de 20 a 30 linhas) na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema escolhido. Era necessário selecionar, organizar e relacionar argumentos e fatos de forma coerente e coesa para defender o ponto de vista. Especificamente para essa atividade, os alunos deveriam atribuir um título à sua redação. Informações adicionais sobre cada tema podiam ser obtidas através do link: (<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/temas-para-a-redacao-do-enem-2020.htm>). De acordo com as orientações pedagógicas da professora, não havia necessidade do uso do livro didático para a realização desta APC.

- l) APC 12: ocorreu de 5 a 30 de outubro de 2020, na sessão da manhã. A tarefa exigida pelo professor foi que os alunos escolhessem um dos temas destacados no primeiro vídeo do professor Vinícius Oliveira, elencados pelo INEP, e escrevessem um texto do gênero dissertativo-argumentativo. As instruções especificavam que a caligrafia deveria ser legível, o texto deveria conter no mínimo três parágrafos e deveria obedecer à forma padrão do idioma. Os alunos também foram instruídos a propor uma intervenção que respeitasse os direitos humanos e utilizasse estratégias encontradas no livro didático nas páginas 340 e 341. Vídeo: (<https://youtu.be/3wxm11BIk6I>). De acordo com as orientações pedagógicas do professor para esta APC foi obrigatória a utilização do livro didático.
- m) APC 13: ocorreu entre os dias 17 a 30 de novembro de 2020, no período matutino. E o comando de produção exigido pela professora foi: Após a leitura atenta do material teórico (APC 13), realize pesquisa a respeito de um dos temas elencados em “Temas de redação para o Enem 2020” e, a partir do conhecimento advindo desse estudo e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto do gênero dissertativo-argumentativo (20 a 30 linhas) na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema escolhido. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. Especificamente para essa atividade, você deverá atribuir um título à sua redação. OBS.: Informações adicionais sobre cada tema podem ser adquiridas através do link: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/temas-para-a-redacao-do-enem-2020.htm>. Nesta APC, não houve a necessidade do livro didático, segundo as orientações pedagógicas da professora.
- n) APC 14 - Ocorreu entre os dias 17 a 30 de novembro de 2020, no período vespertino. E o comando de produção exigido pela professora foi: A partir dos

textos (linguagem não verbal e linguagem verbal) acima e de seus conhecimentos, redija um texto do gênero dissertativo-argumentativo sobre o tema: “A importância da leitura na construção do conhecimento”, cujas orientações foram: mínimo de 10 linhas máximo 20 linhas - Redija-o à caneta azul ou preta; - Esteja atento aos critérios de clareza, coesão e coerência; o que será avaliado: - Uso adequado dos sinais de pontuação; - Domínio da linguagem padrão; - Articulação de argumentos; - Domínio das características de um texto do gênero dissertativo-argumentativo. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático segundo as orientações pedagógicas da professora.

- o) APC 15 - Ocorreu entre os dias 17 a 30 de novembro de 2020, no período noturno. E o comando de produção exigido pela professora foi: Elabore um texto do gênero dissertativo-argumentativo a partir do tema a seguir. “Família contemporânea. Marcada pela diversidade”, esse tema relaciona-se com novos modelos de famílias e suas diversas configurações modernas. Um exemplo é a adoção de crianças por casais “homossexuais”. Pesquise, leia, informe-se a respeito do tema para construir seu ponto de vista. Levante fatos, opiniões, exemplos para formar sua argumentação. Sua letra deve estar legível. Seu texto deve ter, pelo menos, 3 parágrafos, e estar na modalidade culta da língua. Sua proposta de intervenção deverá respeitar os direitos humanos. Nesta APC não houve a necessidade do livro didático segundo as orientações pedagógicas da professora.

Continuamente, no ano de 2021, foram aplicadas as seguintes APCs:

- a) APC 01: A atividade foi realizada no período de 19 a 30 de abril de 2021. A tarefa proposta pela professora consistiu na produção de uma pequena reflexão dissertativa, em linguagem padrão, sobre um tema que deveria ser relacionado à pandemia e ao consequente fechamento das escolas, abordando questões como a exclusão digital e a evasão escolar. Nesta APC, conforme as orientações da professora, o uso do livro didático não foi necessário.
- b) APC 02: Aconteceu de 24 de maio a 11 de junho de 2021, no turno matutino. A professora solicitou que os alunos produzissem um texto do gênero dissertativo-argumentativo de no mínimo 15 linhas, abordando o tema "Novas leis de trânsito brasileiras: avanços ou retrocessos". Para realizar a atividade, os alunos deveriam consultar o material ou a videoaula postada no classroom. Seguindo as orientações pedagógicas da professora, esta APC não requeria o uso do livro didático.

- c) APC 03: A atividade foi conduzida no período de 24 de maio a 11 de junho de 2021, durante o turno vespertino. A professora orientou os alunos a estudarem as páginas 316 a 324 do livro didático, que tratavam da elaboração de textos dissertativo-argumentativos. Com base nesse conteúdo, os alunos deveriam compor um texto com o tema central: "Você acredita que o seu sucesso depende mais da escola ou do seu esforço individual?". Para a construção do texto, os estudantes deveriam considerar fatores como o investimento governamental em educação no Brasil, a qualidade do ensino, o desempenho dos alunos em avaliações acadêmicas e o apoio familiar. O texto deveria ter de 15 a 30 linhas, ser escrito na terceira pessoa do singular, seguir a norma culta da língua e incluir uma proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos. Os alunos foram instruídos a pesquisar, selecionar, organizar e apresentar argumentos que expressassem seu ponto de vista sobre o tema. Além disso, deveriam criar um título para o texto. Conforme as orientações pedagógicas, houve a necessidade de se utilizar o livro didático para a realização desta APC.
- d) APC 04: A atividade ocorreu de 02 a 27 de agosto de 2021, no período matutino. A professora solicitou aos alunos que redigissem um texto do gênero dissertativo-argumentativo em prosa, seguindo a norma padrão da Língua Portuguesa, sobre o tema: "Caminhos para o consumo consciente de energia no Brasil". O texto deveria incluir uma proposta de intervenção social que respeitasse os direitos humanos. Os alunos deveriam selecionar, organizar e relacionar argumentos e fatos de maneira coesa e coerente para defender o seu ponto de vista. Era importante que o texto respeitasse a estrutura característica do gênero dissertativo-argumentativo, contendo no mínimo três parágrafos e vinte linhas. A introdução deveria apresentar o assunto e a tese, o desenvolvimento deveria trazer argumentos que corroborassem a tese e a conclusão deveria resumir os pontos abordados e sugerir uma proposta de intervenção. A professora indicou que os textos que não cumprissem esses critérios, como ter menos de vinte linhas, desviar-se do tema, apresentar plágio ou não seguir a estrutura do gênero, seriam anulados. Para a execução desta APC, foi necessária a utilização do livro didático, seguindo as orientações pedagógicas dadas pela professora.

- e) APC 05: Ocorreu entre os dias 02 a 27 de agosto de 2021, no período vespertino. A tarefa designada pela professora era a elaboração de uma dissertação⁷ sobre o tema "Analfabetismo no Brasil", com foco nas causas, consequências e taxas de analfabetismo no país. O enunciado especificava que os alunos deveriam considerar o "analfabetismo funcional", condição daqueles que, apesar de saberem ler, não conseguem compreender adequadamente um texto. Os critérios estabelecidos para o texto incluíam um comprimento de 15 a 30 linhas, a utilização da terceira pessoa do singular e o emprego da norma culta da língua. Os estudantes tinham a tarefa de pesquisar, selecionar, organizar e apresentar argumentos que expressassem claramente seu ponto de vista sobre o tema. Além disso, era necessário criar um título para o texto. De acordo com as instruções da professora para esta APC complementar, o uso do livro didático não foi requisitado.
- f) APC 06: Esta atividade aconteceu no intervalo de 30 de agosto a 24 de setembro de 2021, durante o período da manhã. A professora requisitou que os alunos produzissem um texto do gênero dissertativo-argumentativo com o tema "Caminhos para se combater o racismo estrutural no Brasil". As orientações fornecidas enfatizaram a necessidade de escrever na modalidade padrão da linguagem e de estruturar o texto de acordo com o gênero dissertativo-argumentativo, o que inclui a organização em parágrafos e a apresentação clara dos argumentos. Foi determinado que o texto deveria ter no mínimo 20 linhas. Conforme as instruções da professora para essa APC, o uso do livro didático não foi necessário.
- g) APC 07: Ocorreu entre os dias 30 de agosto a 24 de setembro de 2021, no período vespertino. A professora orientou os alunos a lerem um determinado texto sobre o tema Saúde Mental e, em seguida, redigissem uma redação dissertativa sobre o tema. De acordo com a orientação pedagógica do professor para esta atividade pedagógica complementar, não havia obrigatoriedade de utilização do livro didático.
- h) APC 08: Esta atividade ocorreu de 30 de agosto a 24 de setembro de 2021, no período noturno. O comando de produção exigido do professor foi engajar-se na seguinte tarefa: Escrever uma dissertação argumentativa acessando primeiro o

⁷No contexto escolar brasileiro, a dissertação refere-se a um tipo de texto muito solicitado nas escolas, que antecede e difere do texto dissertativo-argumentativo mais complexo e associado ao exame do ENEM. A dissertação escolar enfoca a exposição clara e estruturada de ideias sobre um determinado tema, enquanto o texto dissertativo-argumentativo, conforme requerido pelo ENEM, demanda, além da argumentação, a formulação de uma proposta de intervenção para o problema abordado (Parreira, 2017).

“blog do Enem” e lendo o texto disponível sobre o gênero textual em questão. Foi fornecido o link do site (<https://blogdoenem.com.br/redacao-enem-dissertativo-argumentativo/>). para leitura, e a atividade envolveu registrar em um caderno os pontos relevantes sobre a redação de uma dissertação argumentativa. De acordo com as orientações pedagógicas da professora, não houve necessidade do livro didático nesta APC.

- i) APC 09: A atividade foi realizada no período de 27 de setembro a 29 de outubro de 2021. Os alunos receberam a instrução de produzir um texto dissertativo sobre o tema "Leitura na juventude: desafios da era da informação". O texto deveria seguir a norma culta da Língua Portuguesa, ser escrito na terceira pessoa do singular e conter entre 15 e 30 linhas. A professora orientou os alunos a realizar pesquisas, selecionar, organizar e apresentar argumentos que expressassem suas visões sobre a relação entre os jovens e a leitura no contexto contemporâneo, marcado pela abundância de informações. De acordo com as orientações pedagógicas da professora, para esta APC, o uso do livro didático não era necessário.

As APCs descritas integram um esforço educacional para engajar os alunos em práticas de escrita reflexiva e crítica. Estas atividades, que ocorreram em momentos distintos do ano letivo de 2020 e 2021 e em diferentes turnos, tinham o objetivo comum de desenvolver capacidades de argumentação, pesquisa e análise crítica fundamentais para o desempenho acadêmico e cidadania ativa. Através de temas variados, como saúde mental, racismo estrutural e consumo de energia, os estudantes foram desafiados a formular e expressar seus pontos de vista, respeitando a norma culta da língua portuguesa e as estruturas textuais exigidas. Observa-se que, na maioria dessas atividades, o recurso ao livro didático não foi necessário, o que sugere uma ênfase na habilidade de pesquisa independente e na capacidade de construir conhecimento a partir de uma variedade de fontes, preparando os estudantes para um mundo em que a informação está em constante expansão e transformação.

1.4 Características da pesquisa

A dissertação em questão é de natureza qualitativa e classificada como pesquisa documental. Os estudos qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracterizam-se como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, o investigador é o agente principal por captar as

informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras, dependendo do objetivo que se deseja atingir, dentre elas tem-se a pesquisa documental.

O investigador, ao analisar um objeto de pesquisa, dispõe de diversos instrumentos metodológicos, posto que o direcionamento do tipo de pesquisa depende de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por seu caráter descritivo e interpretativista, priorizando o ambiente natural como fonte direta de dados e reconhecendo o pesquisador como um instrumento chave no processo de coleta e análise. Este tipo de pesquisa é sensível ao significado que as pessoas atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor (Neves, 1996). Em complemento à abordagem qualitativa, a pesquisa documental é empregada neste estudo para explorar documentos escritos que são pertinentes à área da educação. Estes documentos podem variar em forma e conteúdo, englobando materiais numéricos ou estatísticos, bem como registros de som e imagem, e documentos-objeto (Bravo, 1991).

Concordamos com a Silva *et al.* (2009) quando diz:

No cerne da discussão aqui apresentada, adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Compreende-se ainda que, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser desprezíveis para uns podem ocupar lugar central para outros (Silva *et al.*, 2009, p. 4556).

Em consonância a esse pensamento, Denzil e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem”. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Neste contexto, a pesquisa documental é essencial para o nosso objetivo de analisar as APC como corpus, permitindo uma investigação detalhada dos comandos de produção textual e dos gestos didáticos fundadores no ensino do gênero dissertativo-argumentativo. Assim, a pesquisa documental se dedica à análise de material elaborado e que ainda não foi analisado cientificamente, cujos significados e interpretações podem variar de acordo com o propósito da pesquisa (Gil, 1994).

Entendemos que a pesquisa documental é a melhor escolha metodológica para tratar das perguntas de pesquisa e dos objetivos, investigando a realidade social com abordagens que permitem ao pesquisador ser reflexivo e criativo diante dos fatos, estabelecendo uma conexão entre suas conclusões e a forma como as comunica. Conforme Lüdke e André (1986) apontam, isso implica adotar uma metodologia que é explorada não apenas na área da educação mas também em outras áreas das ciências sociais.

Na perspectiva da pesquisa documental, a investigação não é determinada pela sua resposta imediata da análise e sim pela observação e estado da arte que conduzirá, mas de forma indireta, para as condições que foram produzidas e por isso nos revelam seu modo de ser como produto social. A pesquisa documental pode ser entendida como a análise daqueles documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados e sistematizados. O desafio desse método de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.

Deste modo, o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, pois a pesquisa documental será o método que conduzirá toda a investigação de análise e o documento a ser analisado serão as APC e essa análise nos conduzirá ao ponto de vista de quem produziu o objeto de pesquisa; logo, examinar documentos implica analisá-los considerando a perspectiva de quem os produziu. Esse processo exige cautela e habilidade por parte do pesquisador, a fim de preservar a validade de sua pesquisa. Entretanto, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (Calado; Ferreira, 2004, p. 03).

A pesquisa documental, conforme delineado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), tem o potencial de gerar novos conhecimentos e oferecer novas perspectivas para entender fenômenos, além de elucidar como eles têm sido tratados ao longo do tempo. Neste trabalho, a pesquisa documental é empregada de forma integral e sistemática, refletindo sua importância não apenas na coleta de dados, mas também na estruturação do arcabouço analítico da dissertação.

De acordo com Phillips (1974, p. 187), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, abrangendo uma vasta gama de materiais, desde textos legislativos e normativos até comunicações pessoais e registros midiáticos.

Em consonância a esse pensamento, Guba e Lincoln (1981) afirmam que a pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. O pesquisador tem a tarefa de codificar o que cada interpretação dos documentos examinados e reexaminados querem dizer em busca da problemática que o levou a pesquisa.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos provêm exclusivamente de documentos, com o objetivo de extrair informações contidas para compreender um fenômeno. Segundo Caulley (1986, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 20), a análise documental se propõe a identificar informações factuais nos documentos, fundamentando-se em questões ou hipóteses de interesse.

A análise documental exige alguns procedimentos metodológicos a serem seguidos para seleção dos documentos. Como explicam Ludke e André (1986), o primeiro critério é o tipo de documento a ser selecionado, se é oficial, técnico ou pessoal. O segundo é a análise propriamente dita dos dados encontrados no documento. Para isso, exige-se uma metodologia de análise de conteúdo que é definida por Krippendorff (1980, p. 21) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. O autor afirma ainda que pode haver variações na unidade de análise do conteúdo, “que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo”. O critério final envolve a avaliação das categorias em termos de sua abrangência e delimitação. Isso ocorre quando, na visão do pesquisador, não existem mais documentos a serem analisados e as fontes conduzem à redundância de informações. Nesse ponto, o estudo é considerado concluído.

Nesta pesquisa, a APC é um tipo de documento produzido no ambiente escolar pelos professores. Na Figura 1, exemplificamos os critérios descritos por Ludke e André (1986), usados na seleção do documento que compõe o *corpus* da pesquisa.

Figura 1 - Recorte de uma APC de Língua Portuguesa do ano de 2020

ATIVIDADE PROGRAMADA COMPLEMENTAR- APC - 4

Aulas elaboradas para o período de Distanciamento Social em virtude do COVID-19(Corona Vírus)

Lembrete ao aluno - ao receber esta atividade, entre em contato com seu líder de turma para confirmação do recebimento.

Disciplina: Língua Portuguesa

Turmas: 3º A, B, C, D

Competências e habilidades e/ou Conteúdo: Dissertação Argumentativa – Produção textual.

-tema: "O novo coronavírus: desafios no enfrentamento da pandemia" (alimentação temática em sites, vídeos, declarações da OMS);

-parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão);

-elementos coesivos para iniciar introdução, para diferentes tipos de argumento (desenvolvimento) e conclusão.

Metodologia:

1. Pesquisa e leitura sobre a COVID -19. Sugestões de fontes de pesquisa confiáveis: sites de jornais como G1, Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, revista Veja, Época, Galileu ou declaração do diretor – geral da OMS. Trata-se de apenas uma "alimentação" temática, todavia, esta deve estar pautada em fatos, ciência, tecnologia e não em informações rasas e cotidianas (senso comum).
2. Registre no seu caderno o resultado de suas pesquisas. Sugestões: o que é essa doença; como combater a pandemia (visão científica), opinião de especialistas sobre o desafio de combater esse vírus; ações solidárias da sociedade/mundo diante da dura realidade de distanciamento/isolamento social etc.
3. Produzir uma redação dissertativa-argumentativa sobre o tema proposto no caderno ou na folha impressa de redação
4. Lembre-se: argumentos sólidos, robustos constroem SABEDORIA. A construção de um texto dissertativo-argumentativo deve pautar-se na verdade, nos fatos.

E-mai do professor: [redacted] ou postagem no classroom

Valor da atividade: 3,0p

Período para realização: 25/04 a 30/04

Prazo de entrega: 18/05 a 22/05 (após recesso)

Fonte: APC (2020)

Na análise, optamos pelo trecho que engloba a instrução para a produção textual, especificamente o gênero dissertativo-argumentativo. A análise da materialização dos gestos didáticos fundadores contidos no comando de produção textual é realizada nesse recorte, sendo que essa orientação está detalhada no item 3 da metodologia: "Produzir uma redação dissertativa-argumentativa sobre o tema proposto no caderno ou na folha impressa de redação".

Em relação às categorizações das etapas da pesquisa documental, estruturamos a investigação conforme descrito a seguir:

- a) Realização da pesquisa bibliográfica para aquisição de subsídios teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e de contribuições teóricas interdisciplinares, já que esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada, sendo parte da escrita do estado da arte e fundamentação teórica;
- b) Escolha da escola para coleta de dados e definição do objeto de pesquisa;
- c) Obtenção dos documentos para análise e seleção prévia, conforme o objeto investigado. Neste caso, os documentos selecionados foram as APC usadas durante os anos de 2020 e 2021, período pandêmico em que as escolas estavam operando apenas por ensino remoto;
- d) Categorização das APC para seleção daquelas que se coadunam com os objetivos da pesquisa e apresentam dados significativos quanto aos objetos da análise (gestos didáticos dos professores e gênero dissertativo-argumentativo);
- e) Análise propriamente dita dos documentos selecionados e produção/constatação dos resultados.

A categorização na pesquisa documental é um procedimento essencial de organização dos dados. Esse processo foi delineado previamente pela pesquisadora, que selecionou antecipadamente as informações específicas a serem examinadas nos documentos, definindo, assim, o foco da análise. Durante a leitura dos documentos, manteve-se uma abordagem compreensiva e hermenêutica⁸, buscando interpretar o significado subjacente ao conteúdo. Uma coleta de dados extensa e meticulosa é o ponto de partida na pesquisa documental, permitindo identificar e manipular elementos-chave, estabelecer relações e, por fim, chegar às conclusões do estudo.

As ações e atitudes mencionadas demandam sensibilidade, intencionalidade e competência teórica por parte do pesquisador. Desde o acesso e a seleção do conjunto de documentos, que são as APC, passando pela análise dos dados até a apresentação dos resultados, o processo é caracterizado por ser sistemático, exaustivo, abrangente, coerente, sensível e criativo.

Aqui é delineada uma série de procedimentos que podem colaborar na tarefa da pesquisadora. Inicialmente, procedeu-se à leitura de todas as APC's para permitir a seleção daquelas que contivessem dados relevantes para a investigação: O agir docente por meio do gênero dissertativo-argumentativo na pandemia da Covid-19. Em seguida, realizou-se a transcrição literal de todos os trechos nos quais eram identificadas formas de representação sobre

⁸Hermenêutica é o estudo da interpretação de textos, especialmente no contexto de literatura, religião e direito. Na pesquisa, refere-se à abordagem interpretativa adotada para compreender profundamente o sentido dos documentos analisados (Oliveira; Guimarães, 2024)

o gênero dissertativo-argumentativo. O terceiro passo consistiu em esquematizar os temas das redações dissertativo-argumentativas, para que então pudéssemos justificar o gênero a ser analisado e observado.

1.5 Justificativa da série escolhida e do gênero em foco

Após essa contextualização, é imprescindível expor os motivos que levaram à escolha dos documentos, ou seja, das APCs dos terceiros anos do Ensino Médio para análise. Primeiramente, o gênero dissertativo-argumentativo é fortemente enfatizado nestes anos, pois prepara os alunos para as competências de leitura e escrita exigidas na vida social e acadêmica. Além disso, no terceiro ano, é fundamental que os alunos estejam preparados para enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, momentos em que o domínio dos diversos gêneros textuais é frequentemente avaliado. Nessas avaliações, frequentemente, é requerido que a redação seja do gênero dissertativo-argumentativo. Tais exames demandam dos estudantes não apenas o desenvolvimento de habilidades críticas como argumentação, leitura prévia e domínio do tema, mas também a demonstração de competências fundamentais; entre elas: o domínio da norma padrão da língua portuguesa, a capacidade de interpretar e compreender textos de diferentes gêneros e contextos, a habilidade de analisar informações e construir argumentos sólidos, bem como desenvolver propostas de intervenção que considerem a ética, os direitos humanos e a diversidade sociocultural. Além disso, o texto do gênero dissertativo-argumentativo, como gênero textual central no ENEM, permite que os alunos expressem suas vozes, apresentando seus argumentos, pontos de vista e reflexões que refletem suas identidades e compreensão do mundo.

A maioria dos estudantes do terceiro ano do ensino médio está focada na preparação para exames de entrada no ensino superior, como o concurso vestibular e o ENEM. Esse preparo é essencial para aqueles que almejam conquistar uma vaga em universidades públicas ou obter bolsas de estudo em instituições privadas. Utilizando a nota do ENEM, os alunos podem candidatar-se ao Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em universidades privadas. Adicionalmente, as notas do ENEM permitem aos estudantes acessar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um mecanismo que consolida vagas disponíveis em instituições públicas de ensino superior. Desde sua criação em 1998, o ENEM visa avaliar a qualidade da educação brasileira no nível médio e é aberto tanto para alunos concluintes do ensino médio quanto para aqueles que já o finalizaram em anos precedentes.

A cidade de Dourados-MS é conhecida como uma cidade universitária, já que existem em seus limítrofes duas universidades públicas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD),

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e duas grandes universidades privadas sendo elas, Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Centro Universitário Anhanguera, além de outros vários polos universitários. Essas unidades de ensino superior vêm absorvendo a maioria dos estudantes do Ensino Médio local e até de outras cidades, cuja porta de entrada para o ensino superior é a nota do ENEM ou os vestibulares específicos de cada universidade. Logo, é imprescindível que os estudantes do ensino médio, compreendam plenamente o gênero dissertativo-argumentativo, justificando, portanto, a escolha do gênero da pesquisa.

2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os aportes teóricos que guiam o desenvolvimento da presente dissertação. Assim, iniciamos com as definições do que é a Linguística Aplicada (LA) e posteriormente, os pressupostos constitutivos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as contribuições didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Logo, discutimos a transposição didática e o processo de didatização do saber científico em conhecimento ensinável em sala de aula. A seguir, abordamos o gênero dissertativo-argumentativo e, por fim, o agir didático do professor e seus gestos constitutivos.

2.1 Linguística Aplicada (LA)

Celani (1992) afirma que a LA se torna independente da Linguística tradicional, desvencilhando-se também da falsa ideia de que a Linguística Aplicada é de exclusivo interesse em estudos de língua estrangeira. As primeiras acepções em LA foram designá-la como uma subárea da linguística tradicional. No Brasil, a LA tem ampliado suas abordagens e campos de investigação, não se limitando apenas à sala de aula de língua estrangeira, mas também estendendo-se a outros contextos, inclusive aqueles relacionados à educação linguística, por exemplo (Moita Lopes, 2006).

Moita Lopes (2006) reforça que a LA adota uma postura colaborativa e transdisciplinar, estabelecendo diálogos construtivos com outros campos científicos e acadêmicos, com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão sobre os múltiplos usos da linguagem na sociedade.

Nesse viés, a LA estabelece diálogos com diversas outras disciplinas, operando de forma bidirecional: por um lado, ela direciona seu foco para os estudos da linguagem e, por outro, para campos como a sociologia, história, antropologia, psicologia da linguagem entre outras áreas do conhecimento e desenvolvimento humano. Essa transdisciplinaridade enriquece a LA com uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas, expandindo seu escopo de investigação e capacitando-a a abordar de maneira eficaz as complexidades dos problemas relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais (Moita Lopes, 2006).

Portanto, concordamos que a Linguística Aplicada possui uma natureza trans/indisciplinar. Ela adota uma abordagem abrangente, esforçando-se para compreender a linguagem em suas diversas manifestações e interações, tanto em situações do cotidiano quanto em contextos formais. Esta abordagem mais ampla reflete uma preocupação com a diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Em consequência, a Linguística Aplicada adquire um

caráter tanto transdisciplinar quanto indisciplinar, estando aberta a diferentes abordagens teóricas, métodos e perspectivas. Esse ecletismo teórico e metodológico é direcionado para encontrar soluções para as variadas questões práticas que envolvem a linguagem humana..

Desta forma, compreendemos que a presente pesquisa promove relevante relação com o campo da Linguística Aplicada, ao contribuir para uma melhor compreensão do agir docente por meio dos gestos didáticos no ensino-aprendizagem, oferecendo perspectivas para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de línguas e na promoção escrita dos estudantes. Por fim, exploramos conceitos transdisciplinares que contribuem significativamente para o embasamento teórico da pesquisa. Portanto, passamos, na próxima sessão, a discutir a descrição da APC, atividade dos alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul para prevenção do contágio da doença COVID-19, pois as atividades presenciais foram suspensas.

2.2 Os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa: concepções teóricas – PCN, BNCC e Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul

Os gêneros textuais estão presentes em todas as situações em que usamos a língua, o que resulta em uma quantidade inesgotável deles na vida cotidiana. A proposta de trabalhar com gêneros textuais no ensino consiste em oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar situações reais de uso da língua, sobretudo as que se relacionam às instâncias públicas e às atividades discursivas de cunho mais formal, dentro do espaço da sala de aula. Os gêneros podem levar o aluno a desenvolver a criticidade frente à linguagem e à sociedade, contribuindo, assim, para a elaboração de seus próprios conceitos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são formas de funcionamento da linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, são, portanto, produtos da comunicação. Os autores defendem gênero como:

[...] um instrumento que serve de meio para a comunicação, pois nesta há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de um instrumento, que aqui é um gênero (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 24).

Analisando a perspectiva dos autores sobre os gêneros, compreendemos que o gênero dissertativo-argumentativo está presente em variados cenários sociais, destacando-se especialmente no âmbito das questões polêmicas. Ressaltamos a relevância de ensinar os alunos esse gênero, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades cruciais, como a

capacidade de argumentar de maneira clara e coerente, persuadir e convencer os outros, além de assumir uma posição diante de um tema específico.

Para apresentar a importância do estudo dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa, analisamos as perspectivas teóricas e a discussão dos pressupostos que os envolvem nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1998), Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), e a Instrução Normativa de número 5 - Orientação Pedagógica, publicada no dia 19 de março de 2020, no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (D.O.E) (em anexo).

Os PCN, organizados e sistematizados pela extinta Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), surgiram como política pública educacional em 1998, trazendo um conjunto de diretrizes com a finalidade de orientar as práticas pedagógicas em sala de aula e reformular o ensino a partir de uma ampla organização da matriz curricular da instituição educativa. Em suma, os PCN especificavam a proposta de reorientação curricular para a educação básica, no intuito de apoiar as discussões do projeto educativo das escolas, fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, e contribuir como suporte na análise e seleção de materiais didáticos (Brasil, 1998). É importante ressaltar que o documento estabelece princípios de respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1998, p. 13).

Na apresentação da área de Língua Portuguesa, o ensino e a natureza da linguagem são abordadas a partir de uma perspectiva reflexiva sobre cidadania, que relaciona o domínio da língua (concebida como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística) e da linguagem (concebida como atividade discursiva e cognitiva) como elementos condicionantes para a participação social (Brasil, 1998). Em outras palavras, essa abordagem reconhece que a linguagem adquire significado por meio do seu uso em contextos sociais específicos e que sua função vai além das regras gramaticais. Ela é vista como uma ferramenta que molda nossa interação com o mundo, permitindo-nos influenciar a nós mesmos e aos outros e criar significados a partir disso.

Ao admitir que pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, o documento estabelece relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações, traz uma concepção de gênero textuais intrinsecamente relacionada com a noção de discurso e suas condições de produção (Brasil,1998).

O termo gênero aparece nos PCN de duas formas. A primeira como "Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos" e na segunda como "Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos" (Brasil,1998, p. 57). Antes de descrever o termo gênero, o documento afirma que

[...] foram priorizados aqueles [gêneros] cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (Brasil,1998 p. 53).

A prática de ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, apresenta uma nova abordagem em relação aos gêneros textuais. Ao estabelecer diretrizes para esse campo, se pode deduzir que as práticas pedagógicas dos gêneros textuais se concentram em uma compreensão da linguagem como algo representativo, dialógico, social e interacional, nas quais o texto e os gêneros discursivos⁹ têm um papel central.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) fundamentam-se, por sua vez, basicamente na teoria bakhtiniana, na teoria interacionista sociodiscursiva interacionista sociodiscursiva e na teoria bakhtiniana e ressaltam a importância de utilizar os gêneros no processo de oralidade, de produção escrita e de análise linguística, a fim de que o discente, com o auxílio do professor, consiga obter êxito em sua formação socioeducacional, aprimorando suas competências sociocomunicativas. De acordo com este documento, o ensino precisa criar condições para que o aluno seja capaz de desenvolver sua competência discursiva no decorrer de sua formação, tornando-se um cidadão proficiente, participativo e autônomo. Sendo assim, é de extrema importância utilizar os gêneros textuais enquanto objetos imprescindíveis no processo de ensino/aprendizagem.

Tal como a perspectiva apresentada por Schneuwly e Dolz (2004), os PCN (1998) defendem o texto como unidade básica para o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista sua contribuição para um trabalho significativo e contextualizado que verdadeiramente evidencia

⁹Os PCN trazem no documento a nomenclatura “gêneros discursivos”, nesta pesquisa, adotamos a nomenclatura “gêneros textuais”, quando nos referimos aos gêneros.

a competência discursiva. Desta forma, há nesse documento uma abordagem de ensino com os gêneros textuais a partir da proposta do ISD, demonstrando um avanço na concepção de ensino de Língua Portuguesa, distanciando-se das práticas de ensino tradicionais (Sousa Martins et al., 2021).

Em relação à BNCC, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em junho de 2014, seguido da aprovação pelo CNE, em dezembro de 2017, ela surge como um documento que lista os objetivos de aprendizagem para as várias fases do ensino básico, garantindo que os alunos tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento atendidos. Ou seja, ele é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC foi instituída como parte de uma política educacional brasileira para uniformizar e modernizar o currículo básico nas escolas de todos os estados do país, de acordo com o que está estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. A BNCC atualmente serve como um padrão obrigatório para a criação de currículos e planos pedagógicos em todas as redes e instituições de ensino, constituindo-se como uma diretriz nacional (Brasil, 2018).

Um dos aspectos enfatizados pela BNCC (2018) é a importância da diversidade de gêneros discursivos no processo educacional. Embora esses termos (gênero discursivo e gênero textual) sejam frequentemente usados de maneira intercambiável, eles possuem distinções conceituais importantes.

Gêneros textuais referem-se a estruturas de texto específicas que são reconhecíveis por suas características formais e funcionais, como cartas, receitas, notícias, relatórios, poemas, entre outros. Esses gêneros são moldados por convenções sociais e culturais e são facilmente identificáveis pela sua forma e conteúdo (Bronckart, 2003). Por outro lado, gêneros discursivos dizem respeito a práticas sociais de produção textual que vão além da estrutura formal do texto, incorporando também a intenção comunicativa, o contexto sociocultural, a interação entre os falantes e os estilos individuais. O gênero discursivo é, portanto, mais amplo e abrange dimensões pragmáticas e contextuais da comunicação (Brasil, 2018).

A BNCC valoriza a exposição dos alunos a uma ampla gama de gêneros textuais porque acredita que isso pode despertar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da escrita, do ensino da oralidade e da análise linguístico-semiótica. Compreender e saber navegar por diferentes gêneros é crucial para a participação efetiva e crítica na sociedade. Além disso, a familiaridade com uma variedade de gêneros desde os anos iniciais

é preconizada para que as crianças reconheçam a leitura como uma valiosa fonte de conhecimento e aprendizado (Brito; Valério, 2022).

É importante destacar que a BNCC na Área de Linguagens se configura por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e a Língua Inglesa. Especificamente na Língua Portuguesa, o documento descreve quatro práticas de linguagem: leitura, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade. Nesse contexto, é possível observar que a BNCC mantém a concepção dos PCN de Língua Portuguesa no que se refere à centralidade do texto na “definição dos conteúdos, habilidades e objetivos”, na medida em que consideram os gêneros textuais que “circulam em diferentes esferas/campos de circulação dos discursos” (Felicio, 2020, p. 33).

Em relação ao ensino dos gêneros, é essencial ressaltar que aparecem como centralidade na BNCC.

[...] sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Para contextualizar as práticas de linguagem, o documento divide os gêneros em diferentes campos de atuação social, a saber: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico midiático, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa. E “a segmentação por campos de atuação social [...] deve estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (Brasil, 2018, p. 67).

Nesse contexto, a concepção teórica de gêneros presentes na BNCC leva em consideração os diferentes contextos histórico-sociais e as diversas possibilidades das situações comunicativas, com a forma de organização e a finalidade do gênero. Além de contribuir para a formação do aluno, tanto os PCN quanto a atual BNCC são importantes aliados para o professor, ao disponibilizar um material de referência para que ele utilize no planejamento do processo de ensino/aprendizagem.

Para nosso estudo, cabe situar as considerações que a BNCC (2018) traz sobre a argumentação, sendo que:

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 09).

Outra orientação da BNCC é que os professores promovam a análise e a reflexão crítica sobre os discursos veiculados em diferentes mídias, como forma de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e interpretar argumentos, bem como de identificar e combater os discursos manipuladores e preconceituosos.

Sobre os documentos oficiais de educação e o ensino dos gêneros, no Estado de Mato Grosso do Sul, temos o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (CRMS), que foi oficializado por meio da Resolução/SED n.º 2.662, de 24 de setembro de 2018, da Secretaria de Estado de Educação. Essa resolução estabeleceu as diretrizes e orientações para a elaboração e implementação do CRMS nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio do Estado. O documento tem como objetivo orientar as práticas pedagógicas e está dividido em duas partes: a primeira apresenta as orientações gerais para o ensino na educação básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; a segunda traz orientações específicas para cada etapa de ensino (Mato Grosso do Sul, 2018).

Entre as orientações gerais, destacam-se a importância da formação integral dos estudantes, a valorização da diversidade cultural, a promoção da educação inclusiva, a articulação entre teoria e prática, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, a utilização de tecnologias educacionais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Já nas orientações específicas, são apresentados os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, bem como as estratégias metodológicas e recursos didáticos que podem ser utilizados pelos professores.

O CRMS orienta o trabalho dos professores a fim de garantir a qualidade da educação oferecida aos estudantes de Mato Grosso do Sul e está em consonância com a BNCC. Adota as competências e habilidades definidas pela BNCC como referência para a construção dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, garantindo, assim, que a educação oferecida aos estudantes de Mato Grosso do Sul esteja em consonância com as normas e objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o CRMS (2018) apresenta orientações específicas. Algumas das principais diretrizes do documento são a valorização da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e expressão, capaz de promover o diálogo e o entendimento entre as pessoas; o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e análise semiótica, que permitam aos estudantes compreender e produzir textos de diversos gêneros e finalidades; o estímulo à reflexão crítica sobre a linguagem e sua relação com a sociedade e a cultura; a abordagem interdisciplinar, que promova a integração da Língua

Portuguesa com outras áreas do conhecimento; e a utilização de recursos tecnológicos e multimidiáticos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

O CRMS (2018) também apresenta objetivos de aprendizagem e competências específicas para cada série do Ensino Médio, que devem ser alcançados pelos estudantes ao longo do processo educacional. Para tanto, o documento enfatiza que o trabalho com os gêneros textuais deve ser desenvolvido de forma contextualizada, levando em conta a realidade social e cultural dos estudantes, suas experiências e interesses. O objetivo é aprimorar as competências comunicativas dos estudantes de forma crítica e reflexiva, capacitando-os a compreender e produzir textos, de acordo com as exigências de cada situação comunicativa.

Em relação ao ensino dos gêneros textuais, o CRMS (2018) afirma que são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística dos estudantes. Segundo o documento, os gêneros textuais são formas de linguagem que se apresentam em situações comunicativas específicas, cada um com suas características próprias, estrutura e função social definidas. E propõe que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio leve em conta os diferentes gêneros textuais presentes na sociedade e em cada área do conhecimento, de modo a preparar os estudantes para as diversas situações de comunicação que eles enfrentarão ao longo da vida.

O documento apresenta uma lista de gêneros textuais a serem trabalhados em cada série do Ensino Médio, tais como:

- a) 1ª série: notícia, reportagem, crônica, artigo de opinião, carta argumentativa, resenha, resumo, síntese, mapa conceitual, infográfico, entre outros.
- b) 2ª série: entrevista, debate, editorial, carta aberta, ensaio, análise de filme, análise de música, análise de imagem, entre outros.
- c) 3ª série: projeto de pesquisa, artigo científico, dissertação, tese, manifesto, manifesto literário, manifesto artístico, redação entre outros.

O trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo no Ensino Médio é:

[...] fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, permitindo-lhes expressar suas opiniões e ideias de forma clara e convincente, utilizando argumentos e evidências que fundamentem suas posições. Esses gêneros são muito presentes em diversas situações sociais e acadêmicas, como em debates, apresentações, trabalhos acadêmicos, redações de vestibulares e do ENEM, entre outros (CRMS, 2018, p. 77).

Portanto, o CRMS sugere que sejam utilizados temas que despertem o interesse e a reflexão dos estudantes, relacionados a problemáticas atuais e relevantes, como política, meio ambiente, educação, tecnologia, entre outros. Além disso, é importante que os estudantes sejam estimulados a debater e a trocar ideias sobre os textos produzidos, a fim de aprimorar sua capacidade crítica e argumentativa.

2.3 O Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD teve sua origem na década de 1980 graças aos trabalhos de um grupo de pesquisadores em Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, bem como outros colaboradores do grupo, desenvolveram um programa de pesquisa que tem como fonte de referência os postulados de Vigotsky (1934), para o desenvolvimento humano, e de Bakhtin (1979), para a linguagem. Os pesquisadores se debruçaram em estudos e pesquisas sobre o funcionamento da mente humana em eventos sociointerativos de produção dos textos, além das capacidades de linguagem que se desenvolvem no processo ensino/aprendizagem formal dos gêneros e diferentes níveis de textualidade (Gonçalves, 2011).

É importante destacar que, no Brasil, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) emergiu concomitantemente às reformulações das políticas educacionais, especialmente em resposta à produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e ao progresso significativo na área de Linguística Aplicada. O ISD é marcado por compreender a linguagem como uma prática social e discursiva, enfatizando a interação entre os sujeitos e seus contextos socioculturais (Leurquin; Bezerra, 2020).

Ainda de acordo com Leurquin e Bezerra (2020), dentro da LA, o ISD contribui com uma visão de linguagem como uma atividade socialmente construída, em que os indivíduos empregam recursos linguísticos para interagir, construir significados e negociar sentidos. A relação entre LA e ISD se fundamenta nessa perspectiva interativa, posicionando o uso da linguagem dentro de um quadro sociocultural dinâmico em que a comunicação e a aprendizagem são vistas como processos interdependentes e contextualizados.

A abordagem interacionista enfatiza os aspectos sociais e discursivos do uso da linguagem, alinhando-se aos princípios fundamentais da LA, que trata questões relacionadas à linguagem no mundo real e a situações práticas, como o ensino de línguas, política linguística e avaliação da linguagem. O primeiro Programa de Pesquisa a disseminar as postulações do ISD no país foi o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem (LAEL), da PUC/SP. Outros pesquisadores que também norteiam suas produções nos construtos dessa corrente teórica são os dos Programas de Pós-Graduação da UEL, UNISINOS e, mais recentemente, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (Gonçalves, 2011).

Além disso, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) reconhece a relação intrínseca entre linguagem, cognição e cultura (Silva; Assis; Lopes, 2015). Nessa perspectiva, Miquelante *et al.* (2017) definem que a linguagem é vista como uma ferramenta essencial para a mediação do pensamento e para a realização de ações comunicativas, sendo moldada pelas características culturais e sociais de um determinado grupo ou comunidade. Nesse sentido, o contexto sociocultural é vital para a produção e interpretação dos discursos, os quais emergem os gêneros textuais.

Quanto ao conceito de gênero no âmbito do ISD, é importante notar que o interacionismo não se restringe à análise de um gênero textual específico, como o dissertativo. Pelo contrário, ele se interessa pela ampla variedade de gêneros, entendendo-os como ferramentas sociocomunicativas que medeiam as interações entre o indivíduo e o mundo. Os gêneros são vistos como formas de organização textual recorrentes em diferentes contextos comunicativos e se caracterizam por estruturas, funções e temas específicos que são moldados pela cultura e pelas práticas sociais.

As proposições dessa teoria são derivadas de diversas correntes teóricas da filosofia e das ciências humanas para desenvolver sua abordagem sobre a linguagem, a comunicação, a construção do conhecimento e a interação social. Os fundamentos do ISD baseiam-se nos trabalhos herdados da Psicologia da Linguagem (Vigotsky, 2003), da Sociologia (Habermas, 1987), da Filosofia (Ricoeur, 1986) e da Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 1979).

Dos estudos de Vygotsky, o ISD se apropria do papel central da interação/mediação pela linguagem no processo de aprendizagem. Para o ISD, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de construção do conhecimento e de interação social.

Jürgen Habermas (1981) é reconhecido por suas contribuições teóricas a respeito da interação social e o espaço público. Em sua obra, o sociólogo destaca que a comunicação desempenha um papel essencial na formação da sociedade e considera a linguagem como o pilar da interação humana. Inspirando-se nas ideias de Habermas, o ISD adota a noção de que a troca comunicativa é crucial para o desenvolvimento social e democrático. Segundo o ISD, o diálogo é vital para o processo educacional e a formação de laços sociais, conforme apontado por Ferraz (2012).

Paralelamente, Paul Ricoeur (1988) é notável por suas abordagens hermenêuticas e seu estudo sobre a narrativa, o qual defende que a linguagem é um instrumento essencial para a

interpretação do mundo e vê a narrativa como um meio expressivo para compartilhar significados e vivências. O ISD incorpora a perspectiva de Ricoeur ao enfatizar a natureza única e contextual do discurso. Para o ISD, a fala não se resume a uma cadeia de palavras, mas sim a uma ocorrência situada em um contexto temporal e espacial específico, marcada pelas intenções de seus interlocutores. Ricoeur (1986) enfatiza a dimensão da "atualidade" na linguagem, evidenciando a distinção entre a língua, como entidade abstrata e atemporal, e o uso efetivo da linguagem em situações comunicativas concretas, em que os participantes engajam-se em uma troca significativa no aqui e agora:

Dizer que o discurso é um evento é dizer, antes de tudo, que o discurso é realizado temporalmente e no presente, enquanto o sistema da língua é virtual e fora do tempo. [...] o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se (Ricoeur, 1988, p. 46).

Em relação a Bakhtin (2011) uma das principais contribuições para o ISD, é sua concepção de gênero do discurso enquanto formas enunciativas relativamente estáveis, que estão presentes nas diversas situações de comunicação, constituídas sócio-historicamente. Para o autor:

[...] qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (Bakhtin, 2011, p. 279, **grifos do autor**).

Bakhtin (2011) ainda enfatiza a importância da interação entre os indivíduos na construção do sentido e destaca que os discursos não são produzidos de forma isolada, mas em diálogo com outros discursos e com o mundo social mais amplo.

O ato de enunciação é o ponto de contato entre a linguagem e a vida, entre a linguagem e a realidade. Todo enunciado tem um destinatário, a quem ele é dirigido; todo enunciado tem também um contexto sócio-histórico-cultural em que ele surge. Nenhum enunciado é produzido num vácuo, isolado dos outros enunciados e do mundo social mais amplo. Todo enunciado é produzido em diálogo com outros enunciados, em diálogo com o contexto social e cultural em que ele surge. Assim, o sentido de um enunciado não é algo que está nele mesmo, mas algo que emerge da interação entre ele e outros enunciados, entre ele e o contexto social e cultural em que ele surge (Bakhtin, 2011, p. 138).

Essa ideia foi retomada e aprofundada pelo ISD, visto que entende os gêneros textuais¹⁰ como unidades centrais da atividade discursiva. Para Bronckart os textos são “produções verbais

¹⁰Os termos "gêneros discursivos" e "gêneros textuais" são frequentemente discutidos no campo da teoria do discurso. Bakhtin (2011) utilizou o termo "gêneros discursivos" para se referir às diferentes formas de enunciados ou usos da linguagem associados a cada esfera da atividade humana. Já Bronckart (2003), apoiando-se na teoria bakhtiniana, opta pela denominação "gêneros textuais" ao desenvolver o Interacionismo Sociodiscursivo, que

efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (BRONCKART, 2006, p. 69). De modo que a colaboração bakhtiniana para o ISD pode ser entendida como uma abordagem dialógica e heterogênea da linguagem, que busca compreender como os seres humanos constroem sentidos em contextos comunicativos específicos, mobilizando diferentes recursos linguísticos, discursivos e culturais.

A partir da definição de gênero de texto, em consonância com Bronckart (2006), o texto é a materialidade do gênero textual e expressa as escolhas linguísticas mobilizadas pelo agente-produtor por meio das operações de linguagem. Assim, “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamentos das formações sociais no seio das quais são produzidos” (Bronckart, 2006, p. 72).

Segundo Bronckart (2007), as operações de linguagem envolvem três componentes principais: os conteúdos mentais (ou cognitivos), as estruturas linguísticas e os efeitos comunicativos. Os conteúdos mentais se referem aos conhecimentos, crenças e valores que os falantes possuem sobre o mundo e que são ativados durante a produção e a interpretação dos textos. As estruturas linguísticas, por sua vez, são as formas gramaticais e lexicais que os falantes mobilizam para expressar seus conteúdos mentais. E os efeitos comunicativos são os resultados pretendidos pelos falantes ao produzir um texto, como persuadir, informar, entreter, entre outros.

Ainda de acordo com Bronckart (2003, p. 137), “um texto é toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O autor também destaca que a produção de um novo texto empírico é o resultado da correlação entre as representações do agente-produtor em relação ao contexto de produção e os modelos de texto disponíveis no arquitexto, ou seja, na memória discursiva coletiva de uma comunidade ou sociedade.

Logo, todo texto é a materialização de um gênero textual. A compreensão dos gêneros textuais é essencial para a produção e interpretação de textos, uma vez que os gêneros fornecem um conjunto de convenções e expectativas compartilhadas que permitem aos interlocutores orientar suas ações comunicativas de forma efetiva e eficiente (Bronckart, 2003).

ênfata a materialidade do texto. No livro “Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo”, Bronckart argumenta que o termo “textual” destaca a concretude dos textos, ou seja, sua existência física e tangível, enquanto “discursivo” remeteria à abstração do discurso. Essa escolha terminológica reflete a ênfase dada por Bronckart à análise dos textos enquanto produtos concretos da atividade linguística.

A interação entre essas convenções e expectativas e as habilidades linguísticas dos interlocutores durante a produção e interpretação de textos evidencia que o processo é uma atividade complexa, envolvendo diferentes processos de linguagem, tais como planejamento, formulação, revisão e edição. Para o ISD, o conhecimento detalhado desses processos de linguagem envolvidos na produção de diferentes gêneros textuais é uma ferramenta importante para promover o letramento e desenvolver as habilidades comunicativas dos falantes.

Além disso, o ISD destaca que as operações de linguagem estão inseridas em contextos específicos, que influenciam tanto a escolha dos conteúdos mentais quanto das estruturas linguísticas utilizadas. Dessa forma, a produção e a interpretação dos textos envolvem não apenas a mobilização de recursos linguísticos, mas também a ativação de conhecimentos culturais, de normas sociais e de convenções discursivas compartilhadas pelos membros de uma comunidade de prática que constroem e compartilham sentidos por meio da linguagem.

No quadro teórico-metodológico do ISD, as operações de linguagem estão relacionadas ao contexto de produção do texto, à regulação da infraestrutura geral do texto, às operações de textualização e às operações enunciativas. A escolha de um gênero textual específico implica a realização dessas operações de linguagem, de forma a adequar o texto aos objetivos comunicativos e ao contexto em que ele é produzido. Corroborando esta perspectiva, Scalise (2018) afirma que:

Quando dominadas, as operações de linguagem são transformadas em capacidades de linguagem. Isso significa que aprender um gênero é, na verdade, aprender as operações de linguagem que movem as ações de linguagem e que têm por objetivo final o texto (Scalise, 2018, p. 30).

Baseando-se na noção de texto e de níveis textuais apresentados por Bronckart (2003), Scalise (2018) construiu o modelo da Figura 2:

Figura 2 - Sinopse da composição de texto e dos níveis textuais segundo Bronckart (2003)

TEXTO										
CONTEXTO DE PRODUÇÃO			ARQUITETURA TEXTUAL							
MUNDO FÍSICO	MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	CONTEÚDO TEMÁTICO	INFRAESTRUTURA DO TEXTO			MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO			MECANISMOS ENUNCIATIVOS	
			PLANO GERAL DO TEXTO	TIPOS DE DISCURSOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	CONEXÃO	COESÃO NOMINAL	COESÃO VERBAL	POSICIONAMENTO DAS VOZES	MODALIZAÇÃO

Fonte: Scalise (2018, p. 30)

O contexto de produção é composto por um conjunto de parâmetros que podem influenciar a forma como um texto é organizado (Bronckart, 2003). Embora seja o elemento externo, ele subjaz ao texto, ou seja, nem sempre é completamente evidente e explícito, já que está articulado aos aspectos físicos e psicossociais da enunciação. Esses parâmetros são definidos pelas propriedades dos três mundos formais¹¹: físico, social e subjetivo (ou sociossubjetivo) - que interagem na produção textual.

O mundo físico abrange o espaço e o tempo da produção, bem como o emissor e o receptor. Esse mundo é delimitado pelas coordenadas do espaço-tempo, pois “todo o texto é o resultado de um comportamento verbal concreto” (Bronckart, 2003, p. 93). Assim, podemos identificar quatro parâmetros que definem o mundo físico: o lugar de produção, correspondente ao local físico onde o texto é produzido; o momento de produção, ou seja, o instante em que o texto é criado; o emissor, representado pela pessoa que fisicamente produz o texto; e o receptor, caracterizado pelas pessoas que receberão o texto de forma física e concreta.

Por outro lado, o mundo social está relacionado com as normas sociais, e o mundo subjetivo diz respeito à atitude consciente e subjetiva de quem escreve. A fusão desses dois contextos dá origem ao contexto sociossubjetivo. Esse mundo sociossubjetivo está enraizado no plano social, ou, mais precisamente, “no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (Bronckart, 2003, p. 94).

Nesse sentido, é possível identificar quatro parâmetros que definem o mundo sociossubjetivo: o lugar social onde o texto é produzido; a posição social do emissor, que o torna agente-produtor ou enunciador; a posição social do destinatário, que o coloca como alvo da comunicação; e, por fim, o objetivo da interação, ou seja, o efeito de sentido que o texto produzirá. Todos esses parâmetros podem exercer influência na organização do texto e devem ser considerados na análise do contexto de produção¹².

O conteúdo temático também integra o contexto de produção. De acordo com Bronckart (2003), este conceito pode ser entendido como o conjunto de informações apresentadas em um texto por meio das unidades linguísticas utilizadas pelo autor ou produtor do texto. Por conteúdo temático, entende-se o domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Nas palavras de Bronckart

¹¹Há três mundos formais, mas dois deles (social e subjetivo) são aglutinados em um (sociossubjetivo) por se tratar de mecanismos psicossociais indissociáveis.

¹²No contexto desta pesquisa, sugerimos ao leitor voltar ao quadro 1. Nele, poderá observar a abordagem a respeito do contexto de produção, assim como os sujeitos agentes do gênero de texto em estudo e os documentos em investigação.

(2007, p. 97), é “o conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”.

Ação de linguagem é um conceito central em pragmática e sociolinguística que se refere ao uso funcional da linguagem com o objetivo de realizar atos comunicativos específicos, como informar, questionar, ordenar, prometer, entre outros, em um dado contexto interacional (Sawasaki, 2018). Quando uma ação de linguagem é desencadeada, o agente-produtor expressa esses conhecimentos utilizando unidades da língua, reestruturando-os em texto com base em dois princípios distintos. O primeiro princípio diz respeito à ordenação dos conhecimentos prévios em uma sequência lógica e hierárquica, relacionada aos planos de texto e às sequências textuais. O segundo princípio aborda a organização desses conhecimentos prévios em mundos discursivos, os quais se diferenciam do mundo comum, associando-os aos tipos de discurso. A disposição discursiva desses mundos ocorre a partir da relação entre duas coordenadas: o primeiro tipo estabelece uma relação de implicação ou autonomia em relação à ação de linguagem, enquanto o segundo tipo estabelece uma relação de conjunção ou disjunção¹³ em relação aos parâmetros físicos do contexto de produção (Bronckart, 2003).

Quando os conhecimentos prévios são reestruturados, emerge a infraestrutura textual. Bronckart (2003) denomina esse nível mais profundo, ou 1º nível do folhado textual¹⁴, como a combinação do plano geral do texto com diversos tipos de discursos — interativo, teórico, o relato interativo e a narração — e com as sequências textuais, que podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas e dialogais.

Os mecanismos de textualização formam a camada intermediária do texto, também referida como 2º nível do folhado textual, e têm um papel crucial na construção da coerência temática. Além disso, contribui diretamente para a organização lógica e temporal do discurso, facilitando a linearidade e a conexão entre os elementos textuais. Bronckart (2003) identifica essa camada como aquela que torna as estruturas hierárquicas do texto mais aparentes e acessíveis ao leitor.

Nesse 2º nível, elementos como a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal são essenciais. A conexão é assegurada pelos organizadores textuais, que garantem a progressão temática e ajudam na transição entre diferentes tipos de discurso e sequências textuais. Eles também são responsáveis por ligar frases dentro de uma mesma sequência. Essa conexão é

¹³Não iremos nos aprofundar nessas questões (implicação ou autonomia e conjunção/disjunção) por não terem relação direta com a pesquisa.

¹⁴A expressão "folhado textual" ou "arquitetura interna do texto" é empregada por Bronckart como uma metáfora para descrever a estrutura hierárquica do texto, onde diferentes níveis de organização se sobrepõem de maneira integrada e interativa, sem serem completamente isolados uns dos outros.

efetivada através de uma variedade de recursos linguísticos – conjunções, advérbios, pronomes, entre outros – que estabelecem relações claras e lógicas entre as partes do texto.

A coesão nominal é, por sua vez, representada pelas retomadas anafóricas dos temas introduzidos. As unidades responsáveis por essas retomadas ou substituições são chamadas de anáforas, as quais podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais (Bronckart, 2003). A coesão verbal está, no que lhe respeita, relacionada ao uso de elementos que garantem a continuidade e a clareza da ação verbal no texto, como os tempos, modos e aspectos verbais, bem como outros recursos que indicam a relação entre os eventos mencionados. Esses mecanismos contribuem para a coesão e a clareza do texto, permitindo que o leitor compreenda facilmente as relações entre as informações apresentadas e a progressão temática do texto.

Os mecanismos enunciativos correspondem à camada mais superficial do texto (o 3º nível do folhado textual). De acordo com Bronckart (2003), esses mecanismos estão relacionados à dimensão pragmática do texto, ou seja, à sua função comunicativa e às intenções do autor em relação ao leitor. Entre os mecanismos enunciativos, destacam-se as modalizações e as vozes.

A modalização refere-se ao uso de elementos linguísticos que indicam a atitude do autor em relação ao conteúdo do texto, como os advérbios de modo, os modalizadores, os verbos modais e outros elementos que expressam avaliações, julgamentos e atitudes do autor. Bronckart (2003) considera quatro funções de modalizações, que devem ser apresentadas na seguinte ordem:

As modalizações lógicas referem-se a julgamentos sobre a verdade do que é dito, expressando certezas, incertezas, possibilidades, probabilidades, entre outros aspectos. Essas modulações são identificadas por meio de marcas linguísticas, como tempos verbais condicionais, auxiliares, advérbios e orações impessoais.

As modalizações deônticas caracterizam-se por estabelecer o mundo social, imprimindo valores, regras e lições relacionadas ao domínio do direito e das obrigações sociais. As mesmas marcas linguísticas usadas nas modalizações lógicas podem ser percebidas neste tipo de modalização.

As modalizações apreciativas estão relacionadas ao mundo subjetivo do enunciador e são incorporadas ao texto por meio das entidades que o compõem. Estas entidades avaliam as situações, emitindo opiniões por meio de advérbios ou orações adverbiais, preferencialmente.

Por fim, as modalizações pragmáticas fazem parte do conteúdo temático do texto e dizem respeito às vozes de personagens, instituições e afins. Elas expressam as capacidades de ação e de sentimento desses personagens ou entidades. As marcas linguísticas mais comuns para

identificar esse tipo de modalização são os auxiliares de modo em sua forma estrita ou ampliada, bem como o uso do verbo "poder" em diferentes tempos.

A polifonia refere-se à presença de vozes e enunciados múltiplos no texto, permitindo que diferentes pontos de vista e posições discursivas sejam expressos e confrontados. De acordo com Bronckart (2003), as vozes presentes no texto são responsáveis pelo que é dito e assumem diferentes papéis na construção do discurso. As vozes de personagens são aquelas que representam agentes humanos ou entidades humanas implicados no texto, como personagens de uma história ou entrevistados em uma pesquisa. Essas vozes podem ser caracterizadas por diferentes traços linguísticos, como o uso de gírias, dialetos ou formas de expressão típicas de determinado grupo social.

As vozes sociais, por sua vez, são aquelas que representam grupos ou instituições sociais mencionadas no texto, como governos, empresas, organizações sociais etc. Essas vozes podem ser construídas a partir de discursos oficiais, documentos públicos ou outras formas de representação social. A voz do autor empírico do texto é aquela que procede diretamente do agente-produtor do texto, ou seja, do seu autor real. Essa voz pode ser identificada a partir de diferentes elementos linguísticos, como o uso de primeira pessoa, a presença de marcadores de autoria, entre outros.

2.3.1 Gêneros Textuais como megainstrumento da comunicação e do ensino

O ISD considera os gêneros textuais como ferramentas essenciais tanto na comunicação quanto no ensino. Logo, os gêneros textuais são vistos como produtos das atividades sociais, refletindo as práticas de uma comunidade e cumprindo funções comunicativas específicas. No ISD, os gêneros são denominados "megainstrumentos" devido ao seu papel fundamental na mediação entre sujeitos e a sociedade, facilitando o processo de significação e entendimento mútuo (Kemiac; Nóbrega, 2017).

Conforme Barros e Mafra (2016), cada gênero textual apresenta características estruturais e estilísticas próprias que são moldadas conforme as necessidades e contextos da comunicação. Essas características não são aleatórias, mas sim orientadas por convenções sociais que determinam como um gênero deve ser construído e interpretado. Na sala de aula, compreender essas características permite que os alunos não apenas produzam textos adequados para diferentes contextos, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda da natureza dialógica da linguagem.

No ensino, os gêneros textuais são utilizados como instrumentos pedagógicos para o

desenvolvimento de competências linguísticas. Ao trabalhar com uma variedade de gêneros, os alunos aprendem a reconhecer e aplicar diferentes formas de expressão e argumentação. Essa abordagem promove a alfabetização funcional, na qual os estudantes são capazes de utilizar a linguagem de maneira eficaz em diversas situações comunicativas, desde a interpretação de um gráfico em um relatório até a criação de uma narrativa envolvente (Lousada; Muniz-Oliveira; Barriceli, 2011).

Conforme Machado *et al.* (2009), a abordagem sociodiscursiva ao ensino de gêneros textuais também coloca ênfase na interação. Os alunos são encorajados a colaborar, discutir e refletir sobre os textos, pois o ISD entende que a aprendizagem ocorre no contexto de atividades sociais. Ao debaterem e co-construírem textos, os estudantes engajam-se em práticas sociais autênticas, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas diversificadas.

Além disso, o ISD reconhece que os gêneros textuais evoluem e se adaptam com o tempo, influenciados pelas mudanças sociais e tecnológicas, o que é particularmente relevante na era digital, onde novos gêneros emergem continuamente. O ensino consciente dessas dinâmicas prepara os alunos para compreender e participar ativamente das práticas discursivas contemporâneas, incluindo as que ocorrem em ambientes digitais.

Tardelli e Apostolo (2018) enfatizam que a noção de gêneros como megainstrumentos de comunicação e ensino implica também uma abordagem reflexiva em relação à linguagem. Os alunos são incentivados a analisar criticamente os gêneros, entendendo as intenções, os públicos e os contextos subjacentes. Isso não apenas aprimora suas capacidades de produção textual, como também fomenta o pensamento crítico e a consciência social, competências valiosas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Deste modo, a visão sociodiscursiva dos gêneros textuais como megainstrumentos destaca a importância de ensinar e aprender a linguagem em uso, em vez de se concentrar apenas em regras e estruturas gramaticais abstratas. Ao fazer dos gêneros textuais o coração da comunicação e do ensino, o ISD fornece uma abordagem para o desenvolvimento linguístico, cultural e crítico dos alunos, preparando-os para serem participantes ativos e reflexivos em suas comunidades discursivas.

2.3.2 Vertente Didática de Análise de Textos/Gêneros

A vertente didática de análise de textos/gêneros dentro do ISD busca entender como os textos funcionam em diferentes contextos sociais e institucionais. Ela se concentra em estudar os textos não apenas como estruturas linguísticas, mas como práticas sociais que desempenham

funções específicas em determinados contextos. Essa análise se aprofunda nos gêneros textuais, considerando-os como ferramentas comunicativas que as pessoas usam para realizar ações e interagir em sociedade (Gouveia; Santos, 2022).

Para Cristóvão *et al.* (2006), a análise começa com a identificação do gênero textual, que é determinado por aspectos como o propósito comunicativo, a estrutura, o estilo, e o público-alvo. Cada gênero possui um conjunto de características que o define e o diferencia de outros gêneros. Uma vez identificado o gênero, a análise se volta para a estrutura do texto, incluindo a organização do conteúdo, a progressão temática, e a maneira como as partes do texto se interligam para construir significado. A estrutura de um texto argumentativo, logo, inclui uma introdução com a tese, desenvolvimento com argumentos e uma conclusão que retoma a tese e a reforça.

Outro aspecto importante da análise de texto/gêneros é o estilo, que envolve a escolha lexical, a variação sintática e os recursos retóricos utilizados. O estilo de um texto contribui para o efeito que o autor deseja criar e para a resposta que espera do leitor. Em um discurso político, por exemplo, o uso de certas figuras de linguagem pode reforçar uma mensagem ou incitar emoção (Gouveia; Santos, 2022).

A análise também considera as condições de produção do texto, incluindo o contexto histórico, cultural e situacional. Compreender essas condições ajuda a explicar por que um texto foi produzido de uma certa maneira e qual a sua relevância e eficácia dentro de um contexto específico. Contudo, a análise sociodiscursiva não ignora o papel do receptor, ou seja, do leitor ou ouvinte. A recepção de um texto é tão importante quanto sua produção, e a interação entre texto e leitor é um ponto chave. A análise considera como os leitores interpretam e reagem aos textos, e como seus conhecimentos prévios, atitudes e expectativas influenciam sua compreensão e avaliação do texto (Baltar, 2008).

Finalmente, a didática de análise de textos/gêneros dentro do ISD é utilizada por educadores para permitir que eles ensinem os alunos a lerem e produzirem textos de maneira mais consciente e crítica. Ao entenderem os gêneros textuais como práticas sociais dinâmicas e multifacetadas, os alunos podem desenvolver competências discursivas que transcendem a sala de aula, capacitando-os a se engajarem de maneira mais efetiva e reflexiva em diversas esferas da vida social (Baltar, 2008).

Antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, deve antes passar por um conjunto de transformações e adaptações. Esse processo de didatização do conhecimento científico do objeto de ensino é denominado pela literatura como transposição didática. Tal termo, segundo Almeida (2007), foi criado pelo sociólogo francês Michel Verret no ano de 1975.

Entretanto, foi Yves Chevallard (1989), educador da área da matemática, quem sistematizou com precisão o conceito.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento. (Chevallard, 1989, p. 6, *apud* Barros, 2014, p. 44).

Em outras palavras, para que o ensino de determinado elemento do saber seja possível, esse deverá ter sofrido certas deformações que o tornam apto para ser ensinado, ou seja, adaptado para ser transmitido em sala de aula aos estudantes. Essas deformações de que Chevallard (1989) trata dizem respeito à simplificação de conceitos teóricos, bem como a escolha de exemplos e a utilização de representações que facilitem a compreensão dos estudantes.

A transposição didática é um processo indispensável na educação, o qual consiste em adaptar de forma criteriosa os conhecimentos científicos para que se alinhem com as necessidades e o nível de compreensão dos alunos. Este processo de ajuste pedagógico é projetado para tornar a aprendizagem mais acessível, facilitando assim que os estudantes compreendam e consigam aplicar o conhecimento em diferentes contextos. Para que o ensino seja efetivo, é fundamental que os professores compreendam profundamente não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as capacidades cognitivas e as características sociais de seus alunos. Ao conectar o conhecimento prévio dos estudantes com os conceitos científicos por meio da transposição didática, busca-se promover uma abordagem educacional que vai além da mera transmissão de informações, estimulando o pensamento crítico e a capacidade dos alunos de resolver problemas de forma autônoma. É essencial que essas adaptações sejam feitas com base em critérios bem definidos e estejam fundamentadas em princípios pedagógicos sólidos, para garantir que o ensino seja eficiente e alcance seus objetivos educacionais.

Almeida (2007, p.34) afirma que a transposição didática é construída pela soma de vários fatores que vão convergindo para compor o todo, chamado de condições mínimas de um profissional para fazer a adaptação e transpor o saber científico para o ambiente escolar. Essa afirmação reforça a ideia de que a transposição didática não é um processo simples ou linear, mas sim um conjunto de fatores que devem ser considerados para que o conhecimento científico seja instrumentalizado e transmitido de forma adequada para os estudantes em sala de aula.

Entre esses fatores, destacamos a formação do professor, sua experiência em sala de aula, a disponibilidade de recursos e materiais didáticos, a infraestrutura da escola, o perfil dos

estudantes, entre outros. Todos esses fatores podem influenciar a forma como o conhecimento científico é organizado e transmitido, por isso é importante que os professores estejam atentos a eles.

Além disso, a transposição didática não deve ser vista como um processo definitivo ou estático. Ela pode ser constantemente revisada e ajustada, de acordo com as necessidades e demandas dos estudantes e das mudanças no próprio conhecimento científico. Assim, os professores devem estar abertos a revisar e ajustar suas práticas de ensino, sempre buscando aprimorar a transposição didática e tornar o ensino mais eficiente e efetivo.

Em consonância com os pressupostos abordados por Maia e Rodrigues (2019), transposição didática é o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até chegar a ser objeto de ensino. Para que os conhecimentos de um objeto (no caso desta pesquisa, o gênero dissertativo-argumentativo) seja alvo de uma transposição didática, eles necessitam passar por três níveis básicos de transformações: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado – isso pode envolver a seleção de exemplos, a simplificação de conceitos e a utilização de representações adequadas; 2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado – logo, depende de diversos fatores, como a habilidade do professor em transmitir o conteúdo, a motivação e interesse dos estudantes, entre outros; 3) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido – o que implica não apenas o processo de ensino em si, mas também fatores externos, como a qualidade da infraestrutura escolar, o acesso a recursos educacionais, entre outros (Machado; Cristovão, 2006).

Esses três níveis básicos de transformação apontados pelas autoras são importantes para entendermos que a transposição didática não é apenas um processo de adaptação do conhecimento científico para a sala de aula, mas também envolve a compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, essas transformações descritas no processo de transposição didática envolvem dois outros níveis distintos: o nível externo e o nível interno. O nível externo está relacionado à primeira transformação, isto é, ao primeiro nível acima descrito. Nele há uma série de escolhas que determinam quais objetos serão ensinados, considerando as restrições do contexto educacional, como currículo escolar, recursos disponíveis, entre outros. Já o nível interno diz respeito às outras duas transformações (dois níveis descritos anteriormente), os quais envolvem também a criação de dinâmicas para efetivar esse processo em situações de ensino (Barros, 2012).

Tudo isso indica que os professores devem não apenas adaptar o conhecimento científico para o ambiente escolar, mas também criar estratégias e metodologias de ensino eficazes para

transmitir esse conhecimento aos estudantes. Dessa forma, a transposição didática requer um processo contínuo de reflexão e avaliação das práticas de ensino.

No âmbito da didática do ISD, muito esforço tem sido empenhado na pesquisa e no desenvolvimento de métodos eficazes para a transposição didática em todos os seus níveis. Para que a transposição didática ocorra de maneira eficaz em sala de aula, é necessário que o gênero textual selecionado seja adaptado pedagogicamente. O objetivo dessa adaptação é possibilitar que o aluno se aproprie das atividades de linguagem apropriadas para diversas situações comunicativas. Essa adaptação do gênero se materializa através de um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, que Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) caracterizam pela criação de um modelo didático do gênero que deve ser utilizado como referência.

A eficácia desse processo, contudo, não é algo que possa ser garantido a priori, pois depende da qualidade da adaptação do gênero, da implementação do modelo didático e da interação entre professores e alunos. Assim, a eficácia é um objetivo a ser perseguido, requerendo um planejamento cuidadoso, uma execução atenta e uma avaliação contínua para assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados e que o processo de ensino-aprendizagem seja verdadeiramente produtivo.

Ao orientar o estudante no processo de construção de sua produção textual, cabe ao docente delimitar e adaptar os caminhos que o aluno deverá percorrer, com o intuito de que compreenda, por meio de um processo de legitimação, as formas de configuração do gênero como instrumento, não só de referência social, mas também teórica, criando assim um modelo didático do gênero a ser estudado.

Gonçalves (2011) lembra que o termo modelo didático surgiu em Genebra-Suíça com objetivo de:

[...] subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino-aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna, naquele caso, o francês; no nosso, o português. De acordo com o grupo de Genebra, para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero (Gonçalves, 2011, p. 172).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o modelo didático é uma ferramenta que permite organizar o ensino dos gêneros textuais a partir de uma sequência de atividades que favorecem o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos.

A modelização didática de gênero constitui uma etapa do processo de transposição didática externa que transforma didaticamente os saberes de referência formulados no domínio científico em objetos de ensino. Embora a expressão modelo nos remeta à ideia de inflexibilidade,

não é essa qualidade que caracteriza sua função, pois ele, assim como os gêneros, está sujeito a mudanças e adaptações (Barros, 2014; Barros; Gonçalves, 2017).

Entende-se que a construção do modelo didático de um gênero escolhido como objeto de ensino é uma tarefa do professor, visto que nessa tarefa o docente

[...] reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores). (Bronckart, 2010, p. 17).

Bronckart destaca a importância da construção de modelos didáticos para o ensino de gêneros textuais na escola. Segundo Barros (2012), o modelo didático é um recurso pedagógico que tem como objetivo orientar o trabalho do professor na seleção, organização e adaptação dos conhecimentos teóricos do gênero escolhido para a realidade da sala de aula. Ao elaborar um modelo didático, o docente deve considerar não apenas as propriedades do sistema didático, como também as características dos alunos e envolvidos. Isso significa adaptar os conhecimentos teóricos às necessidades e aos saberes dos estudantes e do próprio docente, a fim de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em suma, a construção de um modelo didático de um gênero textual é uma tarefa complexa que exige do professor um conhecimento teórico sólido e reflexão da sua prática pedagógica. Esse modelo deve ser visto como uma ferramenta flexível e adaptável, que pode ser ajustada de acordo com as necessidades e o contexto da sala de aula.

No contexto desta pesquisa, é relevante explorar a construção de um modelo didático elaborado por Barros (2012):

Quadro 1 - Esquema para construção de um modelo didático

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	PERGUNTAS PARA DIRECIONAR A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO
Capacidades de ação	• É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, et.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o papel social do emissor? • Qual o papel social do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário (comercial? Afetiva?)

	• Qual o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual é o meio de circulação (onde o gênero circula)? • Que conteúdos do texto podem ser antecipados em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização?
Capacidades discursivas	• Qual é o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/ espaço da produção? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, pra quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual é a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem títulos e subtítulos? É assinado? Qual a sua extensão aproximada? Acompanha fotos ou figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? (informa de lista? Versos? Prosa?) • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialoga? Injuntiva? • Como são feitas as retomadas textuais? Mas por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas substituições por sinônimos? Por termos genéricos ou específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/ indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/ valoração expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivos usados? (mais, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?
Capacidades linguístico-discursivas	• Como é dada voz aos personagens (ficcionais ou não) no texto? • Há mobilização do discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos e gráficos empregados? • Qual a variação linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita as normas culta da língua? Usa gíria/ como se verifica isso num texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos comparativos)? • De metáforas? De palavras e expressões com sentido conotativo? • Há rima? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mas descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Ao uso de ironia? • Como a mobilização dos elementos visuais e sonoros age na construção do sentido do texto? Observe a forma de grafia, as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012)

Para construir o modelo didático, o professor pode começar analisando várias unidades textuais do gênero em questão, buscando identificar os elementos estáveis presentes em todas elas. O professor pode elaborar o modelo didático e ajustá-lo, ao longo do processo de transposição didática, na medida em que obtém mais informações sobre as necessidades e os saberes dos alunos.

2.3.3 As capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem são, de acordo com Cristovão (2009), o conjunto de operações que permitem que um indivíduo realize uma determinada ação de linguagem, ou seja, use a linguagem para se comunicar, expressar ideias, compreender o mundo ao seu redor e operacionalizar a aprendizagem. Essas capacidades são adquiridas ao longo do desenvolvimento linguístico e estão relacionadas às habilidades de compreensão e produção linguística, bem como à capacidade de reflexão sobre a linguagem.

Essas capacidades são fundamentais para a comunicação e a interação social e têm um papel importante no processo de aprendizagem, tanto na escola quanto fora dela, pois é por meio delas que o indivíduo adquire conhecimentos, expressa ideias e se relaciona com o mundo ao seu redor de forma mais eficiente e precisa. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), são três as capacidades de linguagem desenvolvidas e/ou a serem desenvolvidas, ao trabalhar na perspectiva do ISD: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

A capacidade de ação se refere à capacidade de agir no mundo, de realizar ações e de interagir com outras pessoas por meio da linguagem. Isso implica desenvolver a capacidade de usar a linguagem para realizar tarefas específicas, como descrever, narrar, argumentar, instruir, entre outras. Possuir capacidade de ação desenvolvida equivale a reconhecer, em síntese “quem escreve, para quem escreve, em que situação escreve, nas dimensões dos mundos físico e sociossubjetivo, além do suporte para a divulgação do texto” (Ferraz, 2012, p. 71). A habilidade de adaptar a linguagem ao contexto de produção é fundamental para que a mensagem seja compreendida adequadamente pelo receptor, já que influencia o significado do texto e a forma como ele é interpretado pelos leitores.

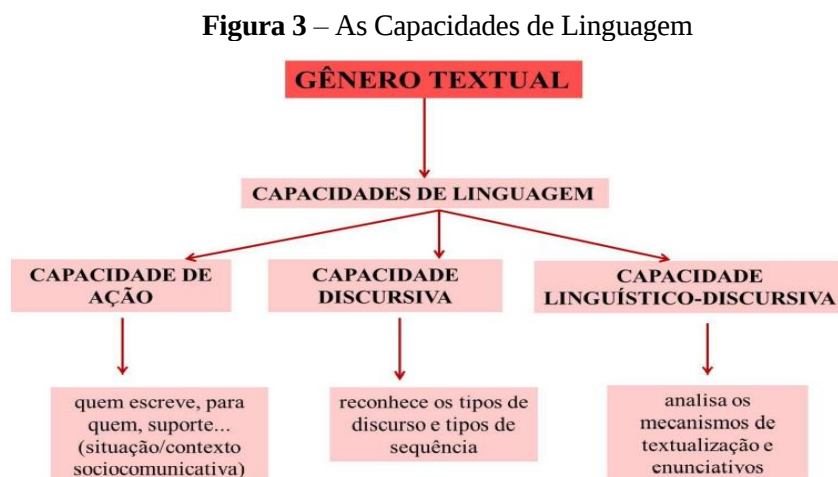
A capacidade discursiva está relacionada à habilidade de entender e gerar variados tipos de discurso¹⁵ e seqüências textuais. Estas últimas são categorizadas em seis tipos distintos:

¹⁵Bronckart (2003) compreende que são quatro os tipos de discurso: o interativo, o teórico, relativo interativo e narração. Esses discursos são relativos ao mundo do narrar – relato interativo e narração - e ao mundo do expor – discurso interativo e discurso teórico.

narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. Tal habilidade inclui também o desenvolvimento de organizar e estruturar informações de maneira coerente e alinhada aos objetivos da comunicação.

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva está relacionada aos mecanismos que permitem a construção coerente e coesa de um texto. O desenvolvimento dessa capacidade envolve a potencialização das operações de textualização, que incluem aspectos de conexão, coesão verbal e nominal, bem como dos mecanismos enunciativos, que envolvem o emprego de vozes e modalizações. Esses elementos trabalham em conjunto para assegurar que o texto seja compreendido como uma unidade significativa e coerente, que responda adequadamente às intenções comunicativas do autor e às expectativas do interlocutor dentro do gênero textual em questão.

As três capacidades de linguagem estão inter-relacionadas e se complementam na realização das ações comunicativas. O desenvolvimento dessas capacidades é essencial para que o indivíduo seja capaz de se comunicar de forma eficiente e eficaz em diferentes situações e contextos comunicativos. A figura 3 é ilustrativa por esquematizar essas capacidades e foi elaborada por Ferraz (2012).



Fonte: Ferraz (2012, p. 69)

Em relação à figura 3, a autora ressalta que todas essas capacidades resultam de operações psíquico-linguísticas dos sujeitos no agir linguageiro, mediadas pelos contextos de produção. Efetivamente são ações psicodiscursivas e constituem marcas do desenvolvimento humano.

2.4 O gênero dissertativo-argumentativo

Argumentar é uma habilidade que vai além da simples apresentação de fatos e lógica, envolvendo a capacidade de influenciar e modificar a opinião do interlocutor. Breton (2003) ressalta que uma argumentação eficaz não depende apenas de argumentos sólidos e baseados em evidências, mas também da habilidade do argumentador em compreender seu público e utilizar recursos que vão além dos estritamente racionais. A eficácia em comunicação é alcançada quando a mensagem atinge seu objetivo, seja ele persuadir, informar ou entreter, adaptando-se ao contexto e aos valores do público.

O ensino da argumentação, de acordo com a BNCC, deve ser desenvolvido de forma integrada com outras habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita. Para isso, os professores são orientados a proporcionar aos estudantes oportunidades de produzir textos argumentativos em diferentes contextos e situações comunicativas, explorando temas e problemas que estejam relacionados ao seu cotidiano e à realidade social em que estão inseridos. Recomenda-se também que o ensino da argumentação seja baseado em práticas pedagógicas que levem em consideração o perfil e as necessidades dos estudantes, promovendo a reflexão a respeito das estratégias argumentativas e do uso de diferentes recursos linguísticos para persuadir e convencer o interlocutor. Nesse sentido, os professores devem adotar metodologias ativas¹⁶ que estimulem a participação dos estudantes, como a discussão em grupo, a pesquisa e a produção coletiva de textos.

Breton (2003) diferencia demonstração de argumentação ao considerar que a primeira busca convencer por meio de provas objetivas e diretas, enquanto a argumentação envolve uma gama mais ampla de técnicas retóricas, incluindo apelos emocionais e éticos, que visam à mudança das opiniões do auditório. De modo que argumentar é um ato comunicativo que, ao engajar o interlocutor de maneiras diversas, pode efetivamente alterar o contexto de recepção e, consequentemente, as opiniões e decisões das pessoas.

O gênero textual dissertativo-argumentativo costuma abordar questões sociais polêmicas, cuja característica é fornecer argumentos que sustentem, refutem ou negociem posições. No contexto escolar, na abordagem desse gênero, o aluno assume o papel de enunciador, expressando sua perspectiva e argumentos sobre um tema específico. O público-alvo dessa redação é, geralmente, o professor em sala de aula ou, em alguns casos, os colegas de classe. O objetivo da

¹⁶Por metodologias ativas, Abreu (2009) entende como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme o método tradicional de ensino.

publicação do gênero (do ato de tornar público, dar acesso a terceiros) é, predominantemente, avaliativo (Goncalves, 2011).

Quando se trata da seleção de tema a ser discutido em sala de aula, é condição *sine qua non* a abordagem de assuntos polêmicos, a fim de proporcionar uma variedade de opiniões e permitir que os alunos expressem/forme a sua própria opinião sobre o tema, defendendo-o com argumentos relevantes. Isso pode levar a diferenças na abordagem do tema, isto é, à diversidade do conteúdo temático, entre os alunos e até mesmo em seus posicionamentos. Nesse sentido, a escrita intencional deve ser organizada de forma a influenciar positivamente o leitor e expandir seu conhecimento sobre o assunto abordado. Tal perspectiva é corroborada por Gonçalves (2002, p. 25-26) para quem “o texto argumentativo é o mais complexo dentre aqueles ensinados, comumente, pela escola, já que seu objetivo é fazer com que nosso interlocutor acate nossos pontos de vista e mude seu comportamento”.

O texto do gênero dissertativo-argumentativo é estruturado em três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o autor expõe a tese e contextualiza o assunto que será abordado. No desenvolvimento, são apresentados os argumentos que fundamentam a tese, e é nesta etapa que o escritor pode empregar uma variedade de estratégias para enriquecer sua argumentação. Tais estratégias incluem o uso de exemplos, fatos demonstrativos, análise de causa e efeito, dados estatísticos, comparações, definições e citações. No entanto, é importante destacar que a eficácia desses recursos não é garantida apenas por sua utilização; eles precisam ser empregados de maneira coerente e pertinente ao tema para realmente fortalecer a argumentação. Por fim, na conclusão, o autor reafirma seu ponto de vista, podendo também sugerir soluções, introduzir novas reflexões pertinentes ao tema ou apontar a necessidade de estudos adicionais sobre o assunto.

Segundo Gonçalves (2002), um texto argumentativo será considerado eficaz se atender a critérios específicos de coesão e pertinência. Para isso, é necessário que os argumentos apresentados estejam diretamente relacionados com o tema principal, mantendo uma linha lógica consistente e evitando contradições entre eles. Além disso, a reiteração de ideias-chave ao longo do texto contribui para a sua unidade e reforça a tese defendida pelo autor.

No texto do gênero dissertativo-argumentativo, a capacidade do autor de abordar uma questão controversa e defender uma tese pertinente é crucial. Para isso, o texto deve conter dois elementos principais: a exposição teórica e a força persuasiva. A exposição teórica refere-se à apresentação de informações e conceitos que contextualizam o leitor, fornecendo uma base sobre a qual a argumentação será construída. Já a força persuasiva consiste na habilidade de convencer o leitor, utilizando argumentos lógicos e impactantes que apoiem a tese.

A relevância da exposição teórica está em sua capacidade de engajar o leitor na temática, sendo importante que os conceitos apresentados sejam acessíveis e reconhecíveis pelo público-alvo, sem assumir que o leitor tenha conhecimento prévio que não seja razoavelmente esperado. Por outro lado, o desconhecido na prática se refere a conceitos ou informações que estão fora do alcance do entendimento comum do público leitor.

Quanto à persuasão, ela pode ser entendida como a eficiência com a qual o autor consegue convencer o leitor de sua posição. Isso não se mede apenas pela habilidade de extrair informações dos textos motivadores¹⁷, mas também pela forma como essas informações são integradas à argumentação de maneira coerente e relevante para a tese.

Por fim, não é apenas a quantidade de argumentos derivados dos textos motivadores que determina a qualidade da argumentação, mas sim a pertinência e a integração desses argumentos ao contexto da tese defendida. A qualidade está na escolha e no tratamento dos argumentos que efetivamente contribuem para a persuasão do leitor. Desta maneira, o que realmente conta na persuasão é escolher argumentos fortes que se conectem diretamente com a tese e convencer o leitor de forma lógica e contundente. Não importa quantos argumentos você usa, mas sim o quão bem eles sustentam seu ponto e fazem sentido no contexto da sua argumentação.

¹⁷Os textos motivadores têm a função de situar o candidato acerca do tema da proposta, fornecendo elementos que possam ajudá-lo a refletir sobre o assunto abordado. Tais textos servem para despertar ideias para o desenvolvimento do tema e também são úteis por ajudar a manter o foco temático.

Figura 4 - Recorte da APC ano de 2020

Etnias

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Ascendendo à condição de trabalhador livre, antes ou depois da abolição, o negro se via jungido a novas formas de exploração que, embora melhores que a escravidão, só lhe permitiam integrar-se na sociedade e no mundo cultural, que se tornaram seus, na condição de um subproletariado compelido ao exercício de seu antigo papel, que continuava sendo principalmente o de animal de serviço. [...] As taxas de analfabetismo, de criminalidade e de mortalidade dos negros são, por isso, as mais elevadas, refletindo o fracasso da sociedade brasileira em cumprir, na prática, seu ideal professado de uma democracia racial que integrasse o negro na condição de cidadão indiferenciado dos demais.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 (fragmento).

TEXTO II

LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor

Art. 1º — Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III



TEXTO IV

O que são ações afirmativas

Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos.

Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país.

No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra.

Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em: 25 maio 2016 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO:

A partir da leitura dos textos motivadores (acima) e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Caminhos para combater o racismo no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

- Mínimo de 7 linhas.
- Máximo de 30 linhas.

Fonte: APC (2020)

No recorte da Figura 4, identificamos que o professor fez uso dos textos motivadores para o aluno se apoiar e desenvolver sua produção textual. O comando de produção está ancorado em

quatro textos motivadores, sendo um deles multissemiótico. Ao ler textos motivadores, os alunos podem ser inspirados por ideias, recortes ou abordagens do tema que talvez não tivessem considerado anteriormente. Isso ajuda a estimular sua criatividade e imaginação, tornando sua produção textual mais completa, embasada e autoral.

Em relação aos aspectos formais e estruturais do gênero e considerando os postulados do ISD, é importante que os alunos compreendam e sejam capazes de utilizar adequadamente as diversas partes que compõem o texto, ou seja, que ele seja capaz de planificar um texto de um determinado gênero, observando-lhe os elementos relativamente estáveis. No caso do gênero dissertativo-argumentativo, deve elaborar a introdução, o desenvolvimento dos argumentos e a conclusão, mostrando-se capaz de identificar os elementos constitutivos do gênero e de utilizar estratégias discursivas adequadas para construí-lo.

Bronckart (2003) ressalta a importância do desenvolvimento da competência linguística dos alunos, ou seja, sua habilidade de utilizar corretamente os recursos linguísticos da língua, como vocabulário, gramática e estilo. Para o autor, o ensino do gênero deve levar em conta esses aspectos formais e estruturais do texto, mas sempre em função do contexto comunicativo em que ele é produzido e da finalidade discursiva que ele busca atingir.

O contexto sociocultural faz referência ao conjunto de fatores que influenciam a produção do texto, como o ambiente social, cultural e histórico em que ele é produzido. É importante que os alunos compreendam que um mesmo gênero textual pode ser produzido de maneiras diferentes em contextos diferentes e que o texto deve ser adequado à situação comunicativa em que é produzido. Por exemplo, um texto do gênero dissertativo-argumentativo produzido para uma audiência acadêmica terá características diferentes de um texto produzido para uma audiência leiga.

Já a finalidade comunicativa se refere ao objetivo que o texto busca atingir. No caso do gênero dissertativo-argumentativo, a finalidade é persuadir o leitor a aceitar um ponto de vista ou a tomar uma determinada ação. É importante que os alunos compreendam que o texto deve ser construído de forma a alcançar essa finalidade, utilizando argumentos sólidos e convincentes.

2.4.1 Modelo didático do gênero dissertativo-argumentativo

Segundo Manzoni (2012), um modelo didático é uma proposta de estudo e reconhecimento dos elementos estáveis dos gêneros que tem como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem de um determinado objeto de ensino, considerando não só os aspectos

intrínsecos ao gênero, mas também as características dos alunos, do contexto escolar e das necessidades sociais.

O trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo deve considerar não apenas a análise das características formais e estruturais do texto, mas também os aspectos discursivos, sociais e ideológicos que o envolvem, a fim de que os alunos possam compreender sua função social e desenvolver uma postura crítica em relação a ele (Manzoni, 2012, p. 94).

A transposição didática proposta pela autora para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo consiste em uma sequência de atividades e estratégias que visam desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para produzir textos desse gênero de forma autônoma e crítica, a partir da análise de seus elementos estáveis.

A proposta metodológica que apresentamos tem como objetivo principal desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para produzir textos desse gênero de forma autônoma e crítica, a partir de uma compreensão profunda das características desse gênero e de seu uso em diferentes contextos comunicativos (Manzoni, 2012, p. 96).

Para tanto, Manzoni (2012) propõe um modelo didático que parte da análise de exemplos concretos de textos dissertativos-argumentativos, com o objetivo de identificar suas características estruturais, linguísticas e aspectos discursivos, ideológicos. Em seguida, sugere diferentes estratégias e atividades, entre elas, o autor destaca a elaboração de esquemas e roteiros para a produção de textos, a realização de debates e discussões em grupo, a análise e interpretação de textos argumentativos e a reflexão sobre questões éticas, sociais e políticas que envolvem o uso desse gênero em diferentes contextos. Em sua abordagem:

Ao propor um modelo didático para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo, não se trata de delimitar um conjunto de regras a serem seguidas de modo acrítico pelos alunos, mas de fornecer instrumentos teóricos e práticos que os auxiliem a compreender as características estruturais e funcionais desse gênero, de forma a se apropriarem dele de maneira autônoma e crítica (Manzoni, 2012, p. 156).

Ainda sobre o gênero dissertativo-argumentativo, embora seja produzido na escola, ele não é apenas desenvolvido para a/pela escola. O aluno exerce também a sua cidadania quando, plenamente instrumentalizado, apropria-se de conhecimentos em relação ao gênero em questão e demonstra domínio da modalidade escrita e padrão da Língua Portuguesa, nas diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, Manzoni (2012, p.133) manifesta que “o objeto de ensino de Língua Portuguesa é a língua em uso, que se manifesta nos gêneros do discurso” e destaca que o domínio da linguagem propicia também a formação da consciência.

Canizares *et al.* (2019) adotam o termo gênero dissertativo-argumentativo de vestibular (DAV)¹⁸ e afirmam que a modelização didática engloba conhecimentos teóricos adaptados à situação de ensino, em função das prioridades e das necessidades dos alunos.

Quadro 2 - Modelo teórico-didático do gênero dissertativo-argumentativo

Quadro 2 – Modelo teórico-didático do gênero dissertativo-argumentativo			
Parâmetros que influenciam a produção da DAV	Capacidade de ação		Contexto da situação de produção ou parâmetros do mundo físico: • Emissor: nome do candidato participante do processo seletivo. • Receptor: profissionais que compõem bancas corretoras/avaliadoras, mínimo dois, podendo haver tutor. • Momento e lugar da interação: fase da produção da redação, em lugares pré-selecionados ou pré-reservados a tal atividade. • Objetivo do interlocutor: demonstrar domínio da Língua Portuguesa na defesa de um ponto de vista potencialmente majoritário no mundo sociocultural. Contexto de produção do ponto de vista do produtor do DAV: • Enunciador: sujeito cidadão que faz uso do bom senso para defender um posicionamento crítico sobre um assunto político. • Interlocutor: sujeito universal anônimo avaliador ou examinador, com poder decisório sobre o desempenho do produtor do DAV. • Contexto e lugar do produto: Pleiteia uma vaga na Universidade. • Conteúdo temático: Assuntos polêmicos atuais, de interesse geral, da área social, econômica, ambiental e política comportamental. •
Arquitetura interna do texto	Infraestrutura	Capacidade discursiva	Plano geral do texto: Introdução, desenvolvimento e conclusão, no mínimo com três parágrafos. Título opcional.
			Tipo de discurso predominante: Discurso misto interativo teórico; do mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado e conjunto.
			Sequência textual predominante: Argumentativa (premissa da constatação inicial, argumentos ou suportes, restrição e conclusão ou nova tese). Estudo dirigido de convergência com encaixamento de segmentos de sequência explicativa e descritiva.
	Mecanismos de textualização	Capacidades linguístico-discursivas	Conexão: Presença de operadores lógico-argumentativos. Articuladores que indicam: certeza, probabilidade, causa/consequência, restrição/oposição, esclarecimento/refutação.
			Coesão nominal: Cadeia anafórica pronominal (este, esse, aquele, o qual, onde, cujo, etc.) e nominal (sinônimos, hiperônimos, perfis, agnatos). Referência intertextual. Ausência de pronomes de 3ª pessoa do singular. Apropriações da 1ª pessoa (das marcas de subjetividade).
			Coesão verbal: Atividade temporalidade ou temporalidade primária. Densidade verbal fraca. Predominantemente localização discursiva (presente). Em menor grau, retrativa (pretérito perfeito e imperfeito) e projetiva (futuro do pretérito). Presença e passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. Frases passivas. Aspectualizadores: atualmente, hoje em dia, cada vez mais e muitas vezes
Mecanismos de enunciação		Gerenciamento de vozes: voz do autor do texto e vozes sociais citadas por meio de mecanismo de intertextualidade.	
		Modalização: predominantemente lógica (é evidente, é certo que, necessariamente, talvez, é provável/possível, etc.); e, em menor densidade, deôntica (é preciso, deve).	

Fonte: Canizares et al. (2019)

¹⁸As autoras adotam a nomenclatura “Dissertativo Argumentativo de Vestibular” (DAV), para se referir ao gênero textual em questão.

Segundo as autoras, a partir do modelo didático é possível conscientizar sobre os saberes que precisam ser ensinados e planejar atividades de linguagem, em situação escolar, para promover as capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

2.5 O agir docente no processo de ensino-aprendizagem

Não é uma tarefa simples abordar as ações didáticas dos professores e as concepções de gestos, já que elas podem ser vistas como uma simplificação do trabalho complexo que envolve a docência. No entanto, adotamos uma perspectiva sociointeracionista que considera necessário examinar as partes que compõem o sistema (de trabalho do professor) de forma dialógica.

Entre as décadas de 1930 e 1960, as pesquisas em relação ao trabalho dos professores e a eficácia de suas ações eram influenciadas pelo positivismo, buscando formar professores ideais. Nos anos 1970, as pesquisas se concentraram em medir a eficácia do professor em relação ao desempenho dos alunos, assumindo que o sucesso da aprendizagem dependia exclusivamente das ações do professor. Nessa perspectiva, o aluno era visto como um receptor passivo do conhecimento transmitido pelo professor, e a relação entre ensino e aprendizagem era vista como causa e efeito, estímulo e resposta (Messias; Dolz, 2015).

A mudança do paradigma behaviorista para o cognitivista¹⁹ influenciou a concepção do trabalho docente. O professor passou a ser responsável pelo planejamento, tomada de decisões e avaliação do processo educativo, criando um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos. No entanto, essa abordagem pode levar à centralização da ação do professor e ignorar os contextos mais amplos que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

A partir do século XXI, houve uma mudança na concepção do trabalho docente, passando a ser compreendido como uma atividade complexa, influenciada pelas condições sociais e históricas da sociedade. De acordo com Machado (2010), esse trabalho é orientado por prescrições do sistema educacional e de ensino, que apresentam modelos de atuação impessoais, mas que cada professor mobiliza seu ser integral para realizar. O objetivo do trabalho é construir um ambiente propício à aprendizagem dos alunos e desenvolver suas capacidades. Para isso, os professores utilizam ferramentas semióticas que contribuem para transformar as aprendizagens

¹⁹O paradigma behaviorista, fundamentado nas teorias de B.F. Skinner, vê a aprendizagem como uma mudança de comportamento observável e mensurável, resultante da resposta a estímulos externos. O ensino é focado em reforço, condicionamento e metas comportamentais claras. Em contraste, o paradigma cognitivista, influenciado por pesquisadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, enfatiza os processos internos de pensamento e compreensão. A aprendizagem é entendida como um processo ativo de construção do conhecimento, onde o aluno interage com o conteúdo, integrando novas informações à sua base de conhecimento pré-existente (Alexandre, 2004).

dos alunos e as práticas profissionais dos professores. O trabalho docente é também interpessoal, desenvolvendo-se no diálogo e nas interações entre professores e alunos.

De acordo com Bronckart (2008, p. 120), a noção de agir didático deriva da concepção de agir como "qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo". Entendendo a ação como comportamentos conscientes e intencionais realizados por seres humanos em relação a uma situação ou objeto, Silva (2013) explica que o agir didático é uma dimensão do agir docente e apresenta como as intervenções dos professores no momento da transposição didática interna, isto é, nos momentos em que as ações dos professores visam estritamente ao ensino e à aprendizagem dos alunos sobre determinado objeto de ensino, objetivando ao desenvolvimento de diferentes capacidades. Além disso, esse agir é considerado pela autora como uma dimensão do agir docente.

Para Bronckart (2008, p. 101), "a evolução das didáticas das disciplinas escolares recentemente levou à emergência de um novo campo de trabalho, que é o trabalho do professor". Uma dimensão de estudo que pode revelar este trabalho é o das análises possíveis do agir, no caso do professor, considerado agir educacional ou agir docente (Machado; Bronckart, 2009) ou agir didático (Silva, 2013).

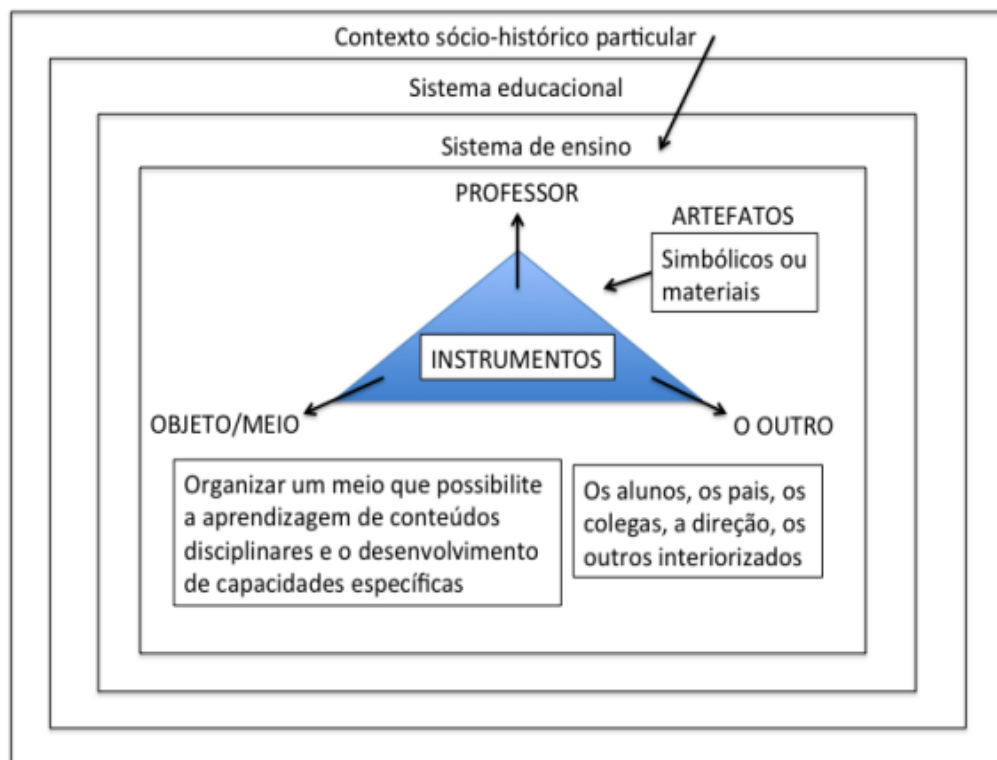
Na perspectiva do ISD, o agir do professor na sala de aula está relacionado à previsão, recepção, percepção e regulação das interações entre ele e os alunos, com a linguagem como o principal meio dessas interações conjuntas e recíprocas. Embora cada um tenha seu próprio papel, professor e alunos constroem juntos o diálogo. Essa dinâmica ocorre em um contexto específico e envolve o uso de gêneros textuais específicos.

O professor exerce um trabalho de mediação variável de acordo com as situações e os obstáculos de aprendizagem, possibilitando que os alunos construam novos conhecimentos. Mas o agir docente implica diversas ações tanto em sala de aula, quanto em outras situações escolares, como cursos de formação continuada, reuniões pedagógicas, colaboração profissional entre pares e outras.

O trabalho do professor é uma atividade influenciada por inúmeras prescrições de diferentes contextos: sistema educacional, sistema de ensino, sistema didático e da instituição escolar. Porém, em sala de aula, este trabalho é uma atividade situada, pessoal e sempre única, mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa por exigir constantes redirecionamentos do agir nas diferentes situações e para orientar os processos de transposição didática e os gestos de trabalho (Machado, 2007). O esquema didático desenvolvido por Machado (2007) representa todo o sistema mencionado neste

parágrafo e nos ajuda a compreender como se dá a inserção do trabalho do professor, bem como os elementos e atores envolvidos nesse contexto. Vejamos a Figura 5, abaixo.

Figura 5 - Esquema de elementos constitutivos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92)

A figura 5 representa um esquema dos elementos constitutivos do trabalho do professor, conforme proposto por Machado (2007), estruturado em várias camadas e componentes que interagem entre si, refletindo a complexidade e a multidimensionalidade do trabalho docente. No topo do esquema, temos o "Contexto sócio-histórico particular", que indica a influência do ambiente social e histórico no qual a prática educativa está inserida. Isso abrange as condições culturais, econômicas, políticas e sociais que afetam a educação.

Logo abaixo, dentro de um retângulo, estão o "Sistema educacional" e o "Sistema de ensino", que representam os contextos mais amplos dentro dos quais o trabalho docente ocorre. O sistema educacional refere-se à estrutura organizacional e às políticas educacionais do país ou região, enquanto o sistema de ensino diz respeito à implementação dessas políticas nas escolas e outras instituições de ensino.

No centro do esquema, há um triângulo que representa uma abordagem triangular do trabalho do professor, que é composta por 5 elementos interconectados:

- a) Instrumentos (Centro): Ferramentas e métodos utilizados pelo professor para mediar o ensino, que podem ser tanto materiais (como livros, quadros, tecnologia) quanto simbólicos (como conceitos, linguagem, teorias pedagógicas).
- b) Professor: O agente central do processo educativo, responsável por conduzir e facilitar o aprendizado dos alunos.
- c) Objeto/Meio: Refere-se ao conteúdo pedagógico e ao ambiente de aprendizagem que o professor organiza para possibilitar a aquisição de conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos.
- d) O Outro: Representa todos os outros indivíduos que participam direta ou indiretamente do processo educativo, como os alunos, os pais, os colegas professores, a direção da escola e outras figuras que podem ter suas perspectivas e expectativas interiorizadas pelo professor.
- e) Artefatos: Objetos simbólicos ou materiais que também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor no seu trabalho.

A figura ilustra como o trabalho do professor é uma atividade complexa, situada dentro de um contexto maior e influenciada por diversos fatores externos e internos, envolvendo múltiplas relações e exigindo a mobilização de diversos recursos.

Esses níveis observáveis não estão isolados, mas em rede desde o contexto histórico mais amplo, ao qual se subordinam o sistema educacional, até o sistema de ensino de onde emergem um sistema educacional específico (Cervera, 2015). Desta forma, é na observação de uma atividade coletiva com um determinado gênero textual que se revelam os gestos observáveis, dentro de um contexto educacional, no caso desta pesquisa, os gestos didáticos que serão abordados logo em seguida.

Ao pensarmos no ensino do gênero dissertativo-argumentativo especificamente, o agir do professor pode ser observado na maneira como o trabalho docente se manifesta na sala de aula e a sua interação com os alunos²⁰.

A forma como o professor organiza a sala de aula, as interações verbais que ele estabelece com os alunos, os textos que escolhe para trabalhar, o tipo de atividade que propõe, o *feedback* que dá, são todos elementos que fazem parte da configuração do ambiente didático (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 24).

²⁰Nesta pesquisa, analisamos o agir docente em materiais didáticos e não em sala de aula.

Esse agir envolve ainda a escolha adequada de materiais didáticos e textos para serem trabalhados em sala de aula. O docente precisa identificar os elementos estáveis essenciais do gênero dissertativo-argumentativo e selecionar textos que permitam aos alunos apreender tais elementos de forma clara e objetiva.

O texto escolhido para trabalho deve permitir ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para escrever o gênero, ou seja, deve apresentar uma organização textual e argumentativa coerente e adequada às características do gênero (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65).

Para Bronckart (2007), o professor tem um papel crucial como mediador do processo de aprendizagem, na criação de um ambiente de diálogo e reflexão que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos.

O professor deve se ver como um agente que, por meio da sua atividade, busca construir com seus alunos um espaço de diálogo e reflexão capaz de levar a um trabalho em conjunto, em que o aluno seja o sujeito principal e o professor, o mediador (Bronckart, 2007, p. 154).

Nesta afirmação, o autor ressalta que o professor não deve ser visto como um transmissor de informações, mas como um agente que trabalha em conjunto com os alunos para construir o conhecimento de forma colaborativa e participativa.

2.5.1 Os gestos didáticos no agir docente

Os saberes docentes dizem respeito, de modo geral, a um conjunto de “pré-construídos” (Bronckart, 2006) acerca da atividade de ensino, visto ser a docência fruto de um construto social de normas, valores e conhecimentos partilhados historicamente por aqueles indivíduos que se dispõem a atuar na atividade educacional. Os gestos didáticos²¹ são, por sua vez, o reflexo da apropriação de tais saberes, bem como o produto de constantes (re)formulações que o docente empreende em sua tarefa de ensino-aprendizagem.

Os gestos didáticos são gestos observáveis que emergem do agir profissional do professor e podem ser considerados índices importantes de como o professor mobiliza objetos de ensino para o agir didático. Na perspectiva de Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 83), são “movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando a uma

²¹Nesta pesquisa, consideramos os gestos didáticos do professor como um subconjunto dos gestos profissionais, uma vez que concebemos a atividade do professor dentro do âmbito profissional como trabalho.

aprendizagem”. Afirmam ainda que “identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentre as quais elas se realizam” (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 84).

Para Dolz (2012, p. 21), os gestos didáticos “são os gestos do professor quando leva em consideração a matéria de ensino e os objetos de ensino”. Os gestos objetivam transformar as significações atribuídas aos objetos de ensino e é por eles que o professor delimita, mostra e decompõe o objeto de ensino.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gestos didáticos podem ser definidos como um conjunto de ações e comportamentos que o professor utiliza para orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Esses gestos são considerados fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem ao professor criar um ambiente propício ao desenvolvimento da aula e orientar os alunos para o trabalho que será realizado.

É importante destacar que existe uma diversidade de interpretações ao escolher o adjetivo que acompanha o termo "gestos", como observado em pesquisas francesas e brasileiras que descrevem o trabalho do professor. A característica comum dessas pesquisas é, em geral, a preocupação com o agir do professor.

Neste estudo, adotamos a categorização de gestos didáticos propostas inicialmente por Schneuwly (2000); Cordeiro e Dolz (2005) e ampliada por Aeby Daghé e Dolz (2008), pela utilização das expressões "gestos didáticos" e suas duas categorias (fundamentais e específicos²² propostas por esses autores, pois, do ponto de vista educacional, é possível analisar os gestos didáticos a partir de uma abordagem sociointeracionista. Conforme Oliveira (2012, p. 8), "por meio desses gestos, podemos examinar como os objetos didatizados são construídos em sala de aula, tornando-se objetos ensinados”.

O agir docente, observável em uma situação de ensino/aprendizagem juntamente com o objeto de ensino, pode ser revelado por gestos didáticos fundadores e específicos (Schneuwly, 2000; Aeby-Daghé; Dolz, 2008). Os gestos didáticos considerados fundadores são aqueles que podem ser observados em professores de qualquer disciplina; os gestos específicos são os que emergem do ensino-aprendizagem de um objeto de estudo no quadro de uma disciplina específica.

Os gestos didáticos fundadores têm como função criar o espaço pedagógico e instaurar a relação didática. Eles são os gestos estruturantes da aula, que permitem ao professor situar os

²²Embora os gestos didáticos específicos sejam abordados nesse texto teórico, não serão objetos de análise nas APC, pois, como as aulas eram em modo *online*, não foi possível observar esses gestos do professor em sala de aula.

alunos na atividade e orientá-los. Os gestos didáticos fundadores estão inseridos no contexto social das atividades educacionais e seguem as normas e convenções estabelecidas pelo sistema complexo em que as atividades educacionais estão inseridas, formando assim a cultura escolar (Schneuwly, 2000). Este entendimento é reforçado por Barros (2012, p. 114), para quem “os gestos didáticos fundadores estão relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar”.

A categoria de gestos didáticos fundadores foi estabelecida primeiramente com o propósito de reconhecer e conceituar dois gestos que formam a base do modo de atuação do professor, pois facilitam a realização de sequências de atividades didáticas para ensinar uma variedade de conteúdos em diversas áreas, a saber: os gestos didáticos de presentificação e de elementarização (Schneuwly, 2000). O gesto didático de presentificação consiste em apresentar aos alunos os objetos de ensino a serem aprendidos por meio de instrumentos/dispositivos adequados. Já os gestos didáticos de elementarização visam delimitar e apresentar as dimensões ensináveis do objeto, ou seja, o conteúdo propriamente dito.

A partir das formulações de Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86) e Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005), entenderam que tais gestos fundadores se desdobraram em outros cinco, igualmente fundamentais e intencionam contemplar as diferentes dimensões ensináveis dos objetos de aprendizagem, quais sejam:

- a) Formulação de tarefas: corresponde aos enunciados produzidos, por meio dos quais o professor presentifica um dado objeto de aprendizagem. Este gesto é “a porta de entrada para os dispositivos didáticos” (Barros, 2013, p. 113) e seu estudo envolve a utilização de comandos.
- b) Implementação de dispositivos didáticos: esse gesto diz respeito à produção e utilização de materiais didáticos (textos, esquemas, objetos pedagógicos, exercícios entre outros dispositivos disponibilizados ao professor).
- c) Apelo à memória (das aprendizagens): implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
- d) Regulação: gestos que auxiliam o acompanhamento e verificação do desenvolvimento das capacidades e a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática. As regulações locais operam durante as atividades

didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação;

- e) Institucionalização: corresponde aos gestos que se apresentam sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender. Segundo Nascimento (2011, p. 427), os alunos “devem internalizar para serem (re) contextualizados na tarefa apresentada pelo professor”.

Ao propor esses demais gestos, os autores enfatizam as inter-relações existentes entre eles e que todos convergem para atender os objetivos de uma situação de aprendizagem. A Figura 6, elaborada por Pessoa e Pereira (2017), representa essas inter-relações de maneira ilustrativa.

Figura 6 - Inter-relações dos gestos didáticos fundadores



Fonte: Pessoa e Pereira (2017, p. 157)

Os gestos fundadores de presentificação e de elementarização, ilustrado pela figura 6, estão no centro do esquema justamente por serem o ponto inicial para o professor instituir a situação de ensino-aprendizagem considerando o saber a ser ensinado em uma determinada aula. Para tornar acessível ao aluno o conhecimento a ser aprendido e viabilizar a comunicação, o professor necessita recorrer a outros gestos também basilares, esse processo acontece simultaneamente.

Sobre os gestos didáticos específicos, eles resultam dos gestos didáticos fundadores. De acordo com Barros (2013, p. 753), “é na mobilização desses gestos fundadores que emergem os gestos didáticos específicos do professor [...]”. Estes gestos permitem orientar e conduzir a atividade dos alunos de forma mais precisa e direcionada, ou seja, são aqueles que surgem no momento real da aula e que o professor precisa sanar a demanda imposta pelo processo de transposição da aula. Para Nascimento (2014, p. 128), os gestos didáticos específicos “são os que surgem do inesperado da situação, na atividade real de uma aula”.

A maioria das estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula, tanto verbais quanto não verbais, tem como objetivo materializar conceitos como comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações e conceitos. Essas estratégias também auxiliam na interpretação, exposição, motivação, exploração, validação, regulação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O professor emprega uma variedade de ações pedagógicas, incluindo gestos, com o propósito de facilitar a aprendizagem dos alunos em relação a determinados conteúdos. Esses gestos didáticos específicos destacam, delimitam, mostram e decompõem o objeto de estudo, adaptando-se às necessidades dos alunos, podendo ser observados em diferentes momentos durante a aula.

A investigação dos gestos didáticos gerados pelo professor durante uma situação de ensino-aprendizagem de um gênero textual pode revelar como ele age nas dimensões ensináveis de um objeto que é introduzido no contexto didático e como são criados gestos que promovem a aprendizagem.

Entender como um objeto de ensino é introduzido em suas dimensões ensináveis durante a aula, considerando os gestos didáticos e os gestos relacionados à aprendizagem, pode ajudar a esclarecer questões sobre como o conhecimento é utilizado para construir e reconstruir objetos de ensino. E a investigação dos gestos didáticos exibidos pelo professor pode contribuir para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de um gênero, especialmente no que se refere à decomposição do objeto de ensino ao longo das atividades, à utilização de estratégias e ferramentas didáticas pelo professor. Essas estratégias em conjunto podem revelar uma faceta do trabalho do professor e de como ele atua em sala de aula.

3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES (APC)

Neste capítulo, analisamos os comandos de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo contidos nas APC de língua portuguesa do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Dourados – MS, aplicadas durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021. De modo mais específico, serão analisadas quatro (04) APC, uma do primeiro semestre do ano de 2020 e uma do segundo semestre do ano de 2020. Serão também analisadas uma APC do primeiro semestre de 2021 e outra APC do segundo semestre de 2021. A partir dessas análises investigamos o agir docente analisando gestos didáticos fundadores presentes nestes comandos de produção.

3.1 Análise dos gestos didáticos nos comandos de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo e do agir docente

Um texto está intrinsecamente relacionado a uma esfera de produção, circulação e recepção. No processo de composição, o agente-produtor utiliza uma variedade de conhecimentos que foram assimilados a partir de experiências cognitivas e sociais relacionadas à linguagem. Nesse sentido, analisaremos os gestos didáticos com base nos dados da APC nos anos de 2020 e 2021.

3.1.1 Análise dos gestos didáticos fundadores

A partir deste entendimento sobre o texto, esta seção apresenta análise de gestos didáticos fundadores nos comandos de produção textual do texto dissertativo-argumentativo retirados das APC.

Sobre os gestos didáticos fundadores, Nascimento (2011a) afirma que eles

[...] presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um sistema de gestos didáticos no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo (Nascimento, 2011a, p. 434).

Baseados na concepção acima, utilizamos como referência os gestos didáticos fundadores listados pelos autores de Genebra, principalmente Schneuwly e Dolz, para analisar nosso contexto de pesquisa, a presença ou não desses gestos nos comandos de produção textual.

A seguir, na Figura 7, encontramos uma demonstração desses gestos.

Figura 7 - Recorte da APC ano de 2020 – período de 13 a 24 de abril

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para esse problema “A sociedade moderna se caracteriza por apresentar comportamentos muito peculiares. Entre eles, o consumismo tornou-se uma marca registrada da nossa era. Os motivos para isso são os mais variados: desde um ímpeto incontrolável à necessidade de suprir carências afetivas a bens materiais e de consumo tidos como primeiras necessidades à sobrevivência. O problema é que tal comportamento nem sempre traz bons resultados. Chegamos ao ponto de essa ânsia desenfreada pelo consumo ter sido incluída entre as doenças modernas e denominada de compulsão. Cura não há, mas pode, pelo menos, ser controlada se o indivíduo tomar as providências necessárias para o caso.” 6. A partir do texto acima e de seus conhecimentos redija um parágrafo dissertativo argumentativo sobre o tema “A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para esse problema” (4.0) ORIENTAÇÕES: - Mínimo de 10 linhas máximo 15 linhas - Redija-o à caneta azul ou preta; - Esteja atento aos critérios de clareza, coesão e coerência; Obs.: Letra legível

Nesta primeira proposta de produção textual, observamos que o comando de produção utilizado para o gênero dissertativo-argumentativo apresenta algumas limitações que podem comprometer o desenvolvimento do texto, não permitindo uma argumentação eficaz, como por exemplo argumentar em apenas dez linhas e, assim, limitando a capacidade do autor de apresentar de forma completa suas ideias. Por mais que as orientações do ENEM dizem que receberá nota zero apenas redações com menos de sete linhas (“Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que: 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”), quinze (15) linhas é o máximo permitido em uma redação escolar.

O enunciado não deixa claro as orientações específicas sobre quais aspectos do consumismo devem ser explorados, os argumentos que devem ser considerados, ou sobre os tipos de soluções que devem ser propostas. Deixa então, o autor sem referências suficientes para elaborar um parágrafo coerente com a proposta solicitada. Além disso, a ausência de público-alvo definido merece atenção, a atividade não descreve quem é o receptor dessa produção textual se será ENEM ou Vestibular, pois pode comprometer a qualidade do texto

produzido pelo aluno.

O contexto de produção é composto por elementos oriundos do mundo real e/ou do mundo psicossocial. No ISD, respectivamente mundo físico e mundo subjetivo/social (ou sociossubjetivo), como demonstra o Figura 8 abaixo.

Figura 8 - Elementos do contexto de produção

Mundo Físico	Mundo Subjetivo/Social
Lugar de produção: o lugar físico (real) em que o texto é produzido	Lugar social: lugar psicossocial de interação entre emissor e receptor
Momento de produção: extensão cronológica de produção do texto	Posição social do emissor: papel social do agente-produtor do texto
Emissor: organismo humano produtor do texto	Posição social do receptor: papel social do interlocutor do texto
Receptor: organismo humano a quem o texto se dirige	Objetivo da interação: que efeito o agente-produtor espera que o texto cause no interlocutor

Fonte: Ferraz (2012, p. 72)

Em relação às informações contidas na figura 08 e os comandos de produções desenvolvidas pelo professor na Figura 07, fica implícito para quem o parágrafo deve ser escrito, com que objetivo, qual a função social do emissor, qual deve ser o papel social do destinatário entre outros.

A respeito da identificação dos gestos didáticos fundadores, o gesto de formulação de tarefas é observável no comando da Figura 07, pois apresenta a tarefa a ser realizada: redigir um parágrafo dissertativo-argumentativo sobre o tema "A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para esse problema".

Outro gesto identificável no comando da figura em análise é o gesto didático fundador utilização da memória didática. Quando o professor utilizou a expressão “e dos seus conhecimentos”, ele fez um apelo àquilo que o estudante já havia aprendido sobre o assunto em questão. O gesto de criar uma memória didática corresponde à construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala. Messias e Dolz (2015) entendem que este gesto coloca em relação ao que foi ensinado anteriormente com que está sendo ensinado, dando continuidade e consolidando um conteúdo do saber.

Ao analisar o nosso segundo contexto de pesquisa, a segunda APC do segundo bimestre

de 2020, procuramos observar a presença ou não dos gestos didáticos nos comandos de produção textual a seguir. Nesta segunda proposta de produção textual, observamos que o comando de produção utilizado para o gênero dissertativo-argumentativo apresenta algumas limitações que podem comprometer o desenvolvimento do texto, o comando não informa para o aluno os elementos do contexto de produção, como o gênero textual a ser usado, a função social do emissor, o objetivo de interação o papel social do receptor, entre outros. Como demonstra o Figura 9 abaixo.

Figura 9 - Recorte da APC ano de 2020 – período de 17 a 30 de novembro

PROPOSTA DE REDAÇÃO



A importância da leitura

A importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano é fundamental, pois é através da leitura que somos capazes de ler e conhecer a história do mundo. Ou seja, o hábito de ler gera um poder de conhecimento muito grande para o leitor. Pela leitura, é possível viver experiências de vida, conhecer culturas. É uma maneira de acessar um mundo sem sair do lugar. A leitura gera conhecimento e conhecimento gera pensamento crítico, quanto mais ler, mais conhecimento o sujeito vai constituir, isso formará um ser humano que pensa de forma racional e baseado em argumentos.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/a-importancia-da-leitura>

A partir dos textos (linguagem não verbal e linguagem verbal) acima e de seus conhecimentos redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: “A importância da leitura na construção do conhecimento” (2,0)

ORIENTAÇÕES:

- Mínimo de 10 linhas máximo 20 linhas
- Redija-o à caneta azul ou preta;
- Esteja atento aos critérios de clareza, coesão e coerência;

O QUE SERÁ AVALIADO:

- Uso adequado dos sinais de pontuação;
- Domínio da linguagem padrão;
- Articulação de argumentos;
- Domínio das características de um texto dissertativo argumentativo

No recorte acima, o comando de produção textual traz a proposta para o aluno redigir um texto dissertativo-argumentativo a partir de um texto motivador multissemiótico (linguagem verbal e visual). Um comando de produção bem-sucedido com base no ISD deve conter a noção

de contexto prescrito que abranja a configuração da ação languageira²³ e que, dessa forma, forneça o aparato necessário ao discente para produzir seu texto como produto da interação social. Cada ato de interação ocorre em um contexto próprio de enunciação, o qual exerce influência sobre a forma como a comunicação é expressa e, posteriormente, em um contexto específico de recepção que afeta a interpretação da mensagem pelo interlocutor.

O conteúdo temático do texto, que é o conjunto das informações presentes, compreende as representações que o agente-produtor constrói tendo em vista seu lugar social, seu papel como emissor, a noção (mínima que seja) da posição social do receptor e o objetivo da interação em curso (Bronckart, 2003). Tal conteúdo varia em função da experiência e do conhecimento adquiridos ao longo do tempo e que estão armazenados na memória (Santos; Gonçalves; Ferraz, 2002).

No excerto analisado, não é possível afirmar quais são os conhecimentos adquiridos pelo aluno, visto que não tivemos acesso às aulas remotas e aos grupos de *whatsapp* em que o professor interagiu e enviava o conteúdo aos seus alunos. Além do disso, as informações presentes no texto (no comando) não permitem ao estudante realizar inferências sobre o assunto, o objetivo do texto, o conteúdo temático, a posição social ocupada pelo receptor, entre outros elementos que permitam que o texto do aluno seja um produto da sua interação social, conforme postula o ISD.

Posto isso, observamos que quando o docente negligencia os aspectos sociossubjetivos, os alunos deixam de refletir e aprender sobre questões relacionadas à posição social do autor, ou seja, o papel que lhe é atribuído como enunciador da produção textual. Além disso, não são consideradas a posição social do destinatário e o papel atribuído a ele como receptor do texto produzido. Também é ignorada a esfera social em que se insere e o propósito da interação. Em suma, consideramos que essa é uma lacuna na aprendizagem, visto que “[...] para a análise das condições de produção é preciso levar em conta os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo que colaboram para a constituição do texto” (Striquer, 2014, p. 316).

Em relação aos gestos didáticos fundadores presentes no referido comando, identificamos: formulação de tarefas e utilização da memória. O professor apresenta o texto motivador e logo em seguida faz uso do verbo no imperativo “redija”, solicitando ao aluno o desenvolvimento da atividade, o que configura o uso do gesto formulação de tarefa. O comando pede ainda que seja desenvolvida a atividade com base no texto e nos conhecimentos que o

²³Ação da linguagem ou ação languageira é produto e consequência de toda relação de interação entre falantes, relações estas que ocorreram e ocorrem a todo momento, sempre envolvendo as propriedades objetivas e subjetivas da sociedade. (Bronckart, 2003).

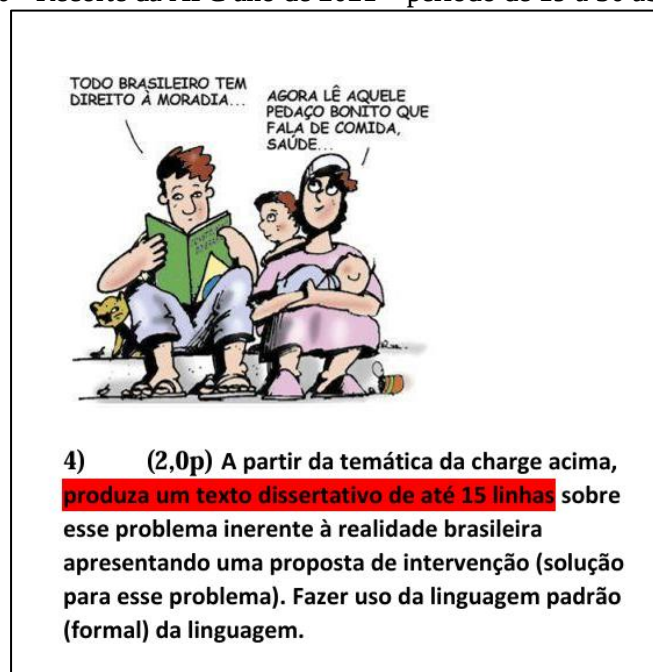
aluno possui sobre o tema proposto, isto indica que o docente lançou mão do gesto utilização da memória, ou seja, o aluno deve recorrer aos conhecimentos que ele já possui para realizar a atividade.

Há um subgesto²⁴ de focalização em que o professor delimita os parâmetros específicos em forma de tópicos ou de elementos menores que serão analisados desse objeto. Esses tópicos são observáveis no comando, quando o professor faz menção às orientações sobre número de linhas, cor da caneta utilizada, os critérios de coesão e coerência presentes no texto produzido pelo aluno e aos elementos que serão avaliados: uso adequado dos sinais de pontuação, domínio da língua padrão, articulação de argumentos e domínio das características de um texto dissertativo-argumentativo. No excerto analisado, identificamos as características deste subgesto quando o professor descreve no comando textual as “Orientações” e “O que será avaliado”.

Na primeira APC do primeiro bimestre de 2021, observamos a presença ou ausência de gestos didáticos nos comandos de produção textual. Nesta proposta de produção textual, notamos que o comando de produção desenvolvido no gênero dissertativo-argumentativo apresenta algumas limitações que podem comprometer o desenvolvimento do texto, tais como o gênero textual a ser usado, a função social do emissor, o objetivo de interação o papel social do receptor, entre outros. Conforme pode ser visto pela Figura 10 abaixo, que está localizado na Atividade “04, Produção Textual”.

²⁴O Subgesto é uma ação secundária complementar ao gesto principal.

Figura 10 - Recorte da APC ano de 2021 – período de 19 a 30 abril de 2021



Nessa atividade, o planejamento visto como um gesto didático que se mostra fortalecido nas teorias didáticas, pois é possível notar os "três polos do triângulo didático (professor, aluno e objeto de ensino)". Silva (2013). Neste recorte, voltamos o olhar ao objeto ensinado por meio dos gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente. Para elaborar um texto discursivo, o professor indica os elementos que, em sua opinião, são necessários. Por exemplo, o uso do suporte da *charge* e a linguagem não verbal são apontados como técnicas de elaboração produção do conteúdo.

Retornando o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), Schneuwly (2009) enumera quatro gestos fundamentais: a implementação do dispositivo didático, a criação da memória didática, o de regulação e o de institucionalização, aos quais se ligam os gestos de apresentação e elementarização ou focalização. Segundo Schneuwly (2009), os dois últimos integram o gesto de implementação do dispositivo didático.

Nascimento (2011a) ressalta que o aprendizado do estudante é o objetivo principal dos gestos didáticos. Dito de outra forma, o instrutor apresenta o assunto aos alunos por meio desses gestos.

Por exemplo, ao propor atividade escolar, o professor descreve uma atividade, representada pela APC, em uma linguagem verbal e não verbal, focando uma ou mais dimensões do objeto. Segundo Nascimento e Brun (2016), esses movimentos “ajudam a compreender o modo como os objetos de ensino são regulados por eles e, ao mesmo tempo,

permitem descrever como o docente seleciona os conteúdos para apresentá-los nesses objetos”.

Conforme afirmam Aeby-Daghe e Dolz (2008, p. 83), os gestos didáticos apoiam os "movimentos observáveis no contexto de trabalho que colaboram para a realização de atividades durante uma aprendizagem". A partir desta definição, pode-se observar que os gestos didáticos relacionados aos gêneros dissertativos-argumentativos se destacam ao movimento que o educador fez ao elaborar uma APC; os movimentos apresentados na elaboração foram tanto discursivos quanto pragmáticos, o que pode ser considerado que os gestos didáticos consistem em movimentos verbais quanto não verbais.

Durante a formulação da APC, o educador apresenta um objeto de ensino, o que se concretiza através de comandos de trabalho (Nascimento, 2011b). Quando retratar como a porta de entrada dos comandos didáticos, ocorre a prática utilizada pelo educador, a partir das ferramentas que foram empregadas para apresentar ao aluno o objeto de ensino e garantir uma interação deles com essa prática utilizada pela educação, a partir das ferramentas que foram empregadas para apresentar ao aluno o objeto de ensino e garantir uma interação deles com esse objeto.

A utilização da memória para os gestos didáticos representa as ações realizadas pelo professor para gerar conhecimentos e compreensões que foram ensinados anteriormente, tendo entendimento para a compreensão do que abordará na sequência didática, quando o professor diz: “a partir da temática da charge acima”, dando coesão e coerência ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Schneuwly (2009a), com base em Brousseau (1998), infere-se uma via de mão dupla entre o conhecimento gerado através da criatividade do professor e o reconhecimento da aprendizagem do aluno como objeto de conhecimento. Nesta análise, observa-se a ausência de generalização de informações sobre o objeto exigido, que é a formulação de um texto dissertativo. Nota-se uma fragilidade, pois a temática, que não está explicitamente descrita, pressupõe ser “desigualdade social no Brasil”. Do ponto de vista social, este é um dos temas com maior potencial para ser debatido.

O professor demonstra um gesto didático ao exigir um mínimo de quinze linhas na produção textual. Além disso, ao especificar o uso de “linguagem padrão” para evitar expressões pejorativas ou gírias, fica claro que houve uma preocupação com a formalidade da língua padrão e o encadeamento de ideias na elaboração da questão.

Na segunda APC do segundo bimestre de 2021, procuramos observar a presença ou não dos gestos didáticos nos comandos de produção textual a seguir. Nesta proposta de produção textual, observamos que o comando de produção utilizado para o gênero dissertativo-

argumentativo apresenta indícios importantes para o desenvolvimento do texto a partir dos gestos didáticos. Esses gestos incluem a compreensão de conhecimentos que abrange habilidades de linguagem, saberes, ações, referências específicas do contexto e do tema, além da capacidade discursiva. Como demonstra a Figura 11 abaixo:

Figura 11 - Recorte da APC ano de 2021 – período de 02 a 27 de agosto de 2021

6) (1,5p) PROPOSTA DE REDAÇÃO:

Com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto **DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO**, em prosa e na norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

“CAMINHOS PARA O CONSUMO CONSCIENTE DE ENERGIA NO BRASIL”

Apresente proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

IMPORTANTE: seu texto só será corrigido se observar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo (mínimo de 3 parágrafos e 20 linhas; conter na Introdução “assunto + tese”, no Desenvolvimento (argumentos corroborando à sua tese” e na Conclusão “resumo + proposta de intervenção”).

Seu texto será **ZERADO** se: inferior a 20 linhas, fugir ao tema, plágio ou não observar a estrutura do gênero.



O objeto de ensino é apresentado por meio da APC, que também delimitam suas dimensões ensináveis. Os alunos terão como suportes de atividade as duas *charges* e os comandos de instrução elaborados pelo professor. O professor reúne os gestos didáticos fundadores para transformar o objeto de ensino em objeto instrucional, "[...] recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula [...]" é a definição dos gestos didáticos específicos (Nascimento, 2011a, p. 433). Os gestos didáticos surgem da particularidade do

professor de acordo com as condições no ambiente da sala de aula, neste caso no ambiente *home Office*, durante uma atividade semanal o educador ao didatizar um objeto de ensino em um componente curricular específico, quando o professor descreve na APC que “com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação”, o docente implica que os alunos já sabem o que é um “texto dissertativo argumentativo, em prosa e na norma padrão da língua portuguesa”, portanto gerando os gestos didáticos específicos, permitindo orientar e conduzir a atividade dos alunos de forma mais precisa.

Os gestos didáticos específicos valorizam os procedimentos exclusivos dos comandos de cada objeto de ensino, sendo descritos como “ações intuitivas”. No entanto, o que torna a APC importante é como os alunos terão compreensão do conteúdo de suas opiniões em relação ao ensino e aprendizagem. Lembrando que o professor descreve o comando na APC, dizendo assim “Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.”

O professor apresenta sua destreza para mobilizar recursos e fornecer tarefas com o objetivo de aprendizagem dos estudantes, entre outros aspectos. As *charges* têm o poder de auxiliar no comando da compreensão e na formulação de um texto dissertativo argumentativo de maneira como ocorre a transformação de um objeto de ensino em objeto ensinado, no nível da transposição didática interna.

Por isso, são considerados gestos didáticos fundadores, pois todos esses gestos são executados e materializados pelo coletivo. Consequentemente, pode haver de que um professor ao elaborar sua atividade pode realizar mais de um gesto fundador do que o outro, ou privilegiar um em detrimento ao outro, o que ocorre de acordo com sua concepção de linguagem e de ensino (Geraldi, 2006), e por esse motivo os gestos didáticos fundadores são considerados essenciais ao ofício do docente (Nascimento, 2011). Evidentemente, um educador pode empregar mais frequentemente uma ação fundadora ao detrimento do outro, de acordo com sua concepção de linguagem e ensino (Geraldi, 2006).

Os gestos didáticos específicos, de acordo com Nascimento (2011), ocorrem na caracterização da ação pedagógica quando o educador deve ou deseja ajustar, alterar, transformar os gêneros da atividade frente à interação com o aluno, com o objetivo de ensino e aprendizagem, ao contexto imediato. Como podemos observar quando o professor descreve na APC, dizendo aos estudantes a seguinte instrução: “Apresente proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.” Assim, esses movimentos aludem a uma esfera particular. Portanto, através de ações singulares, “a atividade discursiva do professor vai

(re)configurando os gêneros de atividade” (Nascimento, 2011, p 56). De acordo com a autora, os professores elaboram e/ou adaptam os instrumentos mediadores para o processo de ensino por meio de gestos didáticos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco central investigar a materialização dos gestos didáticos em atividades pedagógicas complementares de língua portuguesa, em um contexto educacional de Dourados-MS, durante o período da pandemia de covid-19. O período de crise sanitária impôs desafios inéditos ao ensino, exigindo adaptações rápidas e eficientes para a continuidade do processo educacional.

Os objetivos específicos que guiaram esta investigação buscaram, em primeiro lugar, identificar os gestos didáticos fundadores que estavam presentes nos comandos de produção textual dentro do gênero dissertativo-argumentativo. Os gestos fundadores, como a formulação de tarefas e a utilização da memória, demonstraram ser elementos recorrentes que orientam os estudantes na construção de seus textos, oferecendo estrutura e conexão com conhecimentos prévios.

Os gestos didáticos fundadores são ações iniciais do professor que estabelecem as bases para o aprendizado. No contexto do ensino remoto, esses gestos se tornaram ainda mais essenciais devido à necessidade de compensar a ausência de interação presencial. Isso aumentou a importância da clareza e da organização nas instruções dadas aos alunos, indo além de simples comandos e abrangendo também o apoio à compreensão e à execução das tarefas.

No comando de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo, os gestos didáticos fundadores desempenharam um papel crucial, fornecendo um suporte para que os estudantes pudessem entender e realizar suas atividades nas APCs de maneira eficaz, mesmo em um cenário de ensino remoto.

Foi possível observar que os gestos didáticos não só guiam os alunos nas demandas imediatas da produção textual, mas também os instigam a conectar e aplicar conhecimentos anteriores, fundamentais para a construção de argumentos sólidos e coerentes, características essenciais do gênero em questão. Dessa forma, analisou-se como o agir docente mediado por esses gestos didáticos contribui para a clareza e eficácia nos comandos de produção, favorecendo o desenvolvimento de textos mais estruturados e coerentes.

O primeiro passo do agir docente envolveu a contextualização clara do gênero textual a ser trabalhado. Em um ambiente onde os alunos estavam fisicamente separados de seus colegas e professores, a compreensão dos objetivos e características do texto dissertativo-argumentativo era fundamental. O professor, utilizando gestos didáticos fundadores, introduziu o tema de maneira detalhada, explicando a estrutura típica desse tipo de texto, que inclui introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como a importância de apresentar argumentos bem

fundamentados e evidências claras.

Para consolidar a compreensão dos alunos, o docente também apresentou exemplos e modelos de textos dissertativos-argumentativos. Essa prática não apenas ilustrou a teoria discutida, mas também ofereceu um referencial concreto para os estudantes. Durante a pandemia, temas como desigualdade social, impactos econômicos e desafios educacionais tornaram-se especialmente relevantes. Ao abordar esses tópicos, o docente não apenas contextualizou as discussões, mas também estimulou os alunos a desenvolverem suas capacidades de argumentação e pensamento crítico, habilidades essenciais no gênero dissertativo-argumentativo.

Através da análise dos comandos de produção textual, identificou-se que os gestos didáticos fundadores são empregados estrategicamente pelo educador para alcançar os objetivos educacionais. A formulação de tarefas direciona o estudante para o que deve ser feito, enquanto a utilização da memória estimula a ativação de conhecimentos prévios que são essenciais para o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente.

No contexto desafiador imposto pela pandemia, os gestos didáticos fundadores assumiram um papel ainda mais crucial, tendo em vista a necessidade de garantir que a aprendizagem ocorresse de forma eficaz mesmo à distância. Os comandos de produção textual, como materializados nos APCs, refletiram a intenção do educador de manter a qualidade do ensino e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mesmo em um cenário de ensino remoto. No entanto, a análise dos gestos didáticos fundadores nas APC revelou lacunas na identificação e aplicação de todos os gestos que permeiam o trabalho docente. Esta constatação levanta a hipótese de que muitos professores podem não estar plenamente cientes da existência e da importância de todos os gestos didáticos, bem como da definição e do impacto que estes gestos podem ter no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma formação continuada específica sobre o tema no âmbito da rede estadual de ensino. Essa formação permitiria aos professores desenvolver uma compreensão aprofundada sobre os gestos didáticos, facilitando a criação de atividades pedagógicas mais efetivas e alinhadas com as necessidades dos alunos. Além disso, recomenda-se a implementação de programas de capacitação que incluam a troca de experiências e boas práticas entre os docentes, a fim de fortalecer a aplicação dos conceitos teóricos discutidos e promover uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

Conclui-se que a prática docente, ao fazer uso consciente dos gestos didáticos fundadores, pode influenciar significativamente na capacidade dos alunos de produzir textos dissertativos-argumentativos. Isso se reflete não apenas na habilidade de escrita, mas também

na competência crítica e reflexiva, o que é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Portanto, este estudo ressalta a importância de um planejamento pedagógico atento à didática e às estratégias de ensino que considerem a realidade dos alunos e o contexto educacional, sobretudo em períodos de crise que exigem resiliência e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médico: **Metodologias Tradicionais e Ativas -Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. **Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion**. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. *Comum*, v. 10, n. 23, p. 122-38, 2004.
- ALMEIDA, G.P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ATIVIDADES COMPLEMENTARES PEDAGÓGICAS. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em: 12 out. 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hicitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALTAR, Marcos et al. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 185-210, 2008.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BARROS, Eliana M. Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2012.
- BARROS, Eliana M. Deganutti. **O trabalho do professor sobre o ponto de vista dos gestos didáticos**. *Revista de Linguística Aplicada*. v.13. n.3p. 741-769, 2013.
- BARROS, Eliana M.D.Cordeiro, Gláís S. GONÇALVES, Adair V. (Orgs.). **Gestos Didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BARROS, Eliana Merlim; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O gênero “resenha cinematográfica” na abordagem do interacionismo sócio-discursivo.** In: SIGET, 3., 2005, Santa Maria, RS. Anais. Santa Maria: UFSM, 2005.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. Modelo teórico do caderno “Folha cidades” da Folha de Londrina: ferramenta de transposição didática. *Revista Educação e Linguagens*, v. 5, n. 8, p. 42-64, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Rios-Registro, Eliana Segati. (Orgs.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, 28 de maio de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

BRITO, Emanuele Solange de Oliveira; VALÉRIO, Claudia Lucia Landgraf. **A prática pedagógica dos gêneros textuais: dos PCN à BNCC.** *Revista Prática Docente*, v. 7, n. 1, e003, 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2007

BRONCKART, Jean Paul.; MACHADO, Ana Raquel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional.** In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, Jean-Paul **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências, por uma renovação do ensino da produção escrita.** *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos**

trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio).

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores.** In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidade, Memorial da América Latina**, 2006, São Paulo. Local de publicação: Portal Educared, 2006.

CANIZARES, K. A. L., SANTOS, T. C. dos., & MANZONI, R. M.. (2019). Modelização Teórico-Didática do gênero dissertação-argumentativa adaptada ao vestibular da Unesp. Revista BTecLE, 3(1), 154–174. Recuperado de <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019153>. Acesso em: 28 de nov. 2022.

CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. **Uma interpretação do agir docente revelado por gestos didáticos e gestos de aprendizagem no contexto da Graduação e da Pós-Graduação.** 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf. Acesso em: 20 de out. 2022.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas.** In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO MATO GROSSO DO SUL – ENSINO MÉDIO. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2002/01/curriculo-novo-ensino-medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2022.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIÁRIO OFICIAL DO MATO GROSSO DO SUL (D.O.E). A Instrução Normativa (IN) de número 5 – Orientação Pedagógica, estabelece orientações sobre a APC nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/download/do10121_20_03_2020. Acesso em: 20 de set. 2022.

DOLZ, J. **Entrevista com Joaquim Dolz: a pesquisa uma necessidade para os professores de língua realizada por SILVA, Carla Messias Ribeiro; SILVA, Alessandra A. Pereira.** In: Revista Nupem, v.4, n.7, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et colab.). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo; Laís Salles Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita– elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. SINEPE/RS, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-daescola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FELÍCIO, Rosane. **Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, Língua Portuguesa, ensino fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos**. Revista Interfaces, v. 11, n. 03, p. 40-51, 2020.

FERRAZ, M. R. R. **Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia**. 2012. 384f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLORENCIO, D. C.; LIMA, P. S. As capacidades de linguagem em gênero artigo de opinião: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo. Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 605-624, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GONÇALVES, A. V. **Anúncio publicitário: argumentação e modelo didático**. Raído – Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados, v.3, n.6, p. 111-125, jul./dez.2009b.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. 343f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados: UFGD, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira. **O interacionismo na produção de textos dissertativos**. 2002. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2002.

GOUVEIA, Carlos AM; SANTOS, Joana Vieira. **TEXTO E CONTEXTO: QUE RELAÇÕES?. TEORIAS DISCURSIVAS EM DIÁLOGO**, p. 13, 2022.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HABERMAS, J. Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HELDER, R. 2006. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve.

KEMIAC, Ludmila; DE ARAÚJO NÓBREGA, Daniela Gomes. O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E O ENSINO DE ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES. Revista Leia Escola, v. 17, n. 1, p. 10-19, 2017.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BEZERRA, Renata Uchoa. A leitura de fábulas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Leitura, n. 67, p. 83-98, 2020.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 40, n. 2, p. 627-640, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Anna Rachel et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-29, 2009. TARDELLI, Lília Santos Abreu; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. Calidoscópio, v. 16, n. 3, 2018.

MACHADO, Anna Rachel. 2007. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos [et al] (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. **Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman**. In: SERRANI, Silvana. (Org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 161-171

MACHADO, Anna Raquel., BRONCKART, J. P. 2009. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTERLAEL**. In: MACHADO, A.R. 2009. Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, E. (2010). **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"**. Linguagem em (Dis)curso, v.10, nº 3, pp.619-633.

MAIA, Carlo Wanilo; RODRIGUES, Chang Kuo. Aspectos da Transposição Didática no Ensino de Frações. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, v. 4, n. 1, p. 172-186, 2019.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. 2007. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp034066.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

MANZONI, R. M. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva discursivo-enunciativa: necessidade da interface com a Linguística para a construção dos saberes da docência**. In: CALDEIRA, A. M.; ZANATA, E. M.; LEPRE, R. M. (Org.). *Cadernos de docência na 202 educação básica I*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 1, pp. 135-148. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/cadernos-eb-01.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2023.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. **As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente**. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 5, n. 1, feb. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>. Acesso em 03 de marc. 2023.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, p. 259-299, 2017.

MOITA LOPES, L.P. da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa**. In MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 190f, 2016.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos**. Signum: Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, v. 14, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais**. In NASCIMENTO, Elvira, L.; ROJO, Roxane Helena Rofrigues (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. *Caderno de pesquisas em administração*. São Paulo, v. 1, n. 2, 1996.

NOVO ENSINO MÉDIO E AREAS DO CONHECIMENTO. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/nova-bncc-ensino-medio>. Acesso em: 19 de out. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M.A.A. **Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de Língua Portuguesa**. *Anais do Sielp*. Vol. 2, N.1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Walter Clayton; GUIMARÃES, José Augusto Chaves. *Hermenêutica e Organização e Representação da Informação: transversalidade e verticalidade na Ciência da Informação*. Brazilian Journal of Information Science: research trends, v. 17, p. e023062-e023062, 2024.

PARREIRA, Míriam Silveira. *Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da argumentação na redação do ENEM: a apropriação da língua (escrita) e o repertório do participante*. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.161>

PESSOA, Fábio. PEREIRA, Regina C. M. **O agir docente em contexto de eja: saberes e gestos didáticos do professor-alfabetizador**. In: BARROS, Eliana M.D. Cordeiro, Gláís S. GONÇALVES, Adair V. (Orgs.). *Gestos Didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 1986.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

SACHINSKI, Gabriele Polato; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; TORRES, Patricia Lupion. *As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aberta*. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 77, p. 730-745, 2023.

SANTOS, João A. A. GONÇALVES, Adair. V. FERRAZ, Mariolinda R. R. **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E CONSIGNAS EM LIVRO DIDÁTICO: O ARTIGO DE OPINIÃO EM MATERIAL IMPRESSO E DIGITAL**. Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 13, n. 1, jan./abr. 2022 (ISSN 2179-3948 – online).

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAWASAKI, Lidiane Yumi. *Identificação pragmática da linguagem e comunicação social: estudo comparativo entre crianças com transtornos de comunicação*. 2018. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, University of São Paulo, Bauru, 2018. doi:10.11606/T.25.2018.tde-24052018-173930. Acesso em: 2024-05-03.

SCALISE, Salma Oliveira Attuy. **O agir argumentativo no artigo de opinião: desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2018.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 17-28, 2009.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et colab.). *Gêneros orais e escritos na escola*.

Trad. e org. Roxane Rojo; Glaís Salles Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCHNEUWLY, Bernard; CORDEIRO, Glaís Sales; Dolz, Joaquim. **A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. Les dossiers des Sciences de l'Education**, n. 14, 2005, p. 77-93.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada**. In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Carla Messias. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Diálogos, interfaces e desafios em estudos sobre a linguagem em ação. *Scripta*, v. 19, n. 36, p. 11-28, 2015.

SOUSA MARTINS, S. de.; DE OLIVEIRA, L. H.; NONATO DA SILVA SALVIANO, R.; FRANÇA, J. M. E. S. de. **Gêneros textuais e sequência didática: ferramentas para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita numa perspectiva sociodiscursiva**. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 169–184, 2021.

STRIQUER, M. S. D. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo**. *Eutomia*, Recife, 14 (1): 313-334, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Instrução Normativa de número 5 - Orientação Pedagógica, publicada no dia 19 de março de 2020, no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (D.O.E)



Diário Oficial Eletrônico

ANO XLII n. 10.120 Campo Grande, quinta-feira, 19 de março de 2020. 6 páginas

Edição Extra

PODER EXECUTIVO

Governador	Reinaldo Azambuja Silva
Vice-Governador	Murilo Zauith
Secretário de Estado de Governo e Gestão Estratégica.....	Eduardo Correa Riedel
Controlador-Geral do Estado	Carlos Eduardo Girão de Arruda
Secretário de Estado de Fazenda	Felipe Mattos de Lima Ribeiro
Secretário de Estado de Administração e Desburocratização	Roberto Hashioka Soler
Procuradora-Geral do Estado.....	Fabiola Marquetti Sanches Rahim
Secretária de Estado de Educação.....	Maria Cecília Amendola da Motta
Secretário de Estado de Saúde	Geraldo Resende Pereira
Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública	Antonio Carlos Videira
Secretária de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho	Elisa Cleia Pinheiro Rodrigues Nobre
Secretário de Estado de Meio ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar	Jaime Elias Verruck
Secretário de Estado de Infraestrutura	Murilo Zauith

SUMÁRIO

ATOS NORMATIVOS DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA	2
---	---

Publicação destinada à divulgação dos atos do Poder Executivo
 Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização
 Av. Desembargador José Nunes da Cunha, s/n
 Parque dos Poderes - Bloco I - Telefones: (67) 3318-1480 3318-1420
 79031-310 - Campo Grande-MS - CNPJ 02.940.523.0001/43
 Roberto Hashioka Soler - Secretário de Estado de Administração e Desburocratização
www.imprensaoficial.ms.gov.br – materia@sad.ms.gov.br



A autenticidade deste documento pode ser verificada no endereço <http://imprensaoficial.ms.gov.br>

ATOS NORMATIVOS DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA

Secretaria de Estado de Educação

RESOLUÇÃO/SED N. 3.745, DE 19 DE MARÇO DE 2020

Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, no uso das atribuições legais, considerando o disposto no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para prevenção do contágio da doença COVID-19, e suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino,

RESOLVE:

Art. 1º Para cumprimento da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, conforme legislação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino será ofertada Atividade Pedagógica Complementar – APC, durante o período de suspensão das aulas presenciais prevista no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020.

CAPÍTULO I DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Art. 2º Compete à Direção Escolar estabelecer, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, o modo de comunicação com o estudante, se maior de idade, ou pai/mãe ou responsável, se menor de idade, a fim de garantir o envio e recebimento das Atividades Pedagógicas Complementares – APC, a serem realizadas pelo estudante no período de suspensão das aulas presenciais, conforme estabelecido em legislação.

§ 1º O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser físico ou virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presencial, a fim de evitar a circulação de pessoas na escola.

§ 2º A distribuição aos estudantes e os prazos de entrega e recebimento da APC serão de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica da escola.

Art. 3º Compete ao Coordenador Pedagógico, em relação à Atividade Pedagógica Complementar:

I – solicitar aos docentes as atividades escolares que deverão ser apresentadas à coordenação pedagógica, em conformidade com as orientações emanadas pela Secretaria de Estado de Educação;

II – acompanhar todo o processo de execução da APC para as orientações e intervenções necessárias.

III – articular contato direto com a família ou responsável pelo estudante, por meio dos canais de comunicação estabelecidos pela Direção Escolar, para repasse e recebimento das atividades escolares e providências docentes.

IV – acompanhar a devolução da APC realizada pelos estudantes e garantir o processo avaliativo contínuo a ser realizado pelos docentes.

Art. 4º Compete ao docente:

I – Planejar e elaborar a APC em consonância com os documentos curriculares emanados da Secretaria de Estado de Educação, que deverá ser apreciada pela coordenação pedagógica;

II – criar canal de comunicação a fim de sanar possíveis dúvidas dos estudantes, família ou responsáveis, no que diz respeito à APC, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado;

III – arquivar a APC para fins de comprovação do cumprimento do currículo, da avaliação do rendimento escolar, da carga horária anual e dos dias letivos aos quais o estudante tem direito, e posterior repasse ao Coordenador Pedagógico.

Art. 5º O docente que realiza Atendimento em Ambiente Domiciliar deverá atender ao disposto no art. 4º, conforme área de conhecimento e carga horária já estabelecida.



A autenticidade deste documento pode ser verificada no endereço <http://imprensaoficial.ms.gov.br>

Art. 6º Compete ao estudante, se maior de idade, ou sob a supervisão de pai/mãe ou responsável, se menor de idade, realizar a APC de todos os componentes curriculares propostos pelos docentes e devolvê-las nos prazos estabelecidos pela equipe técnico-pedagógica.

Art. 7º Ao estudante que cumpre o Regime de Progressão Parcial (RPP), além de realizar a APC, oportunizar-se-á o envio do Plano de Estudo, que deverá ser resolvido pelo estudante e convertido pelo docente em média escolar até o final do bimestre.

Parágrafo único. Para os estudantes que cumprem o Plano de Estudo Especial, deverá ser priorizado o envio do plano de estudo, a ser resolvido pelo estudante e convertido pelo docente em média escolar até o fim do bimestre.

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 8º Ao estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que está matriculado em turma do Projeto Conectando Saberes, deverá ser oferecida Atividade Pedagógica Complementar (APC), organizada por eixos temáticos constantes do Projeto Pedagógico do Curso e com proposta interdisciplinar e transversal, utilizando mídias gratuitas e de acesso ao público da EJA, quando possível.

Art. 9º Ao estudante da Educação de Jovens e Adultos, que está matriculado no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, deverá ser oferecida Atividade Pedagógica Complementar que considere os conhecimentos descritos na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso, os fundamentos da modalidade EJA, utilizando-se mídias gratuitas e de acesso ao público da EJA, quando possível.

Art. 10. Aos professores da EJA cabe o planejamento, a comunicação junto à coordenação para estabelecimento das vias de entrega e recebimento, da correção das atividades e da comunicação entre os estudantes, utilizando-se mídias gratuitas e de acesso ao público da EJA.

Art. 11. Os períodos de estudo constante dos Projetos de Curso e previstos no Calendário Escolar serão mantidos e realizados à distância a partir de orientações encaminhadas pela Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SED.

CAPÍTULO III DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA CORREÇÃO DE FLUXO

Art. 12. Ao estudante dos Projetos de Curso Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA/MS), etapas ensino fundamental e ensino médio, poderá ser oferecida Atividades Pedagógicas Complementares por área de conhecimento ou por componente curricular utilizando-se a metodologia da problematização, com fomento à pesquisa em diferentes fontes e formas de registro para consolidação do aprendizado.

Art. 13. Aos profissionais da equipe multidisciplinar (Coordenação de Projeto, Assessor e Coordenador de Qualificação Profissional) cabe a comunicação entre professores e estudantes, bem como acompanhamento dos planejamentos e das APCs.

Art. 14. O psicólogo educacional integrante da equipe multidisciplinar dará suporte para a equipe multidisciplinar nas questões relativas aos estudantes público-alvo do Projeto AJA/MS.

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NORMAL MÉDIO

Art. 15. A Atividade Pedagógica Complementar a ser ofertada para estudante público da Educação Profissional deve estar em conformidade com o Projeto Pedagógico do curso/ementa.

Art. 16. A APC deve ser construída de maneira que o professor desenvolva o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, para que cada estudante construa, de modo relativamente independente e criador, o conhecimento proposto e sua autonomia.

Parágrafo único. Os conteúdos previstos na APC poderão ser desenvolvidos por meio de atividades diversas, tais como projetos, relatórios, pesquisas, preparação de seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, videoaulas, *podcasts*, *webquest*, formulários, lista de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma *off-line* e/ou *on-line*.

CAPÍTULO V
DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 17. Os professores especializados em educação especial, quais sejam: professores de apoio em ambiente escolar, professores do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia intérprete, em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da escola, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades, dos materiais dos estudantes público da educação especial.

§ 1º Os professores de apoio que atuam em ambiente domiciliar com estudantes público da educação especial, deverão seguir as mesmas orientações constantes no *caput*.

§ 2º Nas turmas que dispõem de professor de apoio, tradutor intérprete de libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia-intérprete, esses profissionais serão responsáveis pela adequação das atividades organizadas pelos professores regentes para todos os estudantes público da educação especial matriculados nesta turma.

§ 3º Na adequação da atividade deverão ser considerados:

- I- O Plano Educacional Individualizado- PEI
- II- O grau de autonomia para execução da atividade, com mediação dos familiares;
- III- O recurso educacional especializado necessário para execução da tarefa em casa;

§ 4º As atividades desenvolvidas deverão ser devolvidas e avaliadas conforme previsto no Plano Educacional Individualizado e arquivadas no portfólio do estudante.

Art. 18. O professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE da Sala de Recursos Multifuncional e a equipe técnico-pedagógica deverão ser responsáveis pela adequação das atividades organizadas pelo professor regente para os estudantes público da educação especial que não dispõem de professor de apoio.

Parágrafo único. Para adequação das atividades deverão ser consideradas as mesmas orientações dispostas no parágrafo 3º do artigo 16.

Art. 19. Cabe ao professor especializado em educação especial orientar quanto à disponibilização dos recursos de acessibilidade.

§ 1º Para os estudantes cegos, quando houver disponibilidade e necessidade, a máquina Perkins poderá ser disponibilizada durante o período de execução das atividades pedagógicas complementares no ambiente domiciliar, por meio de termo de comodato elaborado pela escola.

§ 2º O professor de sala de recursos e/ou professor de apoio serão responsáveis pela transcrição *braille* para tinta, tinta para *braille*.

§ 3º O professor da Sala de Recursos Multifuncional e/ou professor de apoio deverão ampliar as atividades para os estudantes com baixa visão de acordo com a fonte especificada na avaliação funcional da visão.

§ 4º Para os estudantes surdos, os tradutores-intérpretes de libras e instrutores-mediadores modalidade sinalizada deverão adequar os vídeos gravados pelos professores regentes, por meio de janela de interpretação ou produção de vídeo sinalizado com o mesmo conteúdo.

§ 5º Para os estudantes com deficiência intelectual, deve-se privilegiar atividades que contenham imagens, textos curtos e comandos objetivos, com grau de complexidade adequada e simplificada.

Art. 20. Os técnicos da Educação Especial dos Centro Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial e dos Núcleos de Educação Especial – NUESPs, nas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, deverão criar mecanismos de contato para acompanhamento, assessoramento e orientações aos docentes e equipe técnico-pedagógica na organização das atividades pedagógicas complementares para ambiente domiciliar.

Art. 21. Durante o período de suspensão das aulas presenciais, serão disponibilizados estudos complementares para os profissionais que atuam nos serviços de apoio da educação especial, no formato não presencial, sob organização e monitoria da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP/ SUPED/SED.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 22. A escola deverá permanecer aberta ao público, usuário desse serviço, nos períodos matutino e vespertino.

Art. 23. O atendimento ao público deverá ser realizado pelo Diretor, Diretor Adjunto e Secretário Escolar.

Art. 24. Compete à Direção Escolar organizar escala de serviço dos servidores administrativos, da coordenação pedagógica e dos assessores pedagógicos, conforme necessidade, para manutenção dos serviços da escola.

Art. 25. A carga horária de trabalho do corpo docente, incluindo o que atua nos serviços da Educação Especial, poderá ser cumprida em domicílio.

Parágrafo único. Conforme determinação da Direção Escolar, o docente deverá comparecer à escola sempre que requisitado.

Art. 26 Para o cumprimento do disposto nesta Resolução, em relação ao registro de frequência dos servidores, deve ser observado:

I- a assinatura da folha de frequência do servidor somente ocorrerá quando do cumprimento da jornada de trabalho na escola.

II- da folha de frequência dos servidores, dispensados conforme escala de serviço determinada pela Direção Escolar, deverá constar traço com o registro no campo de observação do inciso II do art. 14 do Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020.

Art. 27. Os docentes deverão manter nos registros do Sistema de Gestão de Dados Escolares – SGDE:

I- planejamento *online*.

II- diários de classe *online*, sendo que o campo frequência deverá ser tracejado no período de suspensão de aulas presenciais.

III- excetua-se do disposto no inciso II a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional de Mato Grosso do Sul.

Art. 28. Para a realização do estabelecido nesta Resolução deverá ser instituída uma ação pedagógica colaborativa entre toda a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades que vão além das rotinas estabelecidas no cotidiano da escola.

Art. 29. As Coordenadorias Regionais de Educação deverão acompanhar e monitorar a aplicação do disposto nesta Resolução nas escolas da Rede Estadual de Ensino sob sua jurisdição.

Art. 30 Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, por meio do setor competente.

Art. 31 Esta Resolução possui caráter regimental.

Art. 32 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande-MS, 19 de março de 2020.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

INSTRUÇÃO NORMATIVA/SED N. 5/CONPED/SUPED/SED/2020.

Estabelece orientações sobre Atividade Pedagógica Complementar nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Parecer CNE/CEB n. 5/1997, aprovado em 7 de maio de 1997,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer orientações referentes à Atividade Pedagógica Complementar, para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º A Atividade Pedagógica Complementar consiste em atividades escolares, vinculadas às habilidades/conteúdos previstos nos documentos curriculares propostos pela Secretaria de Estado de Educação, previamente planejada e elaborada pelo docente, para ser ofertada ao estudante fora do ambiente escolar.

Parágrafo único. Para efeito redacional desta Resolução, a Atividade Pedagógica Complementar passa, doravante, a denominar-se APC.

Art. 3º A Atividade Pedagógica Complementar poderá ser utilizada para o cumprimento da carga horária mínima anual e para o cumprimento dos dias letivos a que o estudante tenha direito, conforme estabelecido em legislação.

Parágrafo único. A entrega da APC pelo estudante não poderá ser vinculada ao registro da frequência no Diário de Classe Online, sendo tracejada a data em que foi utilizada.

Art. 4º O uso da Atividade Pedagógica Complementar dar-se-á:

- I - para a realização de Formação Continuada para o docente;
- II - para a realização das reuniões de Conselho de Classe;
- III - para a realização de Jornada Pedagógica;
- IV - em situações excepcionais de caso fortuito ou força maior, como calamidade pública, comoção interna ou, ainda, por motivo de superior interesse público.

Art. 5º A Atividade Pedagógica Complementar seguirá um plano de ação elaborado pelo docente e pelo Coordenador Pedagógico, e nela deverá constar:

- I - competências e habilidades e/ou conteúdos das atividades a serem trabalhadas;
- II - atividades a serem trabalhadas;
- III - data da execução;
- IV - estratégias que visem o controle da devolução das referidas atividades;
- V - avaliação e replanejamento.

Art. 6º Para a oferta da Atividade Pedagógica Complementar, nas situações previstas no Art. 4º, devem ser respeitadas as seguintes orientações:

- I - o docente deverá planejar as aulas conforme o período estabelecido para a utilização dessa estratégia pedagógica;
- II - as aulas planejadas deverão estar em consonância com os documentos curriculares emanados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul;
- III - seguir o horário e dia da semana preestabelecidos pela escola, previstos na organização curricular;
- IV - o planejamento das aulas deverá ser aprovado pelo Coordenador Pedagógico.

Art. 7º Os procedimentos adotados para a aplicação da Atividade Pedagógica Complementar deverão ser comunicados ao estudante, se maior de idade, pai/mãe ou responsável, se menor de idade, evidenciando a importância do seu cumprimento na integralidade.

Art. 8º Todos os procedimentos relativos ao planejamento e à aplicação da Atividade Pedagógica Complementar deverão ser criteriosamente acompanhados pela Direção Escolar.

Art. 9º Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a contar de 1º de janeiro de 2020.

Campo Grande, 19 de março de 2020.

HELIO QUEIROZ DAHER

Matrícula: 114868024

Superintendente de Políticas Educacionais/SED



A autenticidade deste documento pode ser verificada no endereço <http://imprensaoficial.ms.gov.br>

ANEXO B – Comunicação Interna - Circular



COMUNICAÇÃO INTERNA - Circular

SIGLA DO ÓRGÃO	NÚMERO	DATA
SUPED/SED	989	19/03/2020
DE: Superintendência de Políticas Educacionais		
MUNICÍPIO: Campo Grande		
PARA: CEEP Marcio Elias Nery		
MUNICÍPIO: Camapuã		
ASSUNTO: Orientações para o período de suspensão das aulas presenciais da REE		
Esta CI possui anexo(s)		

Senhor(a) Diretor(a),

A Secretaria de Estado de Educação, mediante a situação emergencial de saúde pública decorrente da Pandemia do Coronavírus (COVID-19), recomenda que o momento é de união, responsabilidade, solidariedade e comprometimento.

Considerando que, no dia 11 de março do ano em curso, a Organização Mundial de Saúde declarou como pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

Considerando a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

Considerando a Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, de 16 de março de 2020, que determinou as medidas a serem tomadas pelo Sistema Nacional de Ensino;

Considerando o disposto nos arts. 17 e 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Considerando a necessidade de ampliação das medidas de prevenção do contágio da doença COVID-19 e as recomendações do Centro de Operações de Emergência;

Considerando o Decreto Nº 15.393, de 17 de março de 2020, que acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19), no território sul-mato-grossense.

Diante das considerações acima, a Superintendência de Políticas Educacionais encaminha orientações aos docentes que atuam na Rede Estadual de Ensino para elaboração de Atividade Pedagógica Complementar – APC, atentando-se aos itens a seguir:

- os docentes deverão disponibilizar aos estudantes APCs para serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais;

Elaborado por: mwilhelms

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código C10301FB3 na opção "Valide aqui seu documento"

- os professores orientarão os estudantes nas APCs a serem desenvolvidas em domicílio para que ampliem as habilidades priorizadas e determinem de que forma serão as avaliações periódicas;
- todas as APCs planejadas e elaboradas deverão conter detalhamento da ação, as habilidades das APCs, lembretes, dicas e exemplos de como realizá-las, especificar como será o processo avaliativo, ou seja, o professor deverá direcionar a atividade ao estudante de forma descritiva, clara e com linguagem apropriada ao ano escolar;
- em relação aos anos iniciais do ensino fundamental deverá ser enviada orientação aos responsáveis legais dos estudantes;
- a APC proposta deve garantir a aprendizagem, evitando atividades meramente conteudistas /copistas, pois faz-se necessário que sejam direcionadas aos estudantes atividades coerentes e que, de fato, contribuam para o aprendizado;
- a devolutiva da APC poderá ser realizada conforme combinado entre professor-estudante, para melhor organização e controle do professor;
- a APC e a comunicação com os estudantes podem ser realizadas por meio de materiais impressos, grupos de *whatsapp*, *e-mail*, *google classroom* ou outros recursos que sejam acessíveis aos estudantes;
- os professores das eletivas nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, assim como os demais professores da parte diversificada, deverão elaborar e disponibilizar a APC para garantir o total da carga horária prevista na matriz curricular adotada pela escola;
- a escola que optar pela gravação de vídeos deverá atentar-se para a disponibilização de intérpretes a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos, visto que é essencial garantir o direito desses.

Diante do exposto, encaminham-se anexas a esta Comunicação Interna Circular, orientações das competências e habilidades, por componente curricular do ensino fundamental, para a devida utilização do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, e sugestões de organização das ações específicas do ensino médio, de modo a auxiliar os docentes nesse processo de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus(COVID-19), no território sul-mato-grossense.

Esta Superintendência coloca à disposição, para quaisquer esclarecimentos, se necessários, a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental, pelo telefone 3318-2313, e a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, pelo telefone 3318-2341.

Atenciosamente,

HELIO QUEIROZ DAHER
Superintendente de Políticas Educacionais
Assinado através de *login e senha* - Decreto n. 14.841 de 26/09/2017

ANEXO C - Atividade Pedagógica Complementar (APC) aplicadas



ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR DE RECUPERAÇÃO – APC/rec
Atividade de recuperação elaborada para o período de Distanciamento Social em
virtude do COVID-19 (Corona Vírus).

Lembrete ao aluno - ao receber esta atividade, entre em contato com seu líder de turma para confirmação do recebimento.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor(a):

Turmas: 3º L e M

Conteúdos:

Língua e linguagem
Variedade Linguística
Produção de texto

Competências e habilidades:

- Uso adequado dos sinais de pontuação;
- Domínio da linguagem padrão;
- Articulação de argumentos;
- Domínio das características de um texto dissertativo argumentativo
- Compreender as diferenças decorridas do uso da linguagem.

Metodologia:

E-mail ou outras mídias para devolutiva da APC/rec ao professor:

sidimarxs@gmail.com

Valor da atividade: de 0 a 10

Período para realização: de 13 a 24 de abril.

Prazo final de entrega: 24 de abril.

Atividades/exercícios:

1. Em relação ao estudo da vírgula é correto afirmar: (1.5)

- a) Não se usa vírgula separando termos da mesma classe gramatical
- b) Usamos vírgula para separar as orações subordinadas adjetivas explicativas:
- c) Devemos usar a vírgula para separar sujeito e predicado
- d) Os vocativos não devem ser separados

2. Leia o texto abaixo. (1.5)

POLUIÇÃO DA ÁGUA

O papel de chiclete jogado ali, a garrafa de plástico aqui, a lata de refrigerante acolá. No primeiro temporal, as chuvas levam esse lixo para bueiros e depois para algum rio que atravessa a cidade. Quem não viu um monte dessas coisas flutuando na água? Mas essa é a poluição que enxergamos. A que não vemos é causada pelo esgoto das residências, que lança nos rios, além de dejetos, restos de comida e um tipo de bactéria que deles se alimenta: são as chamadas bactérias aeróbicas, que consomem oxigênio e acabam com a vida aquática, além de causarem problemas de saúde se ingeridas. Outro problema são as indústrias localizadas nas margens dos rios e lagos. Só recentemente foram criadas leis para obrigá-las a tratar o esgoto industrial, a fim de diminuir a quantidade de poluentes químicos que elas despejam nas águas e que foram responsáveis pela —morte de muitos rios e lagos de todo o mundo.

Poluição Ambiental – Revista da Lição de Casa. In: O Estado de S. Paulo, encarte 5, p. 4-5 – adaptado.

No trecho —A **que** não vemos é causada pelo esgoto das residências,—, a palavra destacada refere-se à

- A) bactéria. B) comida. C) garrafa. D) poluição. E) quantidade.

3. Leia o texto abaixo e responda. (1.0)

A raposa e as uvas

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisas de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho:

— Estão verdes — murmurou — Uvas verdes, só para cachorros.

E foi-se.

Nisto deu um vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa e pôs-se a farejar...

Quem desdenha quer comprar.

LOBATO, Monteiro. Fábulas. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973. p. 47.

Com base na tipologia textual, o texto acima possui:

- a) Ideias que são desenvolvidas por meio de estratégias argumentativas
- b) Tem por objetivo descrever subjetivamente coisas, pessoas ou situações
- c) Tem a finalidade de instruir e orientar o leitor para realizar uma tarefa.
- d) Sua principal característica é contar uma história.

- 4) Sobre a origem da língua Portuguesa é incorreto informar: (1.0)
- Originou-se da maioria dos idiomas europeus e asiáticos.
 - A Língua Portuguesa do Brasil originou-se do latim clássico.
 - A língua predominante dos povos navegantes era o latim vulgar
 - O *multilingüismo* contribuiu para a formação identitária do português brasileiro.



5. O efeito de humor presente no cartum decorre, principalmente, da: (1.0)
- a diferença entre localizar-se geograficamente e dominar o idioma local.
 - falha de comunicação causada pelo uso do aparelho eletrônico
 - falta de habilidade da personagem em operar o localizador geográfico.
 - O fato de não ter internet no local.

PROPOSTA DE REDAÇÃO:

A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para esse problema

“A sociedade moderna se caracteriza por apresentar comportamentos muito peculiares. Entre eles, o consumismo tornou-se uma marca registrada da nossa era. Os motivos para isso são os mais variados: desde um ímpeto incontrolável à necessidade de suprir carências afetivas a bens materiais e de consumo tidos como primeiras necessidades à sobrevivência. O problema é que tal comportamento nem sempre traz bons resultados. Chegamos ao ponto de essa ânsia desenfreada pelo consumo ter sido incluída entre as doenças modernas e denominada de compulsão. Cura não há, mas pode, pelo menos, ser controlada se o indivíduo tomar as providências necessárias para o caso.”

6. A partir do texto acima e de seus conhecimentos redija um parágrafo dissertativo argumentativo sobre o tema “**A sociedade moderna e o consumismo: causas e possíveis saídas para esse problema**” (4.0)

ORIENTAÇÕES:

- Mínimo de 10 linhas máximo 15 linhas
- Redija-o à caneta azul ou preta;
- Esteja atento aos critérios de clareza, coesão e coerência;

Obs.: Letra legível



ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR DE RECUPERAÇÃO – APC15/rec
Atividade elaborada para o período de Distanciamento Social (de 16/11/2020 a 30/11/2020) em virtude do
COVID-19 (Corona Vírus)

Lembrete ao aluno – ao receber esta atividade, entre em contato com o seu líder de turma para confirmação do recebimento.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor(a): [REDACTED]

Turmas: 3L/3M

Competências e habilidades:

- Compreender as sintaxes de concordâncias e de regências;
- Reconhecer a língua como um conjunto heterogêneo de variedades linguísticas;
- Identificar o tema central, as ideias primárias, secundárias, explícitas, implícitas, bem como as marcas linguísticas alusivas ao texto;
- Relacionar, em diferentes textos, temas, assuntos e recursos linguísticos;
- Conhecer e valorizar manifestações artísticas da cultura popular brasileira

Conteúdo:

- Variações linguísticas
- Interpretação de textos
- Concordância nominal e verbal
- Semana da Arte Moderna

Metodologia:

1. Para a realização da APC 12 será necessário que se consulte as APCs trabalhadas no bimestre vigente, que se encontram no Google classroom e no site da escola, pois nelas contém os resumos necessários para a resolução dos exercícios. Leia os seguintes resumos:
 1.1 APC 13 – Concordância
 1.2 APC 14 – Variação Linguística e Semana da Arte Moderna
2. Fazer as questões no caderno copiando a alternativa que julgar correta conforme solicitado o enunciado de cada exercício de forma legível de preferencia escrita de caneta preta ou azul. Quem optar por fazer no Word na própria folha destaque a resposta;
3. A atividade pode ser enviada por e-mail: deve ser identificada com nome completo e turma ou enviadas pelo Google Classroom.

Vídeos sugeridos:

<https://www.youtube.com/watch?v=OXIx5oHteG8> – Concordância Verbal
<https://www.youtube.com/watch?v=qBhABg8-VSo> – Concordância Nominal

E-mail do professor ou Classroom: sidimarxs@gmail.com

Horário de atendimento a dúvidas: segunda-feira e quarta-feira das 18h até às 20h

Valor da atividade: 10 (Dez).

Período para realização: 17/11 a 20/11/2020

23/11/20 a 30/11/20

Prazo de entrega: 30/11/20

ATIVIDADES

1) Leia a tira e responda: (1,0)



a) O que Níquel Náusea está fazendo no primeiro quadrinho?

b) O menino consegue entender a mensagem deixada no bilhete? Por quê?

2. Complete fazendo a devida concordância do verbo entre parênteses.

a) A multidão aglomerada na avenida _____ o trânsito. (atrapalhava/atrapalhavam)

b) Livros, apostilas, revistas, nada _____; tudo foi destruído. (escapou/escaparam)

c) O bando de meninos _____. (correu/correram)

d) Só _____ alguns meninos na sala. (havia/haviam)

e) Aqui _____ invernos muito frios. (faz/fazem)

2) Assinale a alternativa que complete as lacunas:

A multidão pelo rádio

Estados Unidos uma nação poderosa

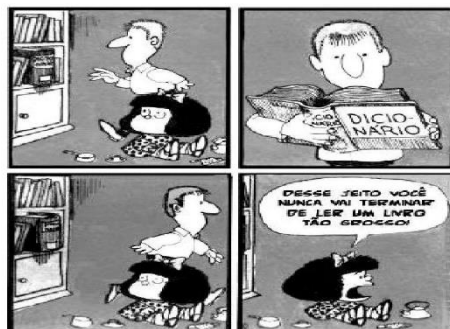
Nem a doença nem a cura a consequência da sua decisão.*Minas Gerais* muito quente nesta época do ano!

a) gritaram/ são/ serão/ estão

b) gritou/é/seram/ está

c) gritou/ é/ será / está

d) gritaram/são/será/ estão



3. O efeito de humor foi um recurso utilizado pelo autor da tirinha para mostrar que o pai de Mafalda.
(1.0)

- (A) revelou desinteresse na leitura do dicionário.
- (B) tentava ler um dicionário, que é uma obra muito extensa.
- (C) causou surpresa em sua filha, ao se dedicar à leitura de um livro tão grande.
- (D) queria consultar o dicionário para tirar uma dúvida, e não ler o livro, como sua filha pensava.

4) Leia o texto a seguir: (1.0)

Só os óio

Ao regressar de Mineiros, em Goiás, [...] perdemos a hora de atravessar o Rio dos Bois. Não houve rogos nem promessas que demovessem o balseiro de sua resolução. Eram mais de seis horas e não daria passagem.

Tocamos rastro atrás cinco léguas e fomos pedir pouso em casa de um sertanejo pobre, casa de pau a-pique [...].

Estávamos em julho e o frio era intenso.

Ao pedir o pouso, o caipira me perguntou:

- Vacê trôxe rede?

- Não.

- Curchuádo?

- Também não.

- E cuberta?

- Também não trouxe.

- Aãã... Intãoce vacê, de durmi, só troxe os óio?

Cornélio Pires. Patacoadas. Itu: Ottoni Editora, 2002. (Coleção Conversa Caipira).

Observe o seguinte trecho do texto:

-Vacê trôxe rede?

Pelos elementos explícitos e implícitos que compõem o trecho, pode-se dizer que a personagem seria:

- a) escolarizada, moradora de um centro urbano.
- b) sem conhecimento da língua padrão, proveniente de uma área rural.
- c) estrangeira, que mora no sul do país.
- d) idosa que mora em uma comunidade urbana.
- e) escolarizada, moradora do norte do país.

5) Nas frase abaixo, faça a concordância nominal com as palavras entre parênteses. (1.0)

- a) Ela comprou _____ revistas e livros na loja (novo)
- b) Escolheu _____ hora e momento para sair. (péssimo)
- c) Ganhou _____ quadros e livros. (moderno)
- d) Respondia com gesto e expressão _____. (irônico)
- e) Possuía simplicidade e franqueza _____. (raro)

6) Observe a concordância verbal: (1.0)

- 1 – Algum de vós conseguirei a bolsa de estudo?
- 2 – Sei que pelo menos um terço dos jogadores estavam dentro do campo naquela hora.
- 3 – O Estados Unidos são um país muito rico.
- 4 – No relógio do Largo da Matriz bateram cinco horas: era o sinal esperado.

- a) Somente a frase 1 está errada.
- b) Somente a frase 2 está errada.
- c) As frases 1 e 4 estão erradas.
- d) As frases 1 e 3 estão erradas.
- e) As frases 2 e 4 estão erradas.

Leia o texto para responder as questões 7 e 8

Inútil

Ultraje a Rigor

A gente não sabemos escolher presidente
 A gente não sabemos tomar conta da gente
 A gente não sabemos nem escovar os dente
 Tem gringo pensando que nós é indigente

Inútil!

A gente somos inútil

7) Reescreva o trecho da música “Inútil” passando para a gramática normativa (concordância verbal): (1.0)

8) Em sua opinião, qual foi o interesse do autor em escrever a letra da música em uma linguagem coloquial? (1.0)

PROPOSTA DE REDAÇÃO



A importância da leitura

A importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano é fundamental, pois é através da leitura que somos capazes de ler e conhecer a história do mundo. Ou seja, o hábito de ler gera um poder de conhecimento muito grande para o leitor. Pela leitura, é possível viver experiências de vida, conhecer culturas. É uma maneira de acessar um mundo sem sair do lugar. A leitura gera conhecimento e conhecimento gera pensamento crítico, quanto mais ler, mais conhecimento o sujeito vai constituir, isso formará um ser humano que pensa de forma racional e baseado em argumentos.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/a-importancia-da-leitura>

A partir dos textos (linguagem não verbal e linguagem verbal) acima e de seus conhecimentos redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: “A importância da leitura na construção do conhecimento” (2,0)

ORIENTAÇÕES:

- Mínimo de 10 linhas máximo 20 linhas
- Redija-o à caneta azul ou preta;
- Esteja atento aos critérios de clareza, coesão e coerência;

O QUE SERÁ AVALIADO:

- Uso adequado dos sinais de pontuação;
- Domínio da linguagem padrão;
- Articulação de argumentos;
- Domínio das características de um texto dissertativo argumentativo

ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR / APC 03 – REC

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: [REDACTED]

Turmas: 3º A, B, C e D

Aluno (a): _____ **Série:** _____ **Turma:** _____

Período para realização e devolução da Atividade: de 19/04 a 30/04/2021.

Bom Trabalho!

O Que são Direitos Humanos

Direitos Humanos são todos os direitos e liberdades atribuídos a qualquer pessoa desde o nascimento. Esses direitos dispensam constatações como cor, sexo ou opiniões políticas e religiosas. Presume-se que se é humano, então esses direitos estão automaticamente imbuídos à pessoa.

De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas) esses direitos existem para proteger qualquer pessoa contra qualquer ação (ou falta de ação) que possa lesar a sua dignidade como ser humano. Ela enumera os direitos fundamentais do cidadão desde 1948. Os Direitos Humanos incluem principalmente os direitos naturais:

- Direito à vida;
- Direito à Propriedade Privada
- Direito à Liberdade (de pensamento, expressão e liberdade física)

Os demais direitos como saúde, educação, trabalho, etc, seriam variações dos direitos naturais.[...]

Como surgiram os Direitos Humanos?

Os Direitos Humanos só começaram a existir oficialmente após aprovação da ONU em 1948. Porém, já haviam existido outras manifestações desses mesmos direitos ao longo da história.

A primeira demonstração de Direitos Humanos data de 500 a.C. quando Ciro, Rei da Antiga Pérsia tomou a Babilônia, libertou todos os escravos e grafou em uma peça de argila conhecida como Cilindro de Ciro que todos eram iguais independente da raça ou religião.

Em 1776, durante a independência dos Estados Unidos, foi publicada uma declaração

ênfatizando o direito à vida, à liberdade e à busca pela felicidade, além do direito à revolução. Isso fomentou outros processos revolucionários pelo mundo.

A Revolução Francesa de 1789 resultou na primeira Declaração do Homem e do Cidadão que dava a todo cidadão francês direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão.

Em 1945, a ONU foi criada com o objetivo de garantir dignidade de todos os povos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos como conhecemos foi aprovada três anos depois.

1) (1,0p) Qual variedade linguística foi empregada no texto acima?

- a) Regional
- b) Técnica
- c) Padrão
- d) Não Padrão
- e) Arcaica

2) (1,0p) Qual tipologia textual predominou no texto acima?

- a) Narrativo
- b) Injuntivo
- c) Expositivo
- d) Argumentativo
- e) Descritivo

3) (1,0p) Qual sua opinião sobre a importância do documento dos Direitos Humanos como instrumento norteador das garantias e liberdades dos indivíduos?



4) (2,0p) A partir da temática da charge acima, produza um texto dissertativo de até 15 linhas sobre esse problema inerente à realidade brasileira apresentando uma proposta de intervenção (solução para esse problema). Fazer uso da linguagem padrão (formal) da linguagem.

Chips de Abobrinha

Ingredientes:

- 1 abobrinha caipira grande;
- 1 saquinho grande de queijo parmesão ralado;
- 1 colher de sopa de azeite;
- 1 colher de sopa de suco de limão;
- 1 colher de café cheia de alho picadinho;
- 1 pitada de orégano a gosto;
- 1 pitada de sal a gosto;
- Pimenta do reino a gosto.

Modo de preparo

Essa receita é supersimples de preparar. Primeiro, misture os temperos e reserve. Corte a abobrinha em lâminas bem fininhas. Agora, passe a abobrinha no temperinho e depois no queijo parmesão ralado. Coloque numa assadeira antiaderente (não use outra, porque senão vai grudar mesmo se estiver untada). Leve ao forno preaquecido a 200°C e quando dourar de um lado, vire as rodinhas para dourar de outro. Agora é só servir.

5) (1,0p) Qual tipologia textual predomina no texto acima?

Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato. Alfabetizado pela mãe, logo despertou o gosto pela leitura, lendo todos os livros infantis da biblioteca de seu avô o Visconde de Tremembé.[...]

Registrado com o nome de José Renato Monteiro Lobato, resolve mudar de nome, pois queria usar uma bengala, que era de seu pai, que havia falecido no dia 13 de junho de 1898. A bengala tinha as iniciais J.B.M.L. gravadas no topo do castão, então, mudou de nome e passou a se chamar José Bento, assim as suas iniciais ficavam iguais as do pai.

Ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco na capital, formando-se em 1904.[...]

Monteiro Lobato casou-se com Maria Pureza da Natividade, em 28 de março de 1908. Com ela teve quatro filhos, Marta (1909), Edgar (1910), Guilherme (1912) e Rute (1916). Paralelamente ao cargo de Promotor, escrevia para vários jornais e revistas, fazia desenhos e caricaturas. Ficou em Areias até 1911, quando mudou-se para Taubaté, para a fazenda Buquira, deixada como herança pelo seu avô.

Publicações Polêmicas

No dia 12 de novembro de 1912, o jornal O Estado de São Paulo publicou uma carta sua enviada à redação, intitulada "Velha Praga", onde destaca a ignorância do caboclo, criticando as queimadas e que a miséria tornava incapaz o desenvolvimento da agricultura na região. Sua carta foi publicada e causou grande polêmica. Mais tarde, publica novo artigo "Urupês", onde aparece pela primeira vez o personagem "Jeca Tatu".

Em 1917 vende a fazenda e vai morar em Caçapava, onde funda a revista "Paraíba". Nos 12 números publicados, teve como colaboradores Coelho Neto, Olavo Bilac, Cassiano Ricardo entre outras importantes figuras da literatura. Muda-se para São Paulo, onde colabora para a "Revista do Brasil".

No dia 20 de dezembro de 1917, publicou no jornal O Estado de São Paulo, um artigo intitulado "Paranoia ou Mistificação?", onde critica a exposição de Anita Malfatti, pintora paulista recém chegada da Europa. Estava criada uma

polêmica, que acabou se transformando em estopim do Movimento Modernista.

Literatura Infantil

Entusiasmado, Lobato compra a "Revista do Brasil" e torna-se editor. Publica em 1918, seu primeiro livro "Urupês", que esgota em sucessivas tiragens. Transforma a revista em centro de cultura e a editora em uma rede de distribuição com mais de mil representantes.[...]

Em 1921 publica "Narizinho Arrebitado", livro de leitura para as escolas. A obra fez grande sucesso, o que levou o autor a prolongar as aventuras de seu personagem em outros livros girando todos ao redor do "Sítio do Pica-pau Amarelo. Como escritor literário, Lobato destacou-se no gênero "conto". [...]

José Renato Monteiro Lobato ou José Bento Monteiro Lobato faleceu em São Paulo, no dia 5 de julho de 1948, de problemas cardíacos.

6) (1,0p) O texto acima pertence ao Gênero

- a) Conto
- b) Relato
- c) Biografia
- d) Sinopse
- e) Entrevista

7) (1,0p) Predomina nesse gênero a tipologia textual:

- a) Narrativa
- b) Descritiva

- c) Expositiva
- d) Dissertativa
- e) Injuntiva



8) (1,0p) Assinale a alternativa INCORRETA

- a) A tirinha demonstra a dificuldade do médico em entender o que diz o paciente sobre o estado de saúde dele.
- b) O paciente faz uso da linguagem informal
- c) É possível inferir que o médico faça uso da linguagem formal
- d) A variedade linguística utilizada pelo paciente é errada
- e) O paciente faz uso de muitas gírias, daí a dificuldade do médico em entendê-lo.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR / APC 08

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: _____

Turmas: 3º A, B, C e D

Aluno (a): _____ Série: _____ Turma: _____

Período para realização e devolução da atividade: **de 02/08 a 27/08/2021 - entrega presencial/na escola**

Valor da atividade: 4,0p

Conteúdos: Variedades Linguísticas, Tipologia Textual, Figuras de Linguagem, Funções da Linguagem, Vanguardas Europeias, Produção textual (dissertação – temas contemporâneos)

Atividades



1) (0,5p) O efeito de humor da charge acima foi construído a partir da alternância da variedade linguística padrão e não padrão. Explique como isso ocorre.

Leia a tirinha abaixo para responder as questões 2 e 3



2) (0,5p) Todo falante ao produzir uma mensagem (verbal; não verbal ou mista) possui uma intenção. Avaliando as trocas de mensagens entre os personagens do 1º e do 2º quadrinho, podemos inferir que ambos os quadrinhos descrevem a função da linguagem:

- Referencial/Denotativa
- Metalinguística
- Emotiva/Expressiva
- Fática
- Poética

(0,5p)3) Sobre o vocábulo “cabeça” é correto inferir/inferir tratar-se de:

- uma gíria
- um nome
- de uma ironia
- do emprego em sentido denotativo
- de um dialeto caipira

“Pegue um jornal.
Pegue a tesoura.
Escolha no jornal um artigo do tamanho que
você deseja dar a seu poema.
Recorte o artigo.
Recorte em seguida com atenção algumas
palavras que formam esse artigo e meta-as num
saco.
Agite suavemente.
Tire em seguida cada pedaço um após o outro.
Copie conscienciosamente na ordem em que
elas são tiradas do saco.
O poema se parecerá com você.
E ei-lo um escritor infinitamente original e de
uma sensibilidade graciosa, ainda que
incompreendido do público”.

Tristan Tzara

4) (0,5p) Indique a qual movimento de Vanguarda o poema acima pertence. Discorra sobre suas características.

5) (0,5p) Qual sequência tipológica predominou na sua construção, isto é, narrativa, descritiva, injuntiva, dissertativa ou expositiva. Justifique a sua resposta.

6) (1,5p) PROPOSTA DE REDAÇÃO:

Com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO, em prosa e na norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “CAMINHOS PARA O CONSUMO CONSCIENTE DE ENERGIA NO BRASIL”.

Apresente proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

IMPORTANTE: seu texto só será corrigido se observar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo (mínimo de 3 parágrafos e 20 linhas; conter na Introdução “assunto + tese”, no Desenvolvimento (argumentos corroborando à sua tese” e na Conclusão “resumo + proposta de intervenção”).

Seu texto será ZERADO se: inferior a 20 linhas, fugir ao tema, plágio ou não observar a estrutura do gênero.

DESMATAMENTO NA AMAZÔNIA = MENOS CHUVAS
 MENOS CHUVAS = RESERVATÓRIOS BAIXOS
 RESERVATÓRIOS BAIXOS = USO DE TERMOELÉTRICAS
 USO DE TERMOELÉTRICAS = VOCÊ PAGANDO A CONTA!

