


## **Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”**

***Preface of the Dossier “Didactic Sequences of Genres: a tribute from the research group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”***

***Prefacio del Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz***

Joaquim Dolz<sup>1</sup>

 0000-0003-1488-0240

Em 1980, se iniciou em Genebra uma série de trabalhos de colaboração entre a equipe dos professores Jean Paul Bronckart e Bernard Schneuwly com os professores de Ensino Médio para desenvolver dispositivos destinados ao ensino da produção escrita. O grupo de professores universitários e de professores do Ensino Médio que trabalhava em colaboração se intitulava Grupo Pedagogia do Texto. Naquela época ainda não se falava de Didática, mas foi nesse período que se concebeu o dispositivo sequência didática (SD), o qual se estendeu ao Ensino Básico, com os trabalhos de Auguste Pasquier e os meus, Joaquim Dolz.

As SD tomaram uma dimensão internacional importante a partir dos anos 90, quando um projeto de pesquisa importante permitiu a escrita do material didático *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'enseignement de l'oralité et de l'écriture*<sup>2</sup> (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), que tinha um interesse

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade de Genebra (Unige), na Suíça. Membro dos grupos de pesquisa GRAFE, FORENDIF e HISTEL. E-mail: [joaquim.dolz-mestre@unige.ch](mailto:joaquim.dolz-mestre@unige.ch)

<sup>2</sup> Expressar-se em francês: sequências didáticas para o ensino da oralidade e da escrita.

particular. A pesquisa foi financiada pelo fundo nacional de pesquisa suíço, e tinha como objetivo elaborar sequências didáticas e avaliar o seu impacto nas aprendizagens. Essa pesquisa, dirigida por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michele Noverraz, permitiu a escrita de materiais que se converteram em um livro didático para toda a comunidade suíça francófona, mas que se estendeu aos sete cantões suíços, para o ensino, principalmente, da produção oral e escrita.

Do ponto de vista internacional, os trabalhos da equipe de Genebra foram difundidos, principalmente, na Espanha e nos países francófonos. E, com a tradução e adaptação de uma série de artigos de Bernard Schneuwly e meus, Joaquim Dolz, por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, o conceito de SD chegou ao Brasil, por meio do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Atualmente, no Brasil, são muitos os autores que se valem da perspectiva iniciada pela Pedagogia do Texto, desenvolvida pela equipe de Didática das Línguas da universidade de Genebra, e buscam adaptar o dispositivo à realidade complexa e heterogênea do Brasil. A SD é um dispositivo para o ensino da expressão tanto de uma língua primeira, como de línguas adicionais ou segunda. Ela tem várias características, que convém recordar.

A primeira característica da SD que destaco é que, por meio desse dispositivo, se busca iniciar o trabalho sobre a expressão em um projeto – o que, no Brasil, Ana Maria Guimarães chamou de projetos didáticos de gêneros (GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015). O que é um projeto? O projeto antecipa, para o alunado, sobre o que vai se trabalhar, e dá sentido ao ensino da produção escrita/oral. Exemplos de projetos: a escrita de uma carta à prefeitura para pedir jogos a uma escola municipal; a escrita de um livro com lendas inventadas pelos alunos para ser vendido e arrecadar dinheiro para uma viagem escolar. São projetos em que, a partir das necessidades linguísticas dos alunos, se antecipa o tipo de trabalho e o que eles podem aprender realizando um trabalho sobre a produção escrita, oral ou sobre a recepção textual.

A segunda característica, e que é difícil os professores compreenderem, é que nós pretendemos que o trabalho sobre escrita e oralidade parta de uma observação das capacidades iniciais dos alunos. Antes de ensinar com as

novidades, de trabalhar com eles sobre os problemas de escrita ou oralidade, vamos observar o que eles já são capazes de fazer. Em uma primeira etapa, uma vez definido o projeto, pedimos a escrita de um texto ou uma produção oral, para observar as capacidades presentes nos alunos, mas também para detectar lacunas, erros e obstáculos. É importante compreendermos a natureza do obstáculo de aprendizagem para podermos elaborar tarefas para superá-lo.

A terceira característica da SD que ressaltamos é: uma vez avaliadas as capacidades iniciais dos alunos, a finalidade principal da SD é trabalhar o percurso para que o aluno aprenda a produzir o texto requerido pelo projeto. Não é uma tarefa única, mas uma série de tarefas organizadas no tempo, permitindo o progresso dos alunos. A noção de sequência trata de organizar temporalmente as atividades, de modo que as primeiras sirvam de base para as que vêm a seguir. Geralmente, organizam-se as SD em função de diferentes orientações: pode ser escrevendo um texto passo a passo ou, mais geralmente, organizando ateliês/oficinas/módulos em que são trabalhadas as dimensões problemáticas identificadas na produção inicial. Por exemplo, ao trabalhar a fábula, pode-se ter uma primeira etapa de leitura e compreensão de fábulas para reconhecer o gênero, seguida de uma etapa trabalhando os personagens prototípicos da fábula; uma terceira etapa planejando a estrutura/organização do texto; uma quarta etapa trabalhando sobre as unidades linguísticas que caracterizam a narração em português; e, por fim, outra destinada à alternância entre a parte narrativa, a parte dialogada e a moral da fábula. Atualmente, sabemos que temos diferentes modalidades de organização da sequenciação do trabalho para desenvolver a escrita e a oralidade.

Além do trabalho com a produção textual, as SD também são mobilizadas para desenvolver a compreensão escrita e oral. No Brasil, por exemplo, Eulália Leurquin, no grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), trabalha a leitura com SD (LEURQUIN; BEZERRA, 2020); Vera Cristóvão trabalha com produção e compreensão escrita e oral com SD em inglês (ADATI; FERREIRA; CRISTOVÃO, 2017; CRISTOVÃO, 2010, 2014; LENHARO; CRISTOVÃO, 2018); Eliane Lousada realiza muitos trabalhos sobre oral e escrita

em francês (LOUSADA, 2022). No Brasil, desenvolvem-se SD tanto no domínio da escrita, da oralidade quanto da multimodalidade, com trabalhos de pesquisadores como Elvira Lopes Nascimento (NASCIMENTO; GRANDE, 2019), Luzia Bueno (JACOB; BUENO, 2020), Tânia Magalhães (MAGALHÃES; BARBOSA, 2017), Eliana Merlin Deganutti de Barros (BARROS, 2020; BARROS; STRIQUER, 2020), Lília Santos Abreu-Tardelli (ABREUU-TARDELLI; LIMA; SOUZA; AMORIM; FREITAS, 2018), Regina Celi Mendes Pereira (PEREIRA, 2012). Os trabalhos, no Brasil, com aporte das SD, são desenvolvidos em contextos múltiplos de ensino e aprendizagem de línguas, como mostra a recente obra organizada por Ermelinda Barricelli, Geam Karlo-Gomes e Joaquim Dolz (2020), *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*, livro resenhado por Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Marileuza Ascencio Miquelante, neste dossiê.

A quarta característica que destaco, que tardou mais a se desenvolver no Brasil, diz respeito ao trabalho sobre a língua portuguesa na SD. A SD não pretende unicamente traçar um projeto pedagógico em que se desenvolva a compreensão ou a produção de textos por meio da realização de um projeto. Ela procura um trabalho pontual e detalhado sobre as funções da língua dentro do texto. E, quando falamos em unidade de trabalho com SD, em gênero de texto, estamos falando do desenvolvimento de um gênero de texto em uma língua natural, pode ser português, inglês, espanhol, francês. Isso significa que, se você trabalha um gênero argumentativo, pode trabalhar sobre os conectores ou organizadores lógico-argumentativos tão importantes nesse gênero; se trabalha a fábula, pode trabalhar a temporalidade e os tempos verbais da fábula, as unidades linguísticas que servem para caracterizar os animais; se você trabalha uma receita culinária, pode trabalhar os tempos verbais (imperativo, presente, futuro) e como se cria a coesão temporal. Uma particularidade importante das SD é, justamente, integrar o trabalho sobre a língua e as configurações linguísticas de uma língua particular, como a língua portuguesa, quando se trabalha o texto. Insisto nessas características porque, nem sempre, os trabalhos desenvolvidos respondem a elas. Particularmente, nas primeiras etapas de desenvolvimento das SD no Brasil, o

trabalho sobre a língua portuguesa não ficava suficientemente desenvolvido.

A última característica é que, ao final da SD, deve-se realizar uma nova produção para ver se o aluno progrediu em relação à primeira. As estratégias são múltiplas porque, geralmente, as SD propõem um debate antes da escrita final do texto, com ferramentas e instrumentos que ajudam a memorizar o trabalho anterior para ser integrado à produção final. E isso ocorre, sempre, numa perspectiva vigotskiana, na qual a tomada de consciência das características do gênero de texto trabalhado ajuda a ter um controle consciente sobre a atividade de escrita. O uso da língua, o trabalho prático de escrever ou falar, é importantíssimo. Mas a nossa ambição é, também, que o aluno tenha um controle consciente sobre o trabalho que está realizando. Não se trata unicamente de escrever cada dia melhor, mas também ter consciência de que escrever significa reescrever, reler o trabalho. E isso ocorre realizando atividades metacognitivas para ter um controle consciente do trabalho de escrita.

Essas são as características globais da SD que tiveram uma importância muito grande no desenvolvimento dos trabalhos que se reúnem neste dossiê, e que mostram os avanços da utilização das SD no Brasil. O interessante da coletânea que apresentamos hoje é que são trabalhos que tratam de se adaptar a uma realidade diferente do país onde se elaboraram as primeiras SD, porque levam em consideração as contingências particulares das escolas brasileiras, que são muito diversas (horário, formação de professores, etc.). O interesse da obra já não é ver quais foram as raízes da SD, mas sim ver como esse dispositivo está se desenvolvendo hoje no Brasil.

Existem diferentes possibilidades de utilização das SD. Na Educação Básica no Brasil, por exemplo, os horários dedicados ao ensino da língua não são os mesmos que em outros países. Por isso, há SD que concentram o trabalho em um período mais limitado, porque as condições de trabalho no Brasil são diferentes. Chamaria a modalidade de uma mini SD, em que se concentra o trabalho e se busca uma focalização sobre as dimensões mais importantes, as quais, talvez, sejam importantes inclusive do ponto de vista interacional, porque se busca aquilo que terá uma influência maior para permitir o desenvolvimento da linguagem dos

alunos.

Existe uma segunda modalidade, em que a SD implica um trabalho que pode durar meses com os alunos. Tanto na Suíça como no Brasil, assim como em outros países, começamos a falar de itinerários. Sobre esse dispositivo podemos citar os trabalhos de Barros, Ohuschi e Dolz (2022) e Dolz, Lima e Zani (2020). O que é um itinerário didático? Uma SD complexa, em que se trabalha por etapas e, ao final de cada etapa, se escreve um novo texto, se faz um treino sobre a produção oral ou escrita. No lugar de uma produção inicial e uma final, há mais etapas, uma reiteração das produções e, em cada uma delas, uma centralidade em atividades metacognitivas desenvolvidas na etapa realizada. Acho que essas duas características são as mais importantes do itinerário.

Dessa forma, ao desenvolver um projeto de escrita de um texto ou de realização de uma apresentação oral, por exemplo, no lugar de solicitar que o aluno faça duas produções (uma inicial e outra final), o professor pode desenvolver várias etapas de produção, tentando, depois de cada uma, organizar um debate e atividades/tarefas para que o aluno tome consciência do processo de produção e recepção do texto. Um exemplo é o trabalho realizado sobre a fábula, por Dolz, Lima e Zani (2020). É um trabalho centrado na análise e compreensão de fábulas tradicionais, no qual se tem uma etapa sobre a escrita de fábulas e, a partir de animais opostos, a escrita de uma nova do texto; uma etapa de escolha e escrita de aforismos ou refrões e, a partir dos refrões, a escolha de animais para a escrita de uma fábula. Assim, se tem uma avaliação do que os alunos conseguem fazer na escrita da fábula. Uma vez escrita a primeira versão do texto, há uma reescrita para que a fábula seja oralizada, incluindo os diálogos entre os animais; e uma última etapa, em que eles fazem um espetáculo e se preparam para a interpretação e apresentação oral da fábula, com vozes dos diferentes alunos. O referido itinerário exige, assim, um trabalho de vários meses na escola, mas é um trabalho interessante, porque articula compreensão, planificação da produção escrita, escrita da fábula, transformação da escrita da fábula em interpretação oral e um trabalho de treino sobre a oralidade para a apresentação oral da fábula.

E existem muitas outras possibilidades, porque a ideia de base da SD é

sequenciar atividades para permitir o progresso dos alunos, e pode-se fazer isso com umas poucas atividades concentradas, ou com um trabalho de longa duração. Evidentemente, as SD na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental não são iguais às SD organizadas para preparar os alunos para a redação do ENEM, ao final do Ensino Médio.

A SD exige também uma reflexão importante sobre a apropriação do trabalho em aula, mas, paralelamente, uma reflexão sobre a progressão curricular dos primeiros anos da Educação Básica até a universidade, inclusive, a utilização de SD ou itinerários para a formação profissional e acadêmica, trabalhando sobre gêneros de texto nas esferas de trabalho das diferentes profissões (advogados, jornalistas, professores, etc.).

Com relação aos trabalhos reunidos nesta coletânea, o que considero importante é que as SD representam um trabalho de engenharia didática e de pesquisa. Cada um dos trabalhos propõe a elaboração de SD fundamentadas por modelos didáticos de um gênero de texto particular, como a carta de reclamação (Eliana Merlin Deganutti de Barros e Samandra de Andrade Corrêa), a carta de jogo de enigma (Maria Beatriz Pinto e Carolina Alves Fonseca) e o debate público regrado (Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira e Gil Roberto Costa Negreiros). Mas as contribuições dessa coletânea vão além da tentativa de conceber ou criar um dispositivo. Os trabalhos também analisam o processo de implementação das SD quanto o seu impacto sobre as aprendizagens. Por exemplo, Maria Ilza Zirondi e Diene Eire de Mello, no artigo “O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line”, investigam a implementação de uma SD centrada no gênero resumo acadêmico, em ambiente virtual de aprendizagem, para o ensino superior. Já Maria Izabel Rodrigues Tognato e Marcia Cristina de Aquino de Paula, em “Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no Ensino Médio”, trazem resultados da implementação de uma SD centrada no artigo de opinião, com foco no potencial das atividades quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Quero ressaltar a importância de validação didática dos novos materiais

didáticos. Eu defendo que os livros didáticos têm que apresentar tarefas, atividades e dispositivos experimentados na escola, e escolher aqueles que têm um impacto mais positivo, que se adaptem melhor à realidade complexa do Brasil. E o conjunto de pesquisas deste dossiê são uma tentativa de dar uma validade didática ao dispositivo SD.

Vou terminar falando das críticas que se fazem no Brasil à SD. Uma primeira crítica é de considerar que a escrita, a produção oral e a leitura com a SD supõem um trabalho excessivamente planejado, e que não dá liberdade aos professores. Acho que essa crítica é um erro, porque as propostas de SD não são as únicas para desenvolver a produção oral e escrita. É importante que a escola realize muitas atividades de produção oral e escrita, e algumas delas não precisam ser trabalhadas com SD. Mas os alunos com grande dificuldade, que têm dificuldade de letramento, precisam de um trabalho passo a passo. E esse trabalho de passo a passo também é de uma grande riqueza para aqueles alunos que não têm uma dificuldade particular, porque eles tomam consciência dos processos implicados nos usos da língua, na escrita e na produção de textos. Acho que essa primeira crítica não é justa.

Uma segunda crítica é que as SD exigem muito trabalho e muito tempo da parte dos professores. É justo. Por isso, quero ressaltar a tentativa dos autores dessa coletânea de adaptar a temporalidade das SD à realidade brasileira e às condições de trabalho dos professores. Porque, se o professor não tem tempo e disponibilidade para avaliar uma produção inicial e detectar quais são as dificuldades dos alunos para escolher as oficinas/módulos de trabalho, isso significa que a SD não é um dispositivo interessante para o Brasil. Pessoalmente, eu acho que é possível adaptar a SD à realidade brasileira. E essa adaptação não pode ser a mesma para todas as escolas brasileiras. A ideia de trabalhar em módulos, de criar materiais modulares, é importante, porque a realidade escolar de uma cidade como São Paulo não vai ser a mesma de uma cidade do interior do Paraná, por exemplo. O ensino tem que ser diferente, uma vez que a realidade é diferente. O trabalho em uma escola pública que possui 30 alunos não vai ser o mesmo de uma escola privada que tem 15 alunos. O mesmo vale para um grupo



de professores que já é formado, e outro que ainda não é formado.

Por isso, quero aproveitar esta oportunidade para dar um reconhecimento particular à Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que utiliza a SD como ferramenta para o seu concurso de produção de textos. A OLP tem uma plataforma virtual (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>) voltada para a formação dos professores que o auxilia na adaptação das SD às necessidades específicas de cada contexto. Nessa plataforma, há não apenas consulta com experts, mas também um diálogo entre professores falando das atividades que consideraram mais interessantes para desenvolver com os alunos, bem como das que foram mais difíceis.

Por isso, vou insistir em dois aspectos importantes da SD para o Brasil: primeiro, a necessidade de formar equipes de professores que trabalham com SD e, segundo, a reflexão de como diferenciar o trabalho em função da população escolar. Isso é importantíssimo, considerando que o Brasil é um país com uma heterogeneidade muito grande, que dá uma riqueza importante ao país. O tratamento da diversidade é muito importante na luta contra as desigualdades, e nós pensamos que a SD é um instrumento de luta contra os problemas de letramento do Brasil – não é o único, mas é um instrumento importante. É, também, uma maneira de facilitar o trabalho complexo dos professores. As SD têm que ser dispositivos abertos para que, o professor, avaliando a situação e as capacidades iniciais dos alunos, possa adaptar os materiais e não aplicá-los “ao pé da letra”, seguindo sempre o princípio de responder às necessidades dos alunos.

Quero parabenizar, enfim, o trabalho dos organizadores do Dossiê, que reuniram esse conjunto de trabalhos e, também, a exigência e o rigor com que os pareceristas dialogaram com os autores para permitir um conjunto de trabalhos de qualidade que, pessoalmente, aprecio muito. Porque, coletivamente, estamos avançando e criando dispositivos inovadores e adaptados à realidade do Brasil.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS,

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 1Esp, p. 01-11, 2023



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

DOLZ, J.

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas (org.)*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-246.

ADATI, F. S. ; FERREIRA, F. T. ; CRISTOVÃO, V. L. L. O Uso de Gêneros da esfera digital em contextos de vulnerabilidade social: duas propostas de sequência didática. *In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. M. (org.). Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 123-149.

BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In: A. P. F. N. BRANDILEONE; V. da S. OLIVEIRA (org.). Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D.; OHUSCHI, M. C. G.; DOLZ, J. Das sequências didáticas aos itinerários: adaptação do caderno de poemas da Olimpíada de língua portuguesa. *In: KRAEMER, M. A. D. et al. (org.). Línguas e literaturas na fronteira sul: reflexões linguísticas e diálogos na educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 93-126.

BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. D. Sequência didática de gêneros: ferramenta de desenvolvimento de projetos de letramentos múltiplos no ensino da língua portuguesa. *In: BARRICELLI E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 109-132.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editora, 2010. p. 105-116.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. R. (org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 315-336.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, v. 22 n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2001.



DOLZ, J.

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>. Acesso em: 8 março 2023.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, p. 87-103, 2020.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 367-402, 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BEZERRA, R. U. A leitura de fábulas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Leitura*, Maceió, n. 67, set./dez. 2020, p. 83-98.

LOUSADA, E. G. Gênero exposé oral na graduação em Letras-Francês: formando os estudantes para a produção de um texto oral formal. *Veredas - revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 26, p. 247-260, 2022.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. O gênero entrevista: uma experiência de transposição didática no Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2017. p. 95-118.

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. Sequências didáticas e multiletramentos: novos desafios para a inovação das práticas docentes. In: NASCIMENTO, E. L.; VCRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2019. p. 15-45.

PEREIRA, R. C. M. (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

