

Entrevista com Joaquim Dolz

Interview with Joaquim Dolz

Joaquim Dolz

Universidade de Genebra (UNIGE)

joaquim.dolz-mestre@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>

Luzia Bueno

Universidade São Francisco (USF)

luzia_bueno@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Universidade Federal do Ceará (UFC)

eulaliaufc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

Ana Maria de Mattos Guimarães

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

anamguima2012@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9376-7678>

Ecaterina Bulea Bronckart

Universidade de Genebra (UNIGE)

ecaterina.bulea@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4984-9462>

Entrevistado:

Joaquim Dolz (JD) é professor e pesquisador da Universidade de Genebra (Suíça).

É doutor em Ciências da Educação - Didática das Línguas. No Brasil, ele tem uma

atuação bem acentuada e plural. Destacamos a publicação dos livros: *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, em autoria conjunta com Fabrício Decândio e Roxane Gagnon, [Editora Mercado de Letras], *O enigma da competência em educação* (com a colaboração de Edmée Ollagnier e outros autores) [Editora Artmed] e *Gêneros orais e escritos na escola* (organizado em coautoria com Bernard Schneuwly) [Editora Mercado de Letras]. O professor Dolz coordena o Grupo de pesquisa HISTEL, que compreende uma rede de pesquisadores oriundos de cinco países, com sede no Brasil. Registramos suas contribuições na assessoria do Programa Olimpíada de língua portuguesa, onde muito contribui, em particular, com seus estudos sobre engenharia didática, modelização didática dos gêneros textuais, sequência didática, itinerário didático, objetos de ensino e gestos docentes. Focaliza suas reflexões sobre o ensino da produção oral e escrita e também sobre o ensino da leitura. Ele também tem se dedicado ao estudo dos processos de formação de professores em uma perspectiva didática. Por ocasião de sua aposentadoria, muitas ações em homenagem ao professor Dolz estão acontecendo em muitos países. No Brasil destacamos esta homenagem representada nesta Edição especial da *Revista Calidoscópio*. Com esta entrevista, queremos dar voz ao professor Dolz par que ele possa conversar conosco sobre algumas questões pertinentes sobre o ensino e aprendizagem de língua e sobre formação de professor.

Entrevistadoras:

Luzia Bueno (LB) é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco (USF). É doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de gêneros textuais, letramento, leitura e escrita, linguagem e trabalho do professor.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (EL) é professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua em pesquisas com ênfase no agir professoral, considerando a formação docente e as condições de trabalho do professor e do estagiário, bem como o letramento de ambos.

Ana Maria de Mattos Guimarães (AG) é professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em aquisição e desenvolvimento de linguagem e ensino-aprendizagem de língua materna. Suas pesquisas atuais estão ligadas à aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo no que se refere à produção escrita e oral, à análise linguística e à formação de professores dessa área.

Ecaterina Bulea Bronckart (EB) é professora associada de didática da língua francesa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). Seu trabalho de pesquisa abrange principalmente as áreas de ensino

de francês como primeira língua, com particular ênfase no ensino da gramática e nas articulações internas da disciplina “língua francesa”, as teorias gerais da linguagem, particularmente reexaminando a obra fundadora de Ferdinand de Saussure e o papel da linguagem no processo de desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento profissional de professores, analisando nesse contexto os efeitos de interações verbais e abordagens para a análise de práticas.

LB, EL, AG e EB: Professor Joaquim Dolz, ao tratar dos gêneros orais hoje, nesse contexto marcado pelas redes sociais, quais pontos o senhor considera essenciais para serem considerados no trabalho na Educação Básica?

JD: Os gêneros de texto orais são uma unidade pertinente para abordar o ensino da língua. Quando você aborda com os alunos uma entrevista radiofônica, um conto, um debate, uma apresentação oral, eles têm uma representação da prática social da linguagem solicitada e podem se engajar num projeto de trabalho escolar que tenha sentido para eles. Tanto os gêneros orais formais e públicos quanto os gêneros orais espontâneos da vida quotidiana são todos importantes para o desenvolvimento da expressão oral na recepção assim como na produção e nos intercâmbios entre interlocutores.

As razões para defender o trabalho da oralidade na Educação Básica são múltiplas. Marcuschi, no Brasil, mostrou claramente a importância da oralidade no desenvolvimento da linguagem e a continuidade e as interações entre oral e escrito. Para aprender a ler e a escrever, é preciso um determinado domínio da oralidade. Se a criança não compreende uma produção oral, ou não percebe as oposições fonológicas, vai ter dificuldades para desenvolver a leitura e a escrita. A entrada no mundo da escrita exige também um certo nível de familiaridade com a oralidade. Mas a oralidade continua a se desenvolver em paralelo com a escrita. O cidadão de hoje tem que estar formado para dominar os usos do oral em diversas situações de comunicação. No currículo da Educação Básica, é importante definir as linhas de progressão dos diferentes gêneros orais. No nosso caso da Suíça, como parece ser no Brasil, o currículo indica as capacidades a serem desenvolvidas em diferentes gêneros. Por exemplo, se distingue o que se pode esperar de uma criança de 6 anos para expressar sua opinião e defendê-la com argumentos. Ao final da Educação Básica, o estudante já poderá participar de um debate coletivo dialogando com os colegas e apoiando ou refutando as opiniões deles. Aprendendo argumentação oral, as crianças se preparam para sua vida de cidadão, considerando o ponto de vista do outro, adversário ou não, e aprendendo a elaborar consensos na vida coletiva. É evidente que o desenvolvimento da compreensão e da produção oral contribui para criar um capital social e para facilitar a vida em comunidade. Na Educação Básica, os alunos aprendem a diversificar as modalidades de uso da oralidade. Eles chegam à escola com uma variedade dialetal familiar e regional. Considerar e respeitar a variedade e a voz do aluno é fundamental. Mas também é importante criar uma comunidade discursiva escolar para aprender com registros diferentes do âmbito familiar. Nesse sentido, compreender e produzir gêneros orais escolares tem muita relevância. Além disso, o aluno abre o seu horizonte a outras variedades linguísticas e textuais do português. Não se trata unicamente de descobrir a norma oral culta, mas também

as diferentes variedades regionais do Brasil e dos países de fala portuguesa. Enfim, considero importante também trabalhar o patrimônio oral do português que se manifesta em gêneros orais específicos como o cordel, as fábulas, as canções populares, entre outros.

Vocês me perguntam também sobre os novos gêneros das redes sociais, nesse sentido eu direi que o Brasil é um país muito inovador nas questões relativas a multiletramentos. Trata-se de responder às (novas) tecnologias e de propor uma resposta adequada aos usos de gêneros orais multimodais que circulam na rede. Considero que precisamos modelizar didaticamente as características desses gêneros multimodais para podermos melhor organizar o ensino. O desafio é triplo: em primeiro lugar, ajudar os alunos a se iniciar de maneira crítica nos usos sociais dos gêneros mencionados; em segundo lugar, poder lançar projetos pedagógicos que engajem os alunos na produção e na recepção crítica desses tipos de texto oral; em terceiro lugar, sobretudo, trabalhar os recursos orais e multimodais que caracterizam os gêneros. O triplo desafio é importante para o professorado que por vezes deixa de investir num trabalho sistemático sobre a oralidade.

LB, EL, AG e EB: O senhor tem um artigo clássico sobre as capacidades de linguagem, desenvolvido com Pasquine e Bronckart (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Com o avanço das pesquisas e as demandas da nossa época, a) quais / quantas / como são as capacidades que você considera relevantes para serem desenvolvidas em um trabalho com gêneros textuais? b) como articular as demandas das prescrições, como a BNCC, que insistem em se centrar nas competências e habilidades, com um trabalho voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem?

JD: Vocês formulam duas questões relevantes. Sobre a primeira questão, direi que a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos permite saber o que o aluno já sabe antes de começar o ensino. O aluno não é nunca uma *tabula rasa*. A voz do aluno deve ser levada em consideração. Precisamos considerar o funcionamento discursivo da sua própria voz e conhecer o seu repertório de usos. Falar de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas nos ajuda a elaborar uma avaliação organizada segundo critérios associados à adaptação da fala a situações de comunicação, a planificação do discurso, e as características linguísticas e multimodais do discurso. No caso da oralidade, devem ser consideradas dimensões para-linguísticas (como os fenômenos prosódicos e entonativos), cinéticas (como a implicação dos movimentos corporais, dos gestos e da mímica facial), espaciais (como o uso do espaço na comunicação oral), mas também a mobilização de outros recursos semióticos (como as imagens e os textos escritos). As dimensões não estritamente linguístico-discursivas precisam ser analisadas porque o desenvolvimento da linguagem oral é sempre multimodal. O artigo de Dolz, Pasquier e Bronckart mencionado estava centrado na produção escrita. As diferentes capacidades foram exploradas em diversas pesquisas e operacionalizadas para a avaliação dos alunos, mas o progresso também se manifesta em novas pesquisas sobre a leitura e a compreensão oral. Se nós observamos e avaliamos a compreensão oral e escrita, julgo importante falar também das capacidades de significação. Vera Lúcia Lopes Cristóvão (Cristóvão, 2013) considera estas últimas importantes para compreender o processo de implicação de todas as capacidades anteriores na construção do significado.

Quanto à segunda questão, é natureza mais teórica técnica. A noção de competência é muito complexa e não é definida da mesma maneira segundo os autores. O livro que coordenei com Edmée

Olagnier, *O enigma da competência em educação*, de 2004, mostra bem as diferentes definições da noção e os interesses que subjazem à introdução da lógica da competência. A BNCC não toma o termo competência no sentido definido por Chomsky porque justamente fala de habilidades e performances. A lógica das competências aparece em muitos desenhos curriculares de diferentes países. O aspecto positivo é insistir sobre as práticas dos alunos e não unicamente sobre os saberes declarativos. A prioridade é que o aluno saiba agir em diferentes situações de comunicação. Mas, do meu ponto de vista, a maneira de definir as competências pode excluir o saber e se centrar em uma visão individual do desenvolvimento da linguagem, por isso considero mais claro e pertinente falar das capacidades observáveis em diferentes situações de interação, sem excluir o saber. A minha perspectiva não é uma perspectiva estritamente individual e *solipsista* como a maioria de autores que convocam a noção de competência.

No fundo, a articulação é possível se deixamos de lado o debate sobre a definição da noção de competência e centramos na proposição de uma avaliação das atividades de linguagem. Nesse sentido, acho que as capacidades de linguagem são operacionais para observar tanto a produção oral escrita quanto a leitura e a compreensão oral. Acho inclusive possível e um desafio importante articular os saberes sobre a língua (e as atividades metalinguísticas) e os gêneros orais com a avaliação das capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

LB, EL, AG e EB: O dispositivo sequência didática chegou ao Brasil através da publicação do livro “Gêneros Oraís e Escritos na Escola” (Schneuwly; Dolz, 2004). Desde então, ele recebe críticas e, ao mesmo tempo, também apresenta resultados positivos em sala de aula. A que o senhor atribui as críticas feitas a este dispositivo?

JD: Acho um pouco provocador que a pergunta comece pela interpretação das críticas. O livro foi lançado em 2004 e nem sempre recebeu críticas. Sou conhecedor de sequências didáticas realizadas no Brasil que deram ótimos resultados. Também conheço livros didáticos que se apropriaram do termo “sequência didática” e não respeitam de modo algum os princípios básicos da sequência. As críticas, quando justas, sempre são bem recebidas. Vocês devem saber que o referido livro não foi escrito para o Brasil e que os autores sempre falaram da necessidade de adaptar os dispositivos de ensino às condições de trabalhos escolares do país em que estivessem sendo adotados, como fez, por exemplo, Therezinha Costa-Hübes (Costa-Hübes, 2009). É evidente que a heterogeneidade sociocultural do público escolar do Brasil e as condições de trabalho do professor bem como os limites do horário escolar no país exigem adaptações. Mas defendo a necessidade de começar por observar as capacidades iniciais e lançar projetos de ensino significativos para os alunos trabalhando por etapas e articulados a atividades de reflexão sobre a língua e a comunicação. Essas são questões fundamentais da sequência didática. Os modos de adaptação à realidade do Brasil dependem dos formadores e professores do país. Tampouco considero a sequência didática como a única possibilidade de trabalhar os usos da língua ainda que permita um trabalho muito mais continuado que a dispersão de tarefas pontuais. Àqueles que criticam um ensino por etapas centrado nos obstáculos dos alunos, eu gostaria de perguntar quais as alternativas propostas. A pesquisa pode nos ajudar a saber a pertinência de umas e de outras. O desafio é experimentar e estabelecer a validade didática dos livros escolares, das sequências didáticas e de outras fer-

ramentas nas diferentes realidades escolares do Brasil. O que eu denuncio aqui é a elaboração de livros didáticos por editoras privadas sem que as atividades propostas tenham sido experimentadas e também a apropriação do termo “sequência didática” por esses mesmos livros didáticos para falar de unidades didáticas em que não se começa por uma produção inicial nem se trabalha suficientemente sobre os obstáculos de linguagem dos alunos. É preciso deixar claro que nem toda série de atividades constitui uma sequência didática, tampouco todos os projetos pedagógicos sobre os gêneros sem abordar as dimensões da textualização podem ser considerados sequências didáticas.

LB, EL, AG e EB: Notamos, em seus últimos trabalhos, a ênfase dada a itinerários didáticos como um caminho para o ensino de gêneros. O que o motivou nesse novo caminho didático que, embora não contradiga o dispositivo sequências didáticas, traz diferenças, como o fato de poder articular gêneros diferentes num mesmo itinerário?

JD: Com Gustavo Lima, Juliana Zani (Dolz; Lima; Zani, 2020; 2021), Eliana Merlin de Barros e Marcia Ohuschi (Merlin; Ohuschi; Dolz, 2020), exploramos um novo dispositivo didático: os itinerários didáticos. Os fundamentos são os mesmos da sequência didática, mas há algumas diferenças que quero destacar. A primeira é que em lugar de propor um trabalho concentrado no tempo, os itinerários trabalham por etapas. Ao final de cada etapa, os alunos realizam uma atividade de escrita, de revisão do texto, de reescrita ou de leitura. As atividades de produção e de compreensão para superar os obstáculos iniciais se multiplicam. A reflexão sobre os processos de produção e de interpretação de textos, também. De uma etapa a seguinte existe um tempo de repouso e de reflexão. Seguindo Stéphane Colognesi (Colognesi, 2015), que na sua tese doutoral experimentou os primeiros itinerários, os alunos realizam coletivamente atividades metacognitivas depois de cada etapa para tomar consciência das novidades aprendidas. Os itinerários permitem também passar de um gênero a outro e mostrar a articulação entre eles. Por exemplo, num projeto destinado a realizar uma apresentação teatral de uma fábula, os alunos podem passar por uma primeira etapa de leitura de fábulas, seguida de uma segunda etapa centrada na leitura de artigos enciclopédicos sobre os animais escolhidos a fim de inventar uma nova maneira de conhecer os traços que eles queiram destacar na fábula. Também podem passar por uma etapa de escolha e de análise de máximas e refrãos sobre animais para completar sua própria fábula. As etapas mencionadas preparam os alunos para a etapa central de produção coletiva de uma fábula em subgrupos. Uma nova etapa consiste em adaptar a fábula para uma representação teatral e treinar os subgrupos para a implementação final, centrando o trabalho na encenação e na interpretação.

O modelo inicial das sequências didáticas se diversifica, hoje, com sequências básicas para os alunos ou adaptadas às condições de trabalho limitadas da aula e os itinerários permitem realizar projetos mais complexos por etapas evitando a sobrecarga em um único momento.

LB, EL, AG e EB: Compartilhamos com o senhor a preocupação com a formação de docentes de línguas voltada para a didatização de gêneros. Quais são as conclusões mais relevantes que chegaram a partir de análises dessa formação na Suíça francófona?

JD: Durante um ano acadêmico completo, gravamos na Suíça de fala francesa todos os cursos de formação inicial do professorado sobre o ensino da produção escrita. 226 horas e 27 minutos de formação filmados, transcritos e submetidos a uma análise multifocal que constituem 28 sequências de formação para os professores do ensino fundamental e do secundário (Dolz; Gagnon, 2018). Os resultados são importantes. Contrariamente as nossas hipóteses, as diferenças entre a formação dos professores do ensino fundamental não diferem no essencial do ensino secundário, exceto algumas relacionadas a aspetos curriculares. Cinco saberes são desenvolvidos em todas as sequências formativas: saberes sobre os contextos, as finalidades e as prescrições curriculares, saberes sobre a disciplina ensinada (saberes a ensinar), saberes sobre a aprendizagem dos alunos (avaliação das capacidades de linguagem e processos de produção), saberes sobre os dispositivos e tarefas de ensino e finalmente saberes relativos às experiências profissionais no terreno escolar. Os saberes dominantes da formação são relativos aos dispositivos de ensino (metodologia de ensino da produção escrita, sequências didáticas, análise de livros didáticos etc.). Por outro lado, a reflexão centrada nas práticas profissionais dos estudantes é muito diferente segundo as instituições. Talvez a alternância teoria e prática seja ainda hoje um desafio da formação apesar dos esforços realizados para assegurar um bom seguimento das experiências práticas dos futuros professores. Na formação profissional com adultos, a circulação recíproca de saberes entre os formadores e os formados é fundamental.

A pesquisa mostra concretamente os objetos abordados, mas também como os objetos são postos em atividade. As linhas de força, os princípios de organização efetiva do ensino da produção escrita e o sistema agregador dos gestos do formador são relativamente próximos entre os formadores, ainda que as sequências de formação sigam lógicas diferentes.

Em síntese, destaco a prioridade atribuída às ferramentas didáticas, que jogam um papel de mediação na formação, centrada nos gêneros de texto, e a preocupação pela avaliação das produções de alunos. A circulação de saberes profissionais sobre a prática como vetor profissional constitui, ao meu entender, ainda um desafio. O livro de mais de 450 páginas sobre nossa pesquisa é difícil de resumir aqui.

LB, EL, AG e EB: Professor Joaquim Dolz, durante o seu convívio com pesquisadores brasileiros, o que o senhor aponta como contribuições para os seus estudos?

Eu admiro os trabalhos dos pesquisadores rigorosos do Brasil. Destacaria, em primeiro lugar, os trabalhos orientados por Anna Rachel Machado (Machado, 2004; 2009), tanto sobre o agir do professor quanto sobre o diário de leituras e outros gêneros profissionais e a abertura as primeiras sequências didáticas e projetos didáticos de gênero, lançados por Ana Maria Guimarães, no Brasil (Guimarães; Kersch, 2012). Em segundo lugar, aprecio muito a extensão dos trabalhos da Escola de Genebra em didática de línguas estrangeiras (inglês, francês e português língua adicional principalmente) por Eliane Lousada (Lousada; Rocha, 2020), Vera Cristóvão (Cristóvão; Beato-Canato, 2016), Eulalia Leurquin (Leurquin, 2014) Florencia Miranda (Miranda, 2017), entre outros. Em terceiro lugar, merece ser destacada também a continuidade dos trabalhos de Marcuschi (Marcuschi, 2001) sobre o ensino do oral de Luzia Bueno e Tânia Magalhães (Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021), Gustavo Lima (Lima, 2017), Juliana Zani (Zani, 2018) etc. Uma referência particular merece ser evocada: as pesquisas sobre

multiletramentos de Roxane Rojo (Rojo, 2017). Finalmente, quero destacar a criação do grupo Histel (Historicidade dos textos e ensino das línguas), representado por autores como Valeria Gomes (Gomes, 2010) Aurea Zavam (Zavam, 2009) Rosalice Pinto (Pinto, 2022), Fatiha Parahyba (Parahyba, 2017).

LB, EL, AG e EB: Quais são os maiores desafios da didática da língua primeira para os próximos dez anos?

JD: O desafio que mais me preocupa em relação ao Brasil diz respeito ao letramento. Por essa razão estou envolvido com a Olimpíada da Língua Portuguesa. Mas não unicamente isso. O desafio é também lutar contra as desigualdades de um sistema educativo em que, apesar dos esforços, as escolas públicas não dispõem de suficientes recursos e condições para alcançar uma igualdade de tratamento das novas gerações de brasileiros. O desafio é particularmente importante porque a sociedade é heterogênea, está em constante mudança e assiste a um colapso em muitos aspectos, e o progresso do País está ligado inexoravelmente à educação.

A didática da língua parte da utopia segundo a qual o desenvolvimento da língua e da linguagem orienta e contribui para o desenvolvimento das pessoas. O domínio de diferentes modalidades de expressão em contextos múltiplos desenvolve o capital social e as possibilidades de trabalho, de conhecimento, de inserção social e conseqüentemente de identidade individual e coletiva.

Entre esses desafios ressalto a contribuição do ensino das línguas na formação do cidadão. O domínio dos gêneros de texto favorece uma leitura e recepção crítica dos textos, evitando a manipulação por falácias e *fake news*. A leitura compreensiva das leis ajuda ao cidadão na defesa de seus direitos. A compreensão dos argumentos dos debates sociais permite descentrar-se e dialogar com os outros a fim de tomar decisões fundadas na razão. Mas o mais importante é preparar os cidadãos para poder construir valores e significados a partir do diálogo argumentativo – oral e escrito – com os outros.

Como pesquisador, acredito que o desafio da didática das línguas no Brasil consiste em descrever e compreender os contextos e o funcionamento efetivo das práticas didáticas, tanto para avaliar o impacto positivo nas aprendizagens como para compreender os obstáculos enfrentados pelos alunos e os obstáculos enfrentados pelos professores. Precisamos saber o que se ensina efetivamente e as lacunas do ensino fraco nas situações nas quais os alunos não aprendem. Precisamos de muita pesquisa para melhorar os dispositivos de ensino atuais. O Brasil é um país com grandes obras de engenharia nas construções de pontes, de minas, de barragens, mas ainda não tem os engenheiros para resolver os problemas educativos descritos por Paulo Freire. Estudar a viabilidade técnica, econômica e humana dos projetos de ensino das línguas é hoje prioritário. Trata-se de conceber, planificar e organizar novos dispositivos para o letramento ou o multiletramento. Acho que a prospecção de recursos didáticos, as novas tecnologias e métodos de ensino não foram suficientemente adaptados ou concebidos para responder às necessidades do País. A análise de dados e de contextos, o desenho de projetos singulares para as diferentes situações, o desenho de tarefas para permitir aprender, de seqüências ou de itinerários para acompanhar os alunos no percurso de aprendizagem, e a avaliação do funcionamento e dos resultados me parece também importante.

Enfim, o desafio é também na formação docente. Os professores devem ter domínio das línguas ensinadas e de escolarização e devem ainda ter uma capacitação didática para poder ensinar.

Capacitação didática que não se consegue unicamente com teoria e cursos acadêmicos, mas com um seguimento profissional das experiências no terreno escolar e um retorno reflexivo sobre as próprias experiências realizadas.

Articular ensino, pesquisa e formação é um desafio para todos nós. No Brasil, isso é particularmente importante para o futuro do País.

Referências

BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacional-comum.mec.gov.br/> Acesso em: 13/10/22.

COSTA-HÜBES, T. da C. 2009. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: *Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, p. 1-17.

COLOGNESI, S. 2015. *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Tese de Doutorado. UCL-Université Catholique de Louvain.

CRISTOVÃO, V. L. L. 2013. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: M. A. BUENO; P. T. LOPES; V.L.L. CRISTOVÃO (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, p. 357- 383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A. 2016. formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32:45-74. <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>

DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). 2018. *Former à enseigner la production écrite*. Presses Universitaires du Septentrion, 516 p. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>

DOLZ, J; GAGNON, R; DECANDIO, F. R. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado de Letras, 112 p.

DOLZ, J; OLLAGNIER, E. 2004. *O enigma da competência em educação*. Artmed, 232 p.

DOLZ, J; PASQUIER, A; BRONCKART, J-P. 2017. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. *Nonada: Letras em Revista*, (28).

DOLZ, J; LIMA, G; ZANI, J. B. 2020. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 22(52). <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>

DOLZ, J; LIMA, G; ZANI, J. 2022. Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1):363-383.

GOMES, V. S. 2010. *Traços de mudança e de permanência em editoriais de jornais pernambucanos*:

- da forma ao sentido*. Berlin: De Gruyter, 212p. <https://doi.org/10.1515/9783484971493>
- GUIMARÃES, A. M. M; KERSCH, D. F. 2012. *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado Aberto, 214 p.
- LEURQUIN; E. V. L. F. 2014. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português de língua estrangeira. *Eutomia*, **1**(14):167-186.
- LIMA, G. 2017. O gênero como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, **21**(n. Especial). <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28212>
- LOUSADA, E. G; ROCHA, S. M. 2020. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. *Calidoscópio*, **18**(2):328-350. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.05>
- MACHADO, A. R. 2009. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 184 p.
- MACHADO, A. R. 2004. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdueL, 325 p.
- MAGALHÃES, T. G; BUENO, L; COSTA-MACIEL, D. A. G. da (Org.). 2021. *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 312p.
- MARCUSCHI, L. A. 2001. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?. *Linha D'Água*, **15**:41-62. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i15p41-62>
- MERLIN DEGANUTTI DE BARROS, E; GRECO OHUSCHI, M. C.; DOLZ-MESTRE, J. 2020. Itinerários didáticos : um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. *Na Ponta do Lápis*, **16**(36):10-19.
- MIRANDA, F. 2017. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, **33**:811-842. <https://doi.org/10.1590/0102-445056244276863621>
- PARAHYBA, F. D. 2017. Didática da escrita: reflexões sobre o desenvolvimento da capacidade de produção escrita. *Eutomia*, **1**(19):178–199. <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2017.229448>
- PINTO, R. 2022. Linguística e Direito: implicações no âmbito da Segurança Jurídica. *Revista Rascunhos Culturais*, **13**(25):42-63.
- ROJO, R. 2017. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *ESpecialist*, **38**(1):1. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 239 p.
- ZANI, J. B. 2018. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a*

elaboração de sequências didáticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba, 303 p.

ZAVAM, Aurea Sueli. 2009. *Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva*: um estudo com editoriais de jornal. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 420 p.

Submetido em: 05/11/2022

Aceito em: 11/11/2022