


Características del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros y su recepción entre docentes de lenguas e investigadores – Ensayo introductorio al Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz”


Characteristics of the procedure Didactic Sequence of Genre and its reception among language teachers and researchers – introductory essay to the Dossier “Didactic Sequences of Genre: a tribute from the Research Group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”

Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio introdutório ao Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”


Damián Díaz¹

 0000-0002-0825-5302

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

 0000-0001-7875-6930

Eliana Merlin Deganutti de Barros³

 0000-0001-9241-9375

Palabras iniciales

Una fecha importante en la difusión del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros⁴ (SDG) creado por académicos/as de la Universidad de Ginebra ligados/as

¹ Magíster en Lingüística Aplicada. Profesor asistente de la Universidad de la República. damian.diaz@fic.edu.uy

² Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje. Profesora asociada de la Universidade Estadual de Londrina y becaria de productividad en investigación del CNPq. cristova@uel.br

³ Doctora en Estudios del Lenguaje. Profesora adjunta de la Universidad Estadual do Norte do Paraná. elianamerlin@uenp.edu.br

⁴A lo largo de este ensayo, utilizamos la expresión Secuencia Didáctica de Géneros (SDG), con la adición “de Géneros” a la frase originalmente acuñada por los investigadores ginebrinos, para enfatizar, en base a Barros (2020), tanto el carácter metodológico complejo y específico de la propuesta como su organización en torno al concepto de género de texto.

al Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) es la publicación de la colección didáctica *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, de 2001, bajo la coordinación de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Esa colección es encabezada por un capítulo introductorio, hoy célebre, titulado *Présentation de la démarche*, que presentaba los aspectos metodológicos y las concepciones teóricas que conforman el procedimiento. Además de estar presente en ese texto didáctico, las SDG fueron estudiadas y perfeccionadas en diversas investigaciones y publicaciones en los años previos y posteriores a esa publicación por parte de los/as profesores/as de Ginebra.

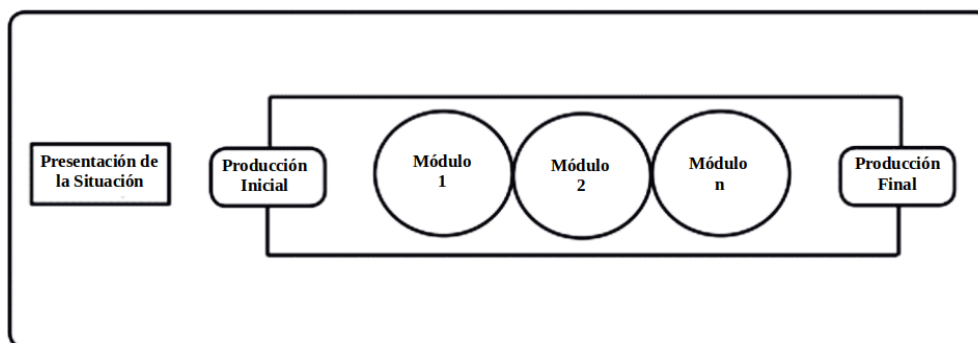
En portugués, el citado texto de Dolz, Noverraz y Schneuwly fue ampliamente difundido por su traducción en el libro organizado y traducido por Roxane Rojo y Glaís Sales Cordeiro, *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), bajo el título *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, y se convirtió en una obra de referencia. El mismo libro trae resultados de experiencias de desarrollo de SDG en diferentes contextos y con géneros específicos. En español, un texto importante que difundió el procedimiento SDG fue la versión traducida bajo la dirección de Dora Riestra, en 2007, del texto de Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz (1999) *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude*. En ese texto fundacional, los autores, además de definir el concepto de capacidades de lenguaje para el ISD, presentan un análisis de la aplicación de los instrumentos SDG y modelo didáctico de género a la enseñanza de las exposiciones orales.

En aquel texto fundacional de 2001 (2004, p. 82-85, énfasis en el original, traducción propia), Dolz, Noverraz y Schneuwly explican que “una 'secuencia didáctica' es un conjunto de actividades escolares sistemáticamente organizadas en torno a un género textual oral o escrito” . Esta secuencia se compone de cuatro fases diferentes: “una *presentación de la situación* en la que se describe detalladamente la tarea de expresión oral o escrita que tendrán que realizar los alumnos”; “un primer texto inicial, oral o escrito, que corresponda al género trabajado” o *primera producción*; un conjunto de *módulos*, “compuesto por diversas actividades o ejercicios” en los que “se aborden de manera sistemática y profunda los problemas que plantea el género”; y, por último, una *producción final* en la que “el

alumno puede poner en práctica los conocimientos adquiridos y, con el profesor, medir el progreso alcanzado”.

Es ampliamente conocido el esquema gráfico de la SDG presentado en aquel texto:

Figura 1 - Esquema de la Secuencia Didáctica



Fuente: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 83, traducción propia)

Desde esas primeras producciones, y posteriores traducciones, innumerables docentes e investigadores/as de América del Sur y de Europa han seguido, en todo o en parte, los lineamientos didácticos del ISD en cuanto a la secuenciación de la enseñanza de lenguas para planificar y analizar intervenciones en el aula. Además, otras nociones metodológicas importantes fueron presentadas, desarrolladas y discutidas dentro del ISD, como la de *capacidades del lenguaje* (BRONCKART; DOLZ, 1999; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) y de *modelo didáctico de género* (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De hecho, la propia propuesta de SDG ha recibido adiciones y reinterpretaciones, principalmente derivadas del trabajo de los/as interaccionistas brasileños/as (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

En general, se puede afirmar que las propuestas teóricas del ISD en torno a la enseñanza de lenguas y, en particular, las nociones desarrolladas en relación a la planificación de SDG, han tenido un fuerte impacto en las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas, así como en las propias prácticas en los tres niveles de enseñanza - primaria, media y superior. A modo de ejemplo, presentamos algunas evidencias de este impacto en nuestros países de origen, Brasil y Uruguay, aunque

somos conscientes de que esta difusión se produjo, en distintas proporciones, en otros países de América del Sur y de Europa.

En Brasil, varios documentos de políticas públicas para la enseñanza de lenguas han sugerido la elaboración de SDG o, al menos, han adoptado directrices teóricas de los/as didactas del ISD para la enseñanza de lenguas a través de los géneros de textos. El capítulo de Machado y Guimarães (2009), en el que las autoras revisan el impacto de las teorías del ISD en el campo educativo y de investigación brasileño, explica claramente la fuerte influencia que las ideas de los/as fundadores/as del ISD, principalmente Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly y Joaquim Dolz, tuvieron en la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa publicados en 1997, así como, añadimos, en los que fueron publicados en 1998 y 2000, especialmente en el primero de estos. También, en Brasil, se debe señalar la influencia del procedimiento SDG y de los conceptos de lenguaje del ISD en el programa *Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa* (ESCREVENDO O FUTURO, 2023). A su vez, la investigación de Bork, Bazerman, Correa y Cristóvão (2014) testimonia la difusión de los conceptos desarrollados por el ISD en el país. En ese trabajo, Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz son algunos de los/as autores/as más mencionados como referentes teóricos en una encuesta a treinta profesores/as de lengua portuguesa que trabajan en universidades públicas.

En Uruguay, varios documentos de orientación para la enseñanza de primera lengua y de lenguas adicionales han adoptado el concepto de género como objeto de enseñanza desde la década de 2000 (URUGUAY, 2008; 2015; 2016; 2019). En particular, la noción de SDG tal como la entienden los/as autores/as ginebrinos/as está presente en los materiales oficiales de orientación para la planificación docente del *Portal Educativo Uruguay Educa* (2023). Además, el trabajo de Díaz (2023, en prensa) reconoce la influencia de los lineamientos didácticos del ISD en la propuesta de enseñanza de primera lengua a través de los géneros en materiales didácticos oficiales para la educación primaria, publicados a partir de 2016. En los últimos años, varios/as profesores/as de educación superior involucrados/as en la formación docente de español como primera lengua han desarrollado trabajos que se basan, en parte, en las ideas didácticas del ISD (BENTANCUR, 2015; CENTANINO;

ROSELLI; SAVIO, 2015; ROSELLI; CALLERO; MILSEV, 2015; CENTANINO; PELUFFO; ROSSELLI, 2022). Además, algunos de estos trabajos recientes realizados por investigadores/as uruguayos/as tienen a las SDG como componente central; los de Díaz (2019; 2020), sobre la enseñanza del portugués como lengua adicional, el de Martínez (2020), sobre la enseñanza del español como primera lengua.

Por otro lado, se han realizado diversas investigaciones científicas para analizar el impacto del uso de SDG en la enseñanza y el aprendizaje de primera lengua y de lenguas adicionales, así como en la formación docente. Según una búsqueda realizada en la plataforma SciELO⁵, entre 2000 y 2023 se publicaron treinta y tres artículos científicos en revistas indexadas en este acervo, de autores/as que utilizan el procedimiento SDG en sus marcos metodológicos o teóricos, con origen en varios países de América del Sur, principalmente en Brasil. En el marco del trabajo del grupo *Linguagem e Educação* (LED) de la Universidad de Londrina, promotor de este dossier temático, se publicaron recientemente los artículos de Belinelli, Barros y Cristovão (2022), *Como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros?* y de Denardi (2017) *Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning*. Esta revisión es solo una muestra del gran volumen de investigaciones realizadas bajo la influencia del procedimiento SDG del ISD.

Ante el impacto tan evidente de esta propuesta en la actuación de tantos/as docentes y científicos/as del lenguaje y de la didáctica, cabe preguntarse cuáles fueron las razones que llevaron a que el procedimiento SDG atendiese a las necesidades de tantos/as y tan diversos/as agentes. Notoriamente, esta es una pregunta muy amplia y compleja, que podría responderse en base a evidencias empíricas, pero cuya respuesta también puede ser objeto de una reflexión teórica y pedagógica, como la que intentaremos desarrollar en este ensayo. Antes de iniciar nuestra argumentación, es necesario enfatizar que ceñiremos nuestro análisis al procedimiento SDG en asociación con otras nociones teóricas y metodológicas que lo complementan, pero entendemos que la aceptación del procedimiento debe leerse

⁵La búsqueda se realizó utilizando el término “secuencia didáctica” y los resultados se filtraron manualmente a partir de los contenidos de los artículos y sus referencias bibliográficas.

en el marco de la amplia recepción del marco teórico más general del ISD entre educadores/as e investigadores/as⁶.

Nuestra tesis, que no pretende negar otras posibles interpretaciones, es que la aceptación del procedimiento SDG puede explicarse por cinco características que este posee. A saber, el procedimiento SDG, tal como lo entiende el ISD,

1. promueve un accionar docente reflexivo,
2. es adaptable a diversos contextos,
3. facilita la planificación de las intervenciones de enseñanza,
4. permite la enseñanza de diferentes facetas de la lengua/lenguaje(s), y
5. no solo objetiva la enseñanza, sino también el aprendizaje.

A continuación, intentaremos exponer las razones que nos llevan a enumerar estas cinco características como posibles razones de la aceptación y de la productividad del procedimiento entre profesores/as e investigadores/as.

Las SDG promueven un accionar docente reflexivo

Varios/as autores/as que teorizan sobre la formación docente, tanto en el marco del ISD (DENARDI, 2009; LANFERDINI, 2019) como dentro de otros lineamientos teóricos (STENHOUSE, 1987; SCHÖN, 1997; PERRENOUD, 1999; 2000; LATORRE, 2003), han defendido que, para que el/la docente sea capaz de asumir adecuadamente una tarea tan compleja y cambiante como la de enseñar, es necesario ser capaz de reflexionar sobre la práctica. Esta capacidad de *reflexividad* (BRONCKART, 2005; DENARDI, 2009) está mediada tanto por actitudes favorables al pensamiento crítico como por diferentes tipos de conocimiento.

Si bien nuestras posibilidades de reflexión y de discusión sistematizadas sobre la práctica pueden verse limitadas por las múltiples exigencias del quehacer pedagógico, las acciones docentes implicadas en la construcción de una SDG como

⁶Machado y Guimarães (2009) presentan un contexto histórico y algunas posibles razones que explican la rápida y fructífera recepción de las ideas del ISD en el contexto educativo brasileño en los últimos 20 años.

la que propone el ISD suponen una compleja actividad de elaboración de conocimiento dirigido a la práctica. En ese sentido, seleccionar los temas a abordar, diseñar situaciones significativas de uso del lenguaje y proyectos escolares, buscar exponentes textuales del género, reconocer sus dimensiones enseñables e identificar su alineación con las orientaciones curriculares, así como crear actividades de lectura, escritura y análisis textual son acciones docentes que propician la instanciación de nuestra capacidad de reflexión sobre la práctica de enseñanza.

Estas acciones hacen de nuestras prácticas una *praxis*, en términos freireanos, y no sólo una *aplicación*. Según Paulo Freire (2005), la *praxis* es una acción concreta guiada por una reflexión históricamente situada, que permite que el sujeto *sea* por sí y para sí y no sólo para los otros, que adopte una voz, que intervenga en el diálogo y que asuma una intencionalidad. Según Freire (2005, p. 100, énfasis del original, traducción propia),

[...] el método es la forma externa de la conciencia que se manifiesta por actos, que adquiere la propiedad fundamental de la conciencia: su intencionalidad. La esencia de la conciencia es ser con el mundo y esta situación es continua e inevitable. En consecuencia, la conciencia es, en esencia, un *camino* hacia algo fuera de sí misma, que la rodea y que ella aprehende gracias a su poder de idealización. Por lo tanto, la conciencia es, por definición, un método en el sentido más general de la palabra.⁷

Frente a esta definición, cabe señalar que las acciones profesionales que el procedimiento SDG lleva a realizar representan un gran potencial para estos procesos de diálogo entre la acción didáctica, la reflexión y la teoría, en los que nosotros/as, educadores, desarrollamos nuestro “método” y accedemos a nuestra voz como profesionales.

A partir de la concepción de reflexividad de Bronckart (2005), Denardi (2009, p. 88, traducción propia) presenta una reflexión similar al decir que “cuando los docentes construyen Modelos Didácticos de géneros específicos y planifican

⁷ “[...] o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Consequentemente, a consciência é, por essência, um *caminho para* algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de idealização. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra.” (FREIRE, 2005, p. 100, énfasis del original)

actividades didácticas en base a la estrategia teórico-metodológica de la SDG, no solo pueden mejorar su conocimiento del lenguaje, sino que también pueden reflexionar sobre su práctica pedagógica”⁸. En el mismo sentido, Pontara (2018) señala el potencial de trabajar con SDG como factor para estimular la formación continua.

Las SDG son adaptables a diversos contextos

El procedimiento SDG no prescribe contenidos curriculares específicos ni presenta la selección de textos o actividades ya preparados. Se trata, por tanto, de un procedimiento didáctico y no precisamente de un material didáctico. Esto hace que las SDG abran un espacio promisorio para las posibilidades de creación y de diseño contextualizado de los procesos de enseñanza por parte de los/as docentes. En este sentido, si bien las SDG suponen un itinerario preestablecido en su formato, e incluso pueden contener orientaciones relacionadas con el género, la práctica social a enseñar y algunos conocimientos lingüístico-discursivos relevantes, estas requieren, para su efectivización, de la acción creativa de un/a docente en un contexto dado (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Como ya señalaron Schneuwly y Bain (1993), todo ese proceso de creación está regulado interna y externamente por el contexto de enseñanza. Elementos como los conocimientos disponibles sobre el género, los conocimientos y capacidades de los/as estudiantes, el contexto sociocultural de la institución escolar y las posibilidades personales y limitaciones institucionales que enfrenta el/la docente, son necesarios para adecuar las SDG a la realidad y, si se toman en cuenta, pueden aumentar las posibilidades de que los procesos de enseñanza repercutan en aprendizajes reales. Este razonamiento se refleja en las palabras de Magalhães y Cristóvão (2018, p. 47, traducción propia), cuando las autoras se refieren a las SDG en los siguientes términos:

⁸ “[...] when teachers construct DMs of specific genres and plan didactic activities based on the theoretic-methodological strategy of DS, they can not only improve their knowledge about language, but they can also reflect about their pedagogical practice.” (DENARDI, 2009, p. 88)

[...] el trabajo con SD es muy flexible, adaptable a diferentes realidades, siendo el esquema solo una pauta, rehecha y reelaborada durante su ejecución en función de las dificultades y de las necesidades de los alumnos, en un trabajo que, aunque planificado, es pensado y repensado en base al contexto escolar.⁹

En la actualidad, disponemos de un volumen suficiente de investigaciones sobre el diseño y la implementación concretos de SDG en diferentes contextos, niveles de instrucción y estatutos de las lenguas enseñadas. Estas investigaciones muestran que, como ya señalaron Cristóvão y Stutz (2011), el universo de posibilidades de adaptación de un itinerario de enseñanza de lengua a una realidad concreta es muy amplio, incluso cuando se trabaja bajo los moldes de un marco teórico metodológico común, como el del ISD. Estas posibilidades de variación no llamarían la atención de ningún/a científico/a social consciente de la riqueza inherente al comportamiento humano y a su organización social e histórica, pero sí sustentan la fortaleza de las SDG como procedimiento adaptable a la diversidad.

De hecho, como ya señalaron Magalhães y Cristóvão (2018), cuando los/as docentes utilizan la herramienta SDG, como ha sucedido con varios/as pedagogos/as brasileños/as en las últimas décadas, detectan la necesidad de realizar ajustes en la propia herramienta. En este sentido, se destacan las propuestas de reelaboración realizadas por Swiderski y Costa-Hübes (2009), así como la realizada por el Grupo de Investigación *Linguagem e Educação* (LED) de la Universidad de Londrina y publicada en Miquelante, Cristóvão y Pontara (2020)¹⁰. Estos ejemplos muestran que las SDG permiten que los/as educadores/as tomen el control y evalúen posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza, fortaleciendo la adecuación de cada propuesta a cada realidad.

Las SDG facilitan la planificación de las intervenciones de enseñanza

⁹ “[...] o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e das necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar.” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 47)

¹⁰ Una discusión más profunda sobre las propuestas de SDG concebidas en el contexto brasileño que presentan reformulaciones a partir del modelo de SDG de la escuela de Ginebra se encuentra en el Capítulo I del libro de Magalhães y Cristóvão (2018).

Como ya han señalado varios trabajos, las SDG no solo posibilitan una enseñanza más eficaz de las prácticas de lenguaje, sino que tienen el potencial de facilitar la tarea del/la docente. Esto se debe a que, como todas los preconstruidos culturales, las SDG actúan como mediadoras de la acción. Esta mediación implica una modificación, para el/la docente, de su forma de interactuar con el proceso de enseñanza, permitiéndole verlo globalmente y situar los diferentes elementos que intervienen en él y su relación. Como señalan Barros y Cordeiro (2017), las acciones del/la docente están mediadas por artefactos culturales como el conocimiento científico, disciplinar y didáctico de su área, que constituyen posibilidades para el desarrollo potencial de sus capacidades. En el mismo sentido, es razonable considerar que las SDG, al reorganizar la forma de trabajar del/la docente, establezcan estas zonas de desarrollo potencial y, por tanto, funcionen como un factor de apoyo a la acción.

Cabe señalar que, como todos los preconstruidos culturales, las SDG no son neutras en cuanto al tipo de proceso que promueven, ya que corresponden a una determinada teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como a una concepción teórica del lenguaje. Como afirman Magalhães y Cristovão (2018), no es posible comprender el procedimiento SDG sin relacionarlo con los fundamentos teóricos que lo sustentan¹¹. Barros (2020) señala que, para utilizar este dispositivo didáctico, es necesario conocer los fundamentos teórico-metodológicos a partir de los cuales fue sistematizado, sin lo cual se corre el riesgo de desvincularlo de su carácter de herramienta sociointeraccionista, condicionada a concepciones de texto, género, enseñanza, actividades de lenguaje, etc.

A partir de la noción de instrumento cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 2009; SCHNEUWLY, 2004; LOUSADA 2018), entendemos que las SDG acarrear estas perspectivas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre el lenguaje, que al interponerse entre el/la docente y su acción didáctica pueden modificar su

¹¹ Según las autores (MAGALHAES; CRISTOVAO, 2018), es posible que un contacto poco profundo con el sustento teórico de las SDG haya provocado simplificaciones o “incomodidades” de algunos/as investigadores y profesores/as con el procedimiento, quienes lo han visto como promotoras de procesos didácticos lineales, como estímulos a una curricularización formal de los géneros o como promotoras de prácticas docentes desvinculadas de las prácticas sociales reales.

inteligencia práctica (VYGOTSKY, 2009). Lo anterior presupone que el procedimiento SDG dota al/la docente de una base conceptual y de un conjunto de lineamientos praxiológicos capaces de sustentar la enseñanza concreta de un objeto tan complejo como son las prácticas de lenguaje.

Las SDG permiten la enseñanza de diferentes facetas de la lengua/lenguaje(s)

Como se ha dicho, las SDG tienen tras de sí una determinada concepción de lenguaje, adoptada por los didactas del ISD, y hecha un todo coherente a través de las obras fundamentales de Jean-Paul Bronckart. Se trata una comprensión multifacética de la forma en que la actividad de lenguaje interviene en las actividades sociales, lo que se traduce en una serie de prácticas sociolenguajeras relativamente estabilizadas que pueden identificarse con géneros o con agrupaciones de géneros (BRONCKART, 1999; 2022) . A su vez, estas prácticas, que podemos ver materializadas en géneros, acciones individuales y textos, atañen a aspectos sociales o históricos del modo de actuar a través del lenguaje, pero también al modo de organizar el discurso en macroestructuras - formas de planificación de los contenidos semánticos y tipos discursivos- y finalmente a las peculiaridades relacionadas con las unidades lingüístico-discursivas utilizadas en los textos.

Esta concepción sociohistórica y *hojaldrada* del lenguaje, las formaciones discursivas, los géneros, las acciones de lenguaje y los textos, es notoria en el modelo de SDG propuesto por los/as autores/as ginebrinos/as, ya que el procedimiento utiliza las nociones de *situación de comunicación* y de *género* como herramientas aglutinadoras de saberes relacionados con una determinada práctica social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). En ese marco, la elaboración de un modelo didáctico del género (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006) permite definir el conjunto diverso de dimensiones enseñables que se pueden movilizar en la enseñanza, particularmente en los módulos, y que se refieren a las diferentes capas significativas del lenguaje anteriormente

mencionadas: históricas, sociales, del contexto de la interacción, de planificación y lingüístico-discursivas.

Como explican Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001/2004, p. 92, traducción propia), las SDG tienen como presupuesto teórico una visión multifacética del objeto de enseñanza: “La actividad de producción de textos escritos u orales se trabaja no solo como colocación en palabras o frases de ideas previas, sino en toda su complejidad, incluyendo la representación de la situación de comunicación, el trabajo sobre los contenidos y la estructuración de los textos”¹². En este sentido, el procedimiento SDG se ajusta a la intención didáctica de enseñar la lengua/lenguaje con sus múltiples mecanismos de significación y desde una concepción socio histórica e interactiva de su funcionamiento.

Las SDG no solo objetivan la enseñanza, sino también el aprendizaje

Finalmente, nos interesa resaltar el énfasis del procedimiento en la necesaria contextualización de la enseñanza, que se expresa en la centralidad otorgada al diagnóstico de la situación inicial de los/as estudiantes a través de la *producción inicial* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), así como en la preocupación por sustentar el aprendizaje a través de aproximaciones sucesivas, que se materializan en los *módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ambas características muestran una concepción pedagógica preocupada tanto por la enseñanza como por el aprendizaje y, más aún, por el propio desarrollo del/la alumno/a.

En la necesaria *contextualización* y *recursividad* del tipo de enseñanza que proponen las SDG, es notoria su filiación a la teoría del desarrollo de Lev Vygotsky, es decir, a una concepción que lo entiende como un proceso recursivo de aproximación, cada vez más profundo, a saberes y prácticas de la comunidad, que influye progresivamente en la forma de actuar y de pensar del sujeto, brindándole

¹² “L’activité de production de textes écrits ou oraux est travaillée non pas seulement en tant que mise en mots, ou en phrases, d’idées déjà là, mais dans toute sa complexité, incluant la représentation de la situation de communication, le travail sur les contenus et la structuration des textes.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001, p. 12).

herramientas culturales de mediación de su relación con el mundo (VYGOTSKY, 1987). En este sentido, las afirmaciones de Barros, Gonçalves y Mafra (2018, p. 139, énfasis en el original, traducción propia) complementan la comprensión del carácter vygotkiano del procedimiento SDG,

[...] las SDG fueron creadas a partir del concepto vygotkiano de *zona de desarrollo próximo*, definida por Vygotsky (2008) como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del aprendiz – diagnosticado por la capacidad de resolver un determinado problema individualmente – y el nivel de desarrollo potencial –determinado por la capacidad de resolución de cierto problema con la ayuda de personas más experimentadas - en el caso del proceso de escolarización, el profesor. En ese sentido, las etapas de *primera producción*, *módulos* y *producción final* tienen una lógica teórica para el procedimiento, ya que son las que posibilitan el diagnóstico del nivel inicial de las capacidades de los estudiantes (primera producción), crean una zona potencial para la intervención mediadora del profesor (actividades de los módulos) para que se alcance un nivel de capacidad más avanzado (producción final).¹³

Así, por ser un procedimiento permeado por esta concepción de desarrollo, las SDG incitan al/la docente a pensar en la necesaria contextualización y recursividad de la enseñanza. Como ya se menciona en el texto fundacional de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 93), las SDG son una alternativa a los métodos "naturalistas" o "impresionistas". Por el contrario, los/as autores/as abogan por una enseñanza "constructivista, interaccionista y social" que se preocupe por la transformación efectiva de las capacidades de los/as alumnos/as. La perspectiva adoptada, permeada por una preocupación por el proceso psicológico del estudiante, y no sólo por el evento pedagógico, se corresponde con la implicación de los/as principales autores/as del ISD con la psicología del aprendizaje y, en especial, con las teorías socioculturales del desarrollo (MACHADO , 2005; BRONCKART,

¹³ “[...] a SDG foi criada embasada no conceito vygotkskyano de *zona de desenvolvimento proximal*, definida por Vygotsky (2008) como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz – diagnosticado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente –e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes – no caso do processo de escolarização, o professor. Nesse sentido, as etapas da *primeira produção*, *módulos* e *produção final* têm uma lógica teórica para o procedimento, pois são elas que viabilizam o diagnóstico do nível inicial das capacidades dos alunos (primeira produção), criam uma zona potencial para a intervenção mediadora do professor (atividades dos módulos) para que se alcance um nível de capacidade mais avançado (produção final).” (BARROS; GONÇALVES; MAFRA, 2018, p. 139, énfasis en el original)

2022). En este sentido, las SDG nos han llevado a adoptar esta misma perspectiva, es decir, a diseñar la enseñanza pensando en el proceso de aprendizaje que conduce al desarrollo del/a alumno/a.

Expuestas nuestras reflexiones en torno a estas cinco características del procedimiento SDG, podemos decir, a modo de síntesis, que, entre las posibles razones de la permeabilidad del procedimiento SDG entre los/as profesores/as de lenguas y entre los investigadores de su enseñanza, una de ellas es que este procedimiento *nos provee un andamiaje que ayuda a planificar la enseñanza de complejas prácticas de lenguaje, a la vez que nos permite adaptar nuestras propuestas al contexto y a nuestra propia capacidad reflexiva de creación didáctica, conduciéndonos fuertemente a enfocarnos en el aprendizaje y en el desarrollo de los/as estudiantes.*

Presentación de los textos del Dossier

El Dossier temático que aquí presentamos, en homenaje al Profesor Doctor Joaquim Dolz, es un ejemplo tanto de la vitalidad del procedimiento SDG en su uso en el contexto de la Educación Primaria, Media y Superior como del interés por investigar en su entorno. Los artículos y la reseña que se presentan a continuación ofrecen un rico recorrido reflexivo a través de estos ámbitos e introducen numerosas contribuciones a las discusiones sobre el desarrollo de SDG en diferentes contextos.

Contexto de Educación Primaria

La realización de prácticas de análisis lingüístico en el contexto de una SDG es abordada por Rafaela Oppermann Miranda y Ana Cecilia Teixeira Gonçalves en el artículo *Práctica del análisis lingüístico y construcción de cuentos populares: de la recepción hasta la producción del género*. Las autoras analizan la inclusión de estas actividades en una SDG creada en el contexto de una Práctica Docente Supervisada para la enseñanza de cuentos populares y evalúan su contribución a la formación en recepción y producción de textos.

En el artículo *La secuencia didáctica en contexto: potencialidades para la autoría docente*, Maria Beatriz Pinto y Carolina Alves Fonseca presentan el resultado de utilizar la propuesta de adaptación de la SDG, realizada por Swiderski y Costa-Hübes (2009), para la enseñanza del género carta de juego de enigma. Las autoras detallan la propuesta didáctica y analizan la evolución de las capacidades de lenguaje de un alumno participante a partir de sus producciones iniciales y finales.

Eliana Merlin Deganutti de Barros y Samandra de Andrade Corrêa analizan una SDG centrada en el género carta de denuncia, en el artículo *Secuencia didáctica del género carta de denuncia: validación con foco en la transposición didáctica externa*. En base a las categorías analíticas “principio de inducción” y “variación de las actividades”, las autoras discuten la validación de la secuencia creada y las implicaciones de este proceso de análisis para la formación de profesores.

Contexto de Educación Media

En el artículo *Una secuencia didáctica de géneros en ambiente virtual de aprendizaje*, Carla Aparecida Nunes de Souza y Marilúcia dos Santos Domingos Striker presentan propuestas de adaptaciones a una SDG para su desarrollo en un ambiente virtual de aprendizaje con el género textual redacción para el ENEM. A través de los cuadros de autoevaluación de la escritura y de la sinopsis de la SDG, las autoras pudieron ilustrar ejemplos de actividades tanto para el proceso de revisión y reescritura como para los diferentes módulos típicos de las SDG y su reconfiguración, con el fin de colaborar con la enseñanza de los géneros textuales/discursivos.

El texto de Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira y Gil Roberto Costa Negreiros, *La secuencia didáctica como potenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un género oral*, trae un relato analítico del uso de una SDG en torno al género oral debate público reglado. El análisis se centra en la transcripción del primer y último debate de la secuencia a la luz de los conocimientos movilizados durante el proceso de enseñanza.

José Jilsemar da Silva, Joseilda Alves de Oliveira y José Cezinaldo Rocha Bessa, autores del texto *La producción del artículo de opinión en contexto de pandemia: una experiencia de intervención con secuencia didáctica*, analizan los resultados de una experiencia de enseñanza del género artículo de opinión por medio de una SDG en el contexto de la pandemia. Los/as autores/as utilizan como material de análisis un conjunto de textos producidos por los/as estudiantes durante la implementación de la propuesta.

En el artículo *Escritura/reescritura del género de disertación escolar a través de la metodología de la secuencia didáctica*, a partir de los conceptos de interacción verbal y de didáctica de los géneros textuales, Antonia Luziane Silva de Castro y Paulo da Silva Lim investigaron el proceso de intervención en textos escolares a través del uso de la SDG. Los análisis muestran la evolución en las diferentes versiones de la producción de los/as estudiantes y el potencial de la SDG para sensibilizar a los/as estudiantes sobre la importancia de reescribir, contribuyendo a su autonomía, así como que la interacción proporcionada en el proceso de revisión puede promover posturas más críticas.

El artículo *Una secuencia didáctica para lectura y escritura del género artículo de opinión en la Enseñanza Media*, de Maria Izabel Rodrigues Tognato y Marcia Cristina de Aquino de Paula, se presenta una SDG centrada en el artículo de opinión y los resultados de su implementación en cuanto al potencial de las actividades para promover el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Además, los análisis ilustran los elementos constitutivos del género en estudio para aprender a leer y producir, así como la autoevaluación de los/as estudiantes sobre la presencia de los elementos constitutivos del género estudiado en su producción.

En *El booktube en la Enseñanza Media: una propuesta de Secuencia Didáctica de Géneros en el contexto remoto*, Geam Karlo-Gomes Gustavo, Justino Pamplona y Maiara Coelho Rodrigues exploran la cultura digital para el uso consciente, crítico y ético de las tecnologías digitales a través del guión de Booktube. El estudio es bibliográfico y documental con la evaluación del desarrollo de las capacidades de lenguaje de los/as estudiantes involucrados/as.

Contexto de Educación Superior

Victoria Barboza de Castro Cunha y Ana Paula Kuczmynda da Silveira abordan la enseñanza del género ficha en *La alfabetización académica crítica a través de las fichas: una secuencia didáctica a la luz del interaccionismo sociodiscursivo*. Las autoras presentan y analizan las contribuciones de una SDG creada en torno al género para el desarrollo de la alfabetización académica.

Fernanda Pereira de Melo y Gustavo Lima, en su artículo *Reflexiones de estudiantes de grado en Letras sobre la elaboración de secuencias didácticas en la formación para la docencia*, discuten la formación inicial para la enseñanza de lengua portuguesa a través de la planificación de actividades de una SDG en formación para la docencia. La investigación revela la articulación entre la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre la formación de los/as futuros/as docentes.

En el artículo de Luciana Vieira Alves Rocha y Maria de Fátima Alves, *Producción de secuencias didácticas de géneros del orden del argumentar: perspectivas aplicadas a la formación de profesores*, son presentados los resultados de una investigación sobre la producción de SDG de textos escritos del orden de la argumentación en una instancia de formación continua para docentes de secundaria, a partir del análisis de la secuencia creada por uno de los docentes participantes del curso y de una sesión reflexiva con el docente.

En *Secuencias didácticas – de la formación inicial al aula: experiencias didácticas de una docente-investigadora*, Alessandra Magda de Miranda y Regina Celi Mendes Pereira reflexionan sobre los impactos de la experiencia de trabajo con los constructos SDG y capacidades de lenguaje durante la formación docente inicial. Las autoras basan sus análisis en informes de prácticas supervisadas, así como en los instrumentos didácticos creados y las producciones estudiantiles.

Maria Ilza Zironi y Diene Eire de Mello investigan la implementación de una SDG sobre el resumen académico en un entorno en línea, en *La contribución de las secuencias didácticas para el desarrollo de la escritura académica: una experiencia en línea*. Las autoras presentan y evalúan la propuesta metodológica implementada

a partir del análisis de textos escritos por todos los/as participantes del curso en las fases inicial y final de la secuencia.

Contexto de la investigación

Kleber Aparecido da Silva y Paula Cobucci, en *Una fotografía de los estudios sobre secuencias didácticas de géneros en el Grupo de Investigación Lenguaje y Educación (LED)*, presentan la investigación realizada por el Grupo de Investigación Lenguaje y Educación (LED) sobre las SDG. Los/as autores basan su trabajo en búsquedas en el *Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil*, en la plataforma curricular *Lattes* y en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*.

Reseña

La reseña, de Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão y Marileuza Ascencio Miquelante, del libro *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais* (BARRICELLI; KARLO-GOMES; DOLZ, 2020) retoma los contenidos de los catorce capítulos del libro, referentes a varias investigaciones en torno al desarrollo de SDG, teje reflexiones críticas y apuntes teóricos sobre los temas abordados en cada capítulo y finaliza destacando los aportes del volumen a investigadores/as, formadores/as y docentes en formación inicial y educación continua.

Palabras finales

Nuestro Dossier de la revista *Entretextos* está listo para su lectura y para las reflexiones y aportes que puedan suscitar los estudios compartidos. Tenemos el honor de rendir homenaje al investigador Profesor Doctor Joaquim Dolz.

Referencias

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: Mercado de Letras, 2020.

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

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, E.; CORDEIRO, G.; GONÇALVES, A. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, E.; GONÇALVES, A.; MAFRA, G. Didatização da produção textual escrita em livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. *Diálogo das Letras*, Natal, v. 7, n. 2, p. 135 -154, 2018.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D.; CRISTOVÃO, V. L. L. Como os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros? *Revista de Letras*, São Paulo, v. 2, n. 41, p. 1-14, dez. 2022.

BENTANCUR, L. ¿Enseñar prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario ClaeH. Uruguay. *In*: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 277-295.

BORK, A.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 2-14, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista Da Anpoll*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>.

BRONCKART, J. P., DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E.

L'énigme de la compétence en éducation. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 1999. p. 27-44.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales *In: BRONCKART, J. P. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 147-165.

BRONCKART, J. P. *Teorias da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CENTANINO, I.; PELUFFO, E.; ROSSELLI, A. La elaboración de Proyectos Interdisciplinarios con foco en el Lenguaje (PIL): un dispositivo didáctico para la formación integral de los futuros docentes. *Revista Chilena de Pedagogía*, Santiago de Chile, v. 3, p. 1-18, 2022.

CENTANINO, I.; ROSSELLI, A.; SAVIO, A. Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. *In: Riestra, D.; Tapiá, S. M.; Goicoechea, M. V. Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1190-1209.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In: Szundy, P. T.; Araújo, J.; Nicolaidis, C.; Silva, K. (org.). Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DENARDI, D. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.

DENARDI, D. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. Tesis (Doctorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DÍAZ, D. Mantener los lazos. Secuencias didácticas para la enseñanza de lengua extranjera durante la pandemia. *Quehacer Educativo*, [s. l.], n. 163, p. 15-20, 2020.

DÍAZ, D. Modelos didácticos de género para la escuela primaria uruguaya. Insumos para la enseñanza del artículo de opinión. *Quehacer Educativo*, [s. l.], 2023. No prelo.

DÍAZ, D. *A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame CELPE-BRAS*. 2019. Tesis (Maestría) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Géneros orais e escritos na escola*. Tradução de organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001. v. 1.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Sao Paulo: Centauro, 2005.

LANFERDINI, P. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de língua inglesa*. 2019. Tesis (Doctorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LATORRE, A. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LOUSADA, E. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. *In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 67-84.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 235-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MARTÍNEZ, P. La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo. 2020. Tesis (Maestría) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2020.

MIQUELANTE, M.; CRISTOVÃO, V. L.; PONTARA, C. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de Sequências Didáticas. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

PONTARA, C. Sequência didática em língua inglesa e as capacidades de linguagem - uma análise deste processo de produção docente. In: CRISTOVAO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos). Ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 501-540.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. *Escrevendo o futuro*. São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROSSELLI, A.; CALLERO, G.; MILSEV, P. La conformación del pensamiento didáctico de los practicantes. Enseñar desde un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: Riestra, D.; Tapiá, S. M.; Goicoechea, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1056-1074.

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

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1993, p. 219-238.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

SWIDERSKI, R.; COSTA-HÜBES, T. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p.113–128, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Documento base de análisis curricular*. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2019.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Portal Educativo Uruguay Educa*. 2023. Disponível em: <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 22 fev. 2023.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2008.

VYGOTSKY, L. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. cap. 1, p. 3-20.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.