


## **A produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar: perspectivas aplicadas à formação docente**


### **The production of didactic sequences based on the argumentative text genre: perspectives applied to teacher training**

### **Producción de secuencias didácticas de géneros del orden del argumentar: perspectivas aplicadas a la formación de profesores**

Luciana Vieira Alves Rocha<sup>1</sup>

 0000-0001-8331-5769

Maria de Fátima Alves<sup>2</sup>

 0000-0002-7015-2603

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre produção de sequências didáticas de gêneros textuais escritos na ordem do argumentar, em contexto de uma formação continuada para professores do Ensino Médio, em um município paraibano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, vinculada ao campo de estudos da Linguística Aplicada, cujo corpus é constituído por uma sequência didática e uma sessão reflexiva realizada com um dos cursistas sobre a relevância de tal instrumento para o contexto de ensino. O eixo teórico desta investigação está representado pelos estudos de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), Costa-Hubes e Simioni (2014), entre outros. Os resultados revelaram que, com as contribuições do curso, os professores foram capazes de elaborar uma sequência didática, considerando as dimensões ensináveis do gênero trabalhado e as capacidades de linguagem, bem como compreenderam que o referido instrumento auxilia o docente na organização de suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais da ordem do argumentar; sequências didáticas; formação continuada.

**ABSTRACT:** This study presents the results of a research on the production of didactic sequences based on argumentative text genres, in the context of continuing education for high school teachers, in a small city in Paraíba. This is a qualitative, collaborative research, linked to the field of Applied Linguistics, which corpus consists of a didactic sequence and a reflective session held with one of the course participants, highlighting the relevance of such instrument for the teaching context. The theoretical axis of this investigation is based on the studies by Bronckart (1999); Dolz, Noverraz and Shneuwvly (2004), Costa-Hubes and Simioni (2014), among others. The results revealed that, with the contributions of the course,

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. [luciana.vieira.a.rocha@hotmail.com](mailto:luciana.vieira.a.rocha@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Universidade Federal de Campina Grande. ORCID: 0000-0002-7015-2603. [fatima.uaed@gmail.com](mailto:fatima.uaed@gmail.com)

the teachers were able to elaborate a didactic sequence, considering the teachable dimensions of the worked genre and the language skills, as well as understanding that the referred instrument helps the teacher in his class preparation.

**KEYWORDS:** argumentative text genre; didactic sequences; continuing education.

**RESUMEN:** Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la producción de secuencias didácticas de géneros textuales escritos del orden del argumentar, en el contexto de una formación en servicio para profesores de la Enseñanza Media, en una ciudad del Estado de Paraíba. Se trata de una investigación cualitativa, colaborativa, vinculada a los estudios de la Lingüística Aplicada, cuyo corpus se constituye de una secuencia didáctica y una sesión reflexiva, llevada a cabo con uno de los estudiantes del curso, sobre la importancia de esta herramienta para el contexto de enseñanza. El eje teórico se fundamenta en los estudios de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz y Shneuwly (2004), Costa-Hubes y Simioni (2014), entre otros. Los resultados revelan que, a partir de las contribuciones del curso, los profesores fueron capaces de elaborar una secuencia didáctica, considerando las dimensiones enseñables del género trabajado y las capacidades de lenguaje, así como comprendieron que este instrumento ayuda al profesor en la organización de sus clases.

**PALABRAS CLAVE:** géneros textuales del orden del argumentar; secuencias didácticas; formación en servicio.

## Introdução

Há várias pesquisas sobre formação docente que mostram a importância do trabalho com a língua portuguesa numa perspectiva interacionista de linguagem, considerando a adoção do gênero textual como um megainstrumento para o ensino do referido componente curricular. É através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Partindo desse pressuposto, é fundamental que as práticas de ensino sejam direcionadas para o estudo dos gêneros que circulam na sociedade e que se materializam nos textos, possibilitando aos aprendizes o desenvolvimento de competências comunicativas.

Na perspectiva dos estudos sociodiscursivos, um instrumento relevante para o processo de didatização de gêneros é a sequência didática entendida como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um dado gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para estes autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, falar ou escrever de maneira mais

adequada numa determinada situação comunicativa.

Isto posto, embora, em teoria, os gêneros de textos sejam considerados como objeto do ensino de língua, na prática, ainda é recorrente encontrar dificuldades na exploração e na produção e aplicação de sequências didáticas. Tais dificuldades são provenientes de alguns fatores, dentre estes destacamos o tratamento didático dado ao gênero e a resistência a mudanças por parte dos professores em relação aos diferentes posicionamentos teóricos existentes, a respeito da noção de gêneros, os quais implicam em diferentes metodologias de ensino.

Assim, objetivamos, neste trabalho, apresentar resultados da produção de sequências didáticas elaboradas pelos professores do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, em um município paraibano. Além disso, fez parte do interesse da pesquisa analisar os reflexos do curso de formação continuada no planejamento de atividades didáticas dos docentes que participaram da pesquisa, mediante sessão reflexiva. Para atendermos aos objetivos da presente pesquisa, que adota os princípios qualitativos de investigação, de cunho colaborativo, tomamos como *corpus* para análise uma sequência didática planejada e produzida por um dos cursistas bem como as respostas fornecidas por este, a partir da sessão reflexiva.

O estudo fundamenta-se, teoricamente, em pesquisas desenvolvidas no âmbito do ISD, a partir das contribuições de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Costa-Hubes e Simioni (2014), entre outros.

Após esta breve introdução, apresentamos uma discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, o contexto de produção da sequência didática, a análise e discussão dos resultados do estudo realizado e por último, algumas considerações finais.

## **A proposta teórico-metodológica do ISD para o ensino de gêneros textuais**

Segundo Bronckart (1999), o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Para o pesquisador

“conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 1999, p. 48, grifo do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto, abordada pelo estudioso, é a de que são unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural, e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Nessa perspectiva, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um *mega-instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Partindo dessa noção, Dolz e Schneuwly (2004), situando-se na perspectiva bakhtiniana, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio dele; a *estrutura comunicativa* singular dos textos pertencentes ao gênero e as *configurações específicas das unidades linguísticas*: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto etc. Essas dimensões devem ser consideradas na produção de um gênero, visto que todo discurso possui como característica fundamental: o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

Os teóricos também abordam as *capacidades de linguagem* que evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero, em uma dada situação de interação, quais sejam:

- a) *Capacidades de ação*: capacidade responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado?
- b) *Capacidades discursivas*: capacidade relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global etc.
- c) *Capacidades linguístico-discursivas*: capacidade responsável pelos

mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem constitui-se como um mecanismo de reprodução, pois conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam possuem a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar dele. E por meio desse conhecimento é possível fazer o levantamento das unidades ensináveis do gênero e, a partir de então, elaborar a sequência didática.

É nesse sentido que as pesquisas dos teóricos do ISD são direcionadas à investigação dos processos envolvidos na *didatização* dos mais diversos gêneros de texto. O que implica dizer que, ao entrar na escola um gênero textual, além de ser um instrumento de comunicação, passa a exercer outra função que é a de objeto de aprendizagem. Conforme explica Schneuwly (2004), o gênero “não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender”(SCHNEUWLY, 2004, p. 180). Assim, transpor um gênero textual para a esfera escolar, implica em alterar, mesmo que, parcialmente, a função social desse gênero.

Os autores acima mencionados apresentam a proposta de didatização dos gêneros através da elaboração da sequência didática, que se caracteriza como um conjunto de módulos de ensino, organizados com o intuito de melhorar uma determinada prática de linguagem. Conforme os teóricos do ISD “As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

As sequências didáticas dividem-se em quatro etapas: *a apresentação da situação*- que consiste em uma atividade de escrita prévia para sondar as dificuldades dos alunos. É o momento em que o professor descreve com detalhes, aos alunos, a produção oral ou escrita que será realizada por eles, especificando a

situação de comunicação que será efetivada através de determinado gênero; a *primeira produção ou produção inicial*-, a qual permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando a partir da produção dos alunos, aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas. É partindo desse diagnóstico que o professor irá elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos, na intenção de superar as lacunas deixadas na produção inicial.

A etapa seguinte se caracteriza pela elaboração dos *módulos*, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos de atividades devem contemplar as lacunas percebidas e, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 25), a quantidade de módulos dependerá da (in) apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado. E a *produção final* é onde o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, observar os progressos alcançados, configurando o momento de reescrita do texto inicial. Também de acordo com Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 25), na produção final é observado se os textos produzidos atendem aos critérios preestabelecidos como parâmetros para a constituição de um gênero que visa atender a um propósito de interação/comunicação.

Feita essa discussão acerca da proposta metodológica do ISD para o ensino de gêneros, discutiremos a seguir sobre os gêneros da ordem do argumentar.

## **O ensino dos gêneros da ordem do argumentar**

A argumentação é fundamental para o desenvolvimento crítico social do cidadão, visto que nela está o poder de expressar o ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor. Esta é uma tipologia textual que possui uma função social importante, logo, é através da argumentação que conseguimos nos posicionar, criticamente, em situações que envolvem temas de ordem social. Dessa forma, percebe-se a importância de que no ser humano seja desenvolvida esta prática, pois como ser social e racional, ele está em constante contato com seu semelhante e

necessita incorporar essa habilidade.

Contudo, mesmo sentindo a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, percebe-se que muitos professores ignoram, em seu planejamento, o trabalho com os diversos textos argumentativos (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Com isso, ignoram também que, por ser um tipo discursivo bastante presente na vida cotidiana do ser humano, torna-se indispensável em sala de aula, indiferentemente do grau de escolaridade, criar situações que permitam o desenvolvimento das habilidades argumentativas, de conhecimentos sobre a estruturação da argumentação, e de estratégias persuasivas.

Nesse contexto, muitas práticas de ensino de escrita de textos da esfera argumentativa se voltam para a reprodução da estrutura do texto dissertativo-argumentativo solicitado no ENEM, como se todos os gêneros dessa esfera seguissem as mesmas características e tivessem uma única estrutura. Assim, concordamos com o que afirmam Guimarães e Kersch (2014) sobre o ensino da produção de discursos argumentativos que precisa ser adaptado, de acordo com a situação de comunicação e a especificidade de cada tipo de texto, de cada gênero, adequando-se à faixa etária, à série e considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Desse modo, cabe ao professor, conscientizar os alunos de que a argumentação tem algumas estratégias e são elas que vão dar credibilidade àquilo que se está defendendo. Partindo desse pressuposto, infere-se que um texto argumentativo defende uma ideia e a defesa dessa ideia é construída a partir de argumentos, que tentam justificar o posicionamento do autor. Conforme Oliveira (2010, p. 152), “na construção da argumentação, [se] lança mão de estratégias, que o professor precisa apresentar a seus alunos para que eles produzam textos argumentativos com mais consciência”. Isto posto, para que o aluno desenvolva as habilidades argumentativas, de forma proficiente, e saiba utilizar seus argumentos, de forma consciente, é essencial permitir que ele entre em contato com variados textos da ordem do argumentar, como artigo de opinião.

Sob a ótica da teoria sociointeracionista, o artigo de opinião é compreendido como “um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma



determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de opiniões divergentes”. (BRAKLING, 2000, p. 154). Desse modo, é imprescindível a didatização do referido gênero em sala de aula, de forma que propicie ao aluno assumir o papel de sujeito que argumenta, refuta, e se posiciona criticamente a respeito dos discursos que circulam socialmente.

Por fim, é válido destacar a importância que se tem dado ao desenvolvimento da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico dos alunos, sendo elencada por documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), e por teóricos e estudiosos da área de educação. Nesse sentido, o trabalho com a argumentação torna-se um grande aliado para o desenvolvimento social dos indivíduos. Mas para que isso aconteça, é preciso que o professor reconheça as capacidades argumentativas que os alunos já trazem consigo, como também inclua, em seus planos educativos, estratégias para o aprimoramento dessas capacidades.

## **Contexto de produção das sequências didáticas e da sessão reflexiva**

O presente estudo está pautado no âmbito da Linguística Aplicada, visto que interessa-nos abordar a formação de professores e as práticas pedagógicas envolvendo a produção de materiais didáticos (como as sequências didáticas). Este é um tópico relevante para a investigação em LA, na medida que promove a discussão e o encaminhamento de melhorias para ensino de línguas. Visto isso, nosso foco nesta pesquisa será o planejamento elaborado pelo professor para o ensino de escrita dos gêneros de natureza argumentativa, em contexto de um curso de formação continuada.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016, nos meses de agosto e setembro e contou com a participação efetiva de 2 (dois) docentes, sendo eles professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio<sup>3</sup>. Contudo, para

---

<sup>3</sup> O presente estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1) Etapa de sondagem ou diagnóstica - na qual realizamos a entrevista com os professores e observamos o planejamento e a prática docente antes do curso de formação; 2) Etapa de intervenção ou formativa - na qual, realizamos o curso de formação continuada sobre o ensino de



fins de análise nesse estudo, selecionamos apenas os dados referentes a planificação de uma sequência didática produzida por um dos professores participantes do curso de formação continuada “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”.

O estudo, de natureza interventiva, teve como *lócus* de pesquisa uma escola pública, localizada na zona urbana do município de Fagundes- PB, espaço cedido pela direção escolar para a realização da formação continuada.

O curso de formação continuada objetivou subsidiar, teórica e metodologicamente, os docentes para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar, utilizando a metodologia das SDs. Para tanto, foi solicitado aos docentes que, com base no trabalho com a escrita de gêneros da ordem do argumentar, já desenvolvido com as turmas anteriormente, produzissem ao final da formação, um planejamento de sequência didática, como atividade complementar do curso, para que posteriormente, fossem adaptadas às suas respectivas salas de aula. A partir disso, especificamos os seguintes objetivos traçados para cada encontro do curso de formação: I. Discutir as noções teóricas sobre gêneros textuais; II. Refletir sobre a problemática do ensino de escrita de gêneros textuais argumentativos e III. Produzir uma Sequência Didática com base nos gêneros textuais de natureza argumentativa a ser aplicada em salas de aula do Ensino Médio, que privilegiasse as práticas sociais de uso efetivo da linguagem. Assim, foram realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada encontro, totalizando uma carga horária de quinze horas.

Após o curso de formação continuada, também realizamos uma sessão reflexiva em que os professores colaboradores fizeram uma avaliação sobre o Curso de Formação ofertado. A necessidade de realizar a sessão reflexiva se deu quando refletimos sobre a forma de termos um *feedback* dos resultados obtidos através do curso de formação continuada.

Nesse sentido, podemos dizer que nenhuma técnica de coleta de dados se

---

escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa; 3) Etapa conclusiva - em que houve a construção da planificação das sequências didáticas, por parte dos professores com a colaboração das pesquisadoras após o curso de formação. Também realizamos uma sessão reflexiva sobre o curso de formação ofertado. Este estudo contempla e discute os resultados obtidos a partir das etapas 2 e 3.

mostrou mais adequada do que a sessão reflexiva, já que esta se configura como “um tipo de atividade voltada para a discussão de aulas organizadas em torno das quatro ações do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir” Smyth (1992, p. 295 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 58).

### **Descrição e análise de sequência didática com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar**

Esta seção traz a sistematização da análise de uma sequência didática elaborada, para ser aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, por um dos professores participantes da formação, que, aqui, o identificaremos como *P1*<sup>4</sup>, tendo como foco o trabalho com o gênero textual argumentativo artigo de opinião. É importante ressaltar que antes da proposta de elaboração da SD, foram apresentados aos professores modelos didáticos de gêneros, que se configuram como uma proposta de descrição e caracterização de aspectos ‘ensináveis do gênero’, os quais se constituem como a base para a elaboração de uma sequência didática (MIRANDA, 2015). De forma específica, apresentamos no curso o modelo didático do gênero artigo de opinião proposto por Gonçalves e Ferraz (2014). O quadro abaixo demonstra, de modo geral, como essa sequência se organiza:

**Quadro 1 - Síntese da sequência didática**

Turma/gênero textual	Objetivos	Módulos de atividades a serem desenvolvidas
----------------------	-----------	---

<sup>4</sup> O curso de formação anteriormente citado na metodologia do trabalho, contou com a participação efetiva de dois docentes que aqui identificamos como P1 e P2 (siglas que atribuímos aos professores colaboradores para a preservação de suas identidades). Contudo, em função da grande quantidade de dados gerados, nos apropriaremos da análise do *corpus* gerado pelo colaborador P1. É importante informar que a pesquisa foi aprovada pelo Cômite de Ética- CAAE 56287016.3.0000.5182

<p>2° ano (Ensino Médio) - Artigo de opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem;</li> <li>- Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes;</li> <li>- Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”;</li> <li>- Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Módulo 1</i>: Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual;</li> <li>- <i>Módulo 2</i>: Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola;</li> <li>- <i>Módulo 3</i>: Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero- Atividade de leitura do gênero textual artigo de opinião;</li> <li>- <i>Módulo 4</i>: Infraestrutura geral do artigo de opinião- abordagem dos aspectos estruturais característicos do gênero;</li> <li>- <i>Módulo 5</i>: Argumentação e tipos de argumento- explicação dos tipos de argumentos, através da exposição de slides;</li> <li>- <i>Módulo 6</i>: Atividade para o desenvolvimento da argumentação;</li> <li>- <i>Módulo 7</i>: Os operadores argumentativos- estudo dos principais operadores argumentativos, seguido de atividades;</li> <li>- <i>Módulo 8</i>: A produção final – proposta de produção de um artigo de opinião para ser publicado no jornal on-line da cidade de Fagundes;</li> <li>- <i>Módulo 9</i>: A reescrita do texto- proposta de autoavaliação, através de uma lista de controle, com mediação do professor.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observarmos o quadro apresentado, verificamos que o docente elaborou objetivos gerais que dialogam com os módulos de atividades planejados. Dessa forma, os módulos 1, 3, 4 e 7 estão relacionados ao objetivo “*Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem*”. Os módulos 5, 6 e 7 estão alinhados ao objetivo “*Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes*”; o módulo 7 foi planejado para atender ao objetivo “*Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião*”. E, por fim, os módulos 2, 8 e 9 dialogam com o último objetivo de “*Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião*”.

Percebemos também que a apropriação dos conhecimentos da SD se aproxima dos moldes propostos pelo ISD, o que, a nosso ver, se caracteriza como um reflexo do curso de formação continuada. No que concerne à elaboração dos módulos, na sequência planejada por *P1*, o primeiro módulo dedica-se a atividades de leitura e reconhecimento do gênero, conforme destacamos no exemplo a seguir:

1. *P1- Módulo 1*: Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual;  
(Fragmento extraído da sequência didática de *P1*)

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1Esp, p.269-291, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esse módulo de atividades, destinado ao reconhecimento do gênero, foi um dos tópicos discutidos no curso de formação continuada, em que tomamos como base para a discussão sobre sequência didática o modelo adaptado proposto por Costa-Hubes e Simioni (2014), sugere o acréscimo do *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, que envolve atividades de leitura e compreensão do gênero a ser produzido, fornecendo subsídios para que os alunos cumpram a tarefa de escrita que virá a seguir.

Também observamos, na SD analisada, outro aspecto que foi igualmente discutido no curso de formação, e que também é proposto no modelo de sequência didática apresentado por Costa-Hubes e Simioni (2014), que corresponde ao *módulo 2 de P1*, como verificamos no exemplo abaixo:

2. *P1-Módulo 2*: Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola.  
(Fragmento extraído da sequência didática de P1)

A *produção inicial* é uma das etapas propostas no modelo de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), etapa que tem por objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o gênero, a partir da 1.º versão do seu texto. Contudo, o que Costa-Hubes e Simioni (2014) acrescentam é o módulo de *circulação do gênero*, sendo o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem. Este módulo deve estar interligado ao de apresentação da situação comunicativa, isto é, a proposta de produção do texto, visto que é a partir daí que se definem o gênero, o público, o tema e o meio em que o texto irá circular. E como observamos no exemplo 2 acima, *P1* preocupou-se em expor para os alunos o meio de comunicação ou suporte, no qual os textos iriam circular, que na proposta é o grupo do Facebook da escola.

Além desses aspectos já apontados, ainda observamos que *P1* apresenta, em seu planejamento da sequência didática, módulos com atividades que visam trabalhar a argumentação e as estratégias argumentativas (*Módulos 5 e 6*), tópicos que também foram abordados no curso de formação, mediante o qual orientamos o planejamento de atividades de leitura e escrita para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

Visto isso, também é importante destacar que *P1* demonstra claramente os objetivos que pretende alcançar com a sequência didática, que consistem em reconhecer as características do gênero, desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, analisar recursos linguísticos que contribuem para a construção do gênero e, por fim, produzir o gênero. É por meio desses objetivos traçados que o docente poderá organizar os módulos e as atividades, vinculadas a estes, além de possibilitar uma seleção mais objetiva de conteúdos que envolvam as capacidades de linguagem. Conforme podemos perceber na sequência de *P1*, os módulos estão ordenados de acordo com a capacidade de linguagem a ser trabalhada (*ação, discursiva e linguístico-discursiva*) e com o conteúdo que corresponda a essas capacidades.

No que diz respeito à *capacidade de ação* que, conforme vimos, esta é responsável pela representação do contexto de produção textual. Essa capacidade possibilita, ao agente produtor do texto, adaptar-se à situação comunicativa, considerando fatores como: o público leitor, a finalidade do texto, o meio de circulação e o tema a ser abordado. Nessa perspectiva, verificamos que a sequência didática de *P1* apresenta módulos de atividades destinados a desenvolver a capacidade de ação (módulos 1 e 3).

Assim, o primeiro contato dos alunos com o gênero a ser produzido, dá-se a partir da leitura de exemplares deles, bem como a partir da análise do texto lido (conforme observamos na primeira atividade de leitura de um artigo de opinião intitulado “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon). Nos dois módulos (1 e 3) da sequência de *P1* são desenvolvidas atividades que envolvem perguntas relacionadas à compreensão dos aspectos sociocomunicativos do gênero textual artigo de opinião, possibilitando que os discentes façam inferências sobre as características recorrentes no gênero, como também em relação à finalidade, ao contexto de produção e circulação do artigo e aos seus possíveis leitores.

O módulo 2, destinado à produção inicial do artigo de opinião, apresenta uma proposta de produção bem contextualizada que atenta para aspectos importantes na atividade de construção do texto, a exemplo das condições de produção textual. Através dessa proposta, destacamos três aspectos essenciais no trabalho, como o

gênero: *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio do gênero, identificado na proposta de produção inicial através do tema fornecido “o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?”, a *estrutura comunicativa*, que seguirá a estrutura do artigo de opinião (Introdução: contextualização do tema e exposição da opinião do autor; Desenvolvimento: argumentos para defender a opinião; Conclusão: síntese da opinião defendida)

O outro aspecto diz respeito às *configurações específicas das unidades linguísticas*, visto que para o aluno escrever determinado gênero, este terá que adequar à linguagem, para atender à necessidade e especificidade do texto e, principalmente, levar em consideração o seu público leitor, que, nesse contexto, seria a própria comunidade escolar.

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero, o colaborador *P1* ainda organizou outro módulo em sua SD para trabalhar atividades que envolvem a capacidade de ação. Nesta etapa, *P1* propõe uma atividade semelhante a do primeiro módulo, que envolve a leitura de um artigo de opinião sobre o mesmo tema “Vício em redes sociais” de um colunista do Portal Informática e Tecnologia, seguida de questões sobre as características do gênero, opinião defendida, argumentos utilizados, contexto de circulação, público alvo e linguagem utilizada.

Outra capacidade de linguagem prevista para ser trabalhada na sequência didática de *P1*, através dos módulos (4, 5 e 6) é a *capacidade discursiva*, que está relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global, estrutura e sequências textuais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

É no módulo 4, destinado ao estudo da infraestrutura geral do gênero, que *P1* propõe atividade de retomada dos textos lidos, para trabalhar a estrutura do artigo de opinião, composta pela “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. Algo que nos chama a atenção nesta proposta é o fato de que o docente explicita, nesse trabalho mais técnico, a variabilidade do gênero, que não possui um padrão único de formas, mas características recorrentes. Tal concepção também tem reflexos do curso de formação, em que se discutiu os aspectos problemáticos do trabalho com o

gênero a partir dos postulados de Miranda (2015).

Dessa forma, ao apresentar diversos exemplares do mesmo gênero textual, possibilita-se aos alunos compreenderem que os gêneros se adequam às características do contexto social de uso (BRONCKART, 1999). Finalizando o módulo, o colaborador *P1* também sugere alguns questionamentos relacionados aos aspectos estrutural e composicional do texto, tais como: “Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema?” (introdução) “Na discussão, quais são os pontos abordados pelos autores?” (desenvolvimento) “Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?” (conclusão), para que os alunos, a partir do que já entendem do gênero, façam uma atividade de identificação desses aspectos nos textos já lidos em sala de aula e consigam reconhecer os elementos estáveis do artigo de opinião.

Em seguida, observamos nos módulos 5 e 6 que o foco está no trabalho com a argumentação, algo que também orientamos aos docentes no curso de formação, pensar e planejar atividades que envolvessem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Assim, no quinto módulo, *P1* sugere explicar o conteúdo sobre os tipos de argumentos, através da exposição de slides, para mostrar a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Nesse contexto, tal módulo compõe o quadro das capacidades discursivas por centrar o trabalho com a tipologia argumentativa, visto que o que se pretende com o módulo é expor os tipos de argumentos para que os alunos tenham conhecimento de quais argumentos podem utilizar na construção do texto. Ainda referente à capacidade discursiva insere-se o módulo 6 por também propor atividade em que o foco é o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, através de estratégias que facilitem a argumentação.

A última das capacidades de linguagem trabalhada na sequência didática de *P1*, *capacidade linguístico-discursiva*, é representada pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), as escolhas lexicais também constituem esse nível (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).



Dessa forma, verificamos o trabalho com a capacidade linguístico-discursiva no módulo 7, destinado ao estudo dos operadores argumentativos. *P1* se dispõe a apresentar o quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (2011)<sup>5</sup> que aborda os tipos de operadores argumentativos e seus conectivos, bem como sugere algumas atividades de estudo dos textos que envolvem o uso desses operadores. A seleção de outros materiais de consulta para a realização do planejamento é vista por nós como algo positivo, pois demonstra que o livro didático não é o único suporte utilizado pelo professor na construção de suas aulas. Contudo, ressaltamos que também é fundamental que o docente tenha autonomia para elaborar suas próprias atividades e, para que isso aconteça, também se faz necessário que o professor possua a instrumentalização necessária para isso.

O trabalho com os operadores argumentativos possibilita que os alunos compreendam que para o texto estar bem organizado e coerente, é fundamental que haja uma boa articulação entre as ideias do texto, como também possibilitará a compreensão de que a escolha adequada do léxico fortalece a argumentatividade no texto. Dessa forma, é essencial que o trabalho com o gênero considere também os aspectos linguísticos.

Com isso, evidenciamos que *P1* compreende a importância de se desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, partindo do estudo das capacidades de linguagem no gênero textual. Também é importante destacar que o trabalho com essa última capacidade de linguagem não é uma tarefa fácil e tem sido alvo de muitos estudos e cursos de formação com o intuito de instrumentalizar os docentes para a construção de sequências didáticas.

Por último, salientamos que na SD de *P1* ainda há o desenvolvimento de dois módulos (8 e 9), um destinado à produção final e o outro à reescrita. Neste módulo, destinado à produção final, o docente elabora uma proposta semelhante à apresentada na produção inicial (Módulo 2), modificando somente o público alvo que passou a ser o jornal da cidade.

---

<sup>5</sup> O livro também foi uma indicação dada durante o curso de formação, assim como outras leituras que sugeriram atividades, sequências e modelos didáticos com os gêneros da esfera argumentativa. Nosso intuito, com essas indicações, era subsidiar os professores com diversos materiais de pesquisa para que eles pudessem elaborar seus planejamentos didáticos e construir suas próprias atividades.

A ressalva que fazemos a estes dois últimos módulos é que não houve uma continuidade da atividade de produção proposta inicialmente, o que sinaliza uma lacuna na compreensão das etapas constitutivas da sequência didática, tendo em vista que a produção final deveria ser a reescrita da produção inicial do gênero textual trabalhado. Nesse sentido, com o intuito de suprir as lacunas apresentadas, as pesquisadoras propiciaram uma orientação, ao docente, com sugestão de reconfiguração da planificação da sequência didática produzida.

Considerando o exposto, torna-se evidente que o curso de formação continuada trouxe contribuições importantes no que se refere à compreensão do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem. Assim, merecem destaque os contributos do ISD, especialmente a proposta da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a formação do professor de língua portuguesa e para o ensino de língua.

## **Reflexos do curso de formação no planejamento docente**

O curso de formação continuada denominado “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas metodológicas para o ensino*”, conforme já foi dito, consistiu na nossa proposta de intervenção e colaboração aos professores. Nesse sentido, conseguimos construir, através do curso ministrado aos docentes do ensino médio de uma escola pública do município de Fagundes- PB, um espaço, não apenas para a discussão de teorias, mas também para a reflexão e análise das práticas de sala de aula, que envolvem o trabalho com os gêneros da esfera argumentativa.

Assim, faremos, neste tópico, uma breve discussão sobre os reflexos do curso de formação continuada na prática dos professores, isto é, na construção do planejamento de suas aulas (aqui traremos para discussão apenas as respostas fornecidas por P1). Para tanto, utilizamos a sessão reflexiva que foi realizada logo após o término do Curso, especificamente no dia 25 de outubro de 2016 e teve duração de 22 minutos e 41 segundos. A sessão foi realizada antes mesmo que os docentes finalizassem suas sequências didáticas e nos disponibilizassem esse material. Nosso objetivo com a sessão reflexiva foi discutir os resultados do curso e

as implicações na prática docente.

O Curso, na visão do professor, contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre sequência didática, conforme ilustra o exemplo a seguir:

3. *P1*- O curso de formação, ele contribui muito, assim por que a gente vem da formação, né? Vem da graduação em que a gente tem contato com essas teorias de gênero, com sequência didática, mas a gente não teve tanto aprofundamento, então foi/ assim o curso, ele veio pra especificar mais de que maneira exatamente a gente poderia utilizar.. as teorias de gênero e o procedimento de sequência didática em sala de aula. Então contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados. /.../

Nos dizeres de *P1*, notamos que o professor entrou em contato com as teorias sobre o estudo dos gêneros a partir do procedimento sequência didática, em sua formação inicial. Contudo, o curso ampliou esse conhecimento na medida em que aproximou mais o conhecimento adquirido da prática de sala de aula, conforme explicita *P1* “*contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados*”. Tal afirmação demonstra que a nossa proximidade com a realidade dos docentes, na escola, possibilitou que fornecêssemos encaminhamentos através do curso de formação que se encaixassem mais na realidade dos professores.

Os professores tiveram contato com outros modelos de sequência didática, como o apresentado por Costa-Hubes e Simioni (2014), que propõem um modelo de SD adaptado à realidade da organização curricular brasileira e assim, puderam perceber que a sequência didática, mesmo possuindo uma estrutura pré-estabelecida, é feita para ser adaptada ao contexto de ensino que se apresenta, visto que os módulos são construídos com base nas dificuldades apresentadas pelos educandos. Também refletimos com os professores sobre a importância dos modelos didáticos que consideram as dimensões ensináveis do gênero, mediante estes o professor consegue delimitar os conteúdos a serem abordados e direcionar sua prática para atender as necessidades dos alunos dentro das possibilidades apresentadas para o trabalho com o gênero.

Além do exposto, perguntamos aos docentes participantes da formação, na sessão reflexiva, se os mesmos consideravam viável o trabalho com sequências didáticas diante da realidade que se apresenta para eles no contexto escolar e de

sala de aula. Obtivemos a seguinte resposta:

4. *P1*- eu também acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula. Só que ao longo do curso que a gente foi percebendo que algumas coisas, por exemplo, o trabalho com o livro didático, em poder utilizá-lo, por exemplo, pa/para o texto né? Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio texto a gente pode construir a nossa sequência didática /.../

Notamos na fala de *P1* que houve uma mudança de pensamento em relação ao que o docente achava da viabilidade em se trabalhar com SD. Antes, o que o fazia acreditar que não era tão viável utilizar esse instrumento diz respeito ao uso do livro didático, visto que esse é praticamente o único material didático que alunos e professores têm acesso em sala de aula. Assim, este se torna a ferramenta mais viável e, portanto, a mais utilizada em sala de aula. Contudo, não defendemos o abandono total do livro didático, visto que este é também um material relevante para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, consideramos relevante que o professor não se prenda somente a este material, utilizando-o como “planejamento” e suporte para a organização das aulas.

Nesse contexto analisado, notamos que o professor desconstrói uma ideia apresentada antes do curso de formação, a de que o trabalho com a SD seria inviável, uma vez que ele revela que até aquele momento pensava ser um trabalho difícil de se realizar em sala de aula “...acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula”. O docente justifica sua dificuldade, ao planejar a SD, partindo do princípio de que os alunos não teriam acesso aos textos selecionados para o trabalho com o gênero e enxerga uma outra alternativa que também foi discutida no curso de formação “Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio texto a gente pode construir a nossa sequência didática”. Assim, aquilo que o docente apresentava como dificuldade pôde ser superado a partir da reflexão sobre as possibilidades que o contexto de ação, a sala de aula do professor, apresenta.

Outros aspectos também foram evidenciados pelo professor como fatores que dificultam a aplicabilidade da sequência didática no contexto de sala de aula, que

estão dispostos no exemplo abaixo:

5. *P1*- Eu acho que outra dificuldade também é, por exemplo, mesmo se tratando de uma escola pública nós sabemos que nós temos um conteúdo programático anual e o quê que acontece, um trabalho com sequência didática é um trabalho mais amplo, mas que você se detém em alguns aspectos, você se detém em um gênero e aspectos linguísticos desse gênero. É um trabalho bem pontual de realmente apropriação do gênero e também das estruturas linguísticas desse gênero, porém se você pensar em quantidade e..e.. em conteúdo assim, estabelecido pela escola você vê que é outra dificuldade.

Observamos no discurso de *P1* que este aborda aspectos relativos a fatores externos à sala de aula e ao planejamento do professor, mas que interferem diretamente na prática docente, como o conteúdo programático pré-estabelecido pela escola e/ou pelo livro didático. São esses fatores externos como currículo escolar, calendário etc, e até mesmo a aceitabilidade do aluno em relação às atividades propostas, que podem influenciar nas escolhas metodológicas dos professores. Todavia, com o conhecimento mais aprofundado sobre o procedimento SD, as dificuldades que aparecem podem ser superadas com a adaptação do instrumento à prática, mas para que essa adaptação aconteça, o professor precisa ter conhecimento sobre esse instrumento didático.

E mesmo considerando a dificuldade em relação à quantidade de conteúdos para se trabalhar em um ano letivo, o docente admite que é mais produtivo desenvolver um trabalho que preze pela qualidade, isto é, que privilegie o aprendizado efetivo do aluno, conforme *P1* expõe *“Você não vai dar conta de um conteúdo, de vários conteúdos. Você vai dar conta de um conteúdo MUITO BEM, você vai dar conta daquilo ali em específico. O que pra a gente né? É soa como mais produtivo é claro que aí você vai tá realmente é fazendo com que esse aluno se aproprie desse gênero e saiba utilizar.”* do que abordar diversos conteúdos, ou trabalhar diversos gêneros em um ano sem se aprofundar no conhecimento de nenhum deles. Nessa perspectiva, as SD permitem desenvolver um trabalho através de etapas, em um tempo específico, adaptando-se às situações particulares de ensino (MIRANDA, 2015).

Nesse sentido, ao produzir a sequência didática, o docente pôde perceber que muitas das dificuldades por ele apresentadas podem ser resolvidas através do

próprio planejamento, como o uso do livro didático, os imprevistos que surgem na prática de sala de aula, a seleção de conteúdos e a dificuldade de entender o que se considerar no trabalho com o texto. Logo, ao planejar, o professor consegue autorregular a sua prática. Assim sendo, ressaltamos a importância da sequência didática como uma ferramenta necessária para direcionar as ações do professor de modo que contribua para o aprendizado dos alunos.

## **Conclusão**

A pesquisa revelou a importância do planejamento do professor para o desenvolvimento de sua prática, visto que, ao elaborar seu próprio material didático e planejar suas ações, o docente pode refletir sobre o processo de ensino e organizar as atividades com vistas à aprendizagem significativa de seus alunos. Essa atividade permite também que o professor (re) signifique seu próprio discurso. Assim, o planejamento pode configurar um espaço para a sua formação continuada.

Ao elaborar seu planejamento de sequência didática, com vistas ao desenvolvimento de uma sequência didática, o professor colaborador da pesquisa conseguiu desenvolver módulos de atividades que envolveram as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas) requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autorregulação da prática docente.

A abordagem das capacidades de linguagem representaram um avanço no planejamento dos docentes, pois estes compreenderam que o trabalho com os gêneros textuais deve considerar, além dos conhecimentos estruturais, conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero.

Os dados também revelaram que o curso de formação continuada trouxe contribuições no que diz respeito à compreensão por parte do professor das etapas do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem, da seleção de conteúdos adequados para se trabalhar o texto, considerando as especificidades de cada gênero textual e a

viabilidade de se desenvolver um trabalho com sequências didáticas, partindo de princípio que este instrumento auxilia o docente na sistematização e organização de suas aulas.

Ademais, reiteramos a importância de se desenvolver no professor a autonomia para elaborar seu próprio material didático, visto que este é conhecedor da realidade que se apresenta em sala de aula e sabendo preparar seu próprio planejamento - a sequência didática - o docente terá subsídios necessários para auxiliar seus alunos na superação das dificuldades.

## Referências

- BRAKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula-praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA-HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.
- DOLZ, J. M.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Etudes de Linguistique Appliquee*, Paris, n. 102, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ. M.; SCHNEUWLY. B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). 2004. In. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. Sequência didática: ferramenta de



aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 69-96.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KOCH, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva dos professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (ed.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 131-165.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 217-240.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. 2004. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-34.

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Bruna Carolini Barbosa

Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz