

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Érika Karla Almeida da Silva¹
Eduardo Fernandes da Silva Alves²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma experiência didático-pedagógica voltada para o ensino do gênero textual resenha crítica no Ensino Médio, por meio da aplicação de uma sequência didática fundamentada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A proposta foi desenvolvida com estudantes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, localizada em Rio Tinto – PB, e teve como principal objetivo promover o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e análise crítica dos alunos. O trabalho insere-se no campo das práticas de linguagem mediadas por gêneros textuais, compreendendo o texto como uma unidade de sentido socialmente situada, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada envolveu quatro etapas – situação inicial, produção inicial, módulos de intervenção e produção final – estruturadas para favorecer a reflexão e a autorregulação do processo de escrita. Os resultados evidenciam avanços significativos na apropriação das características composicionais, temáticas e estilísticas do gênero resenha crítica, além de contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva e do posicionamento crítico dos estudantes. Conclui-se que o trabalho com sequências didáticas se apresenta como uma estratégia eficaz para o ensino da escrita em perspectiva processual e interacionista, consolidando práticas pedagógicas que articulam teoria e prática e valorizam o papel do estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Sequência didática, resenha crítica, ensino de escrita, gêneros textuais, ensino médio.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita na escola brasileira tem sido historicamente marcado por desafios que envolvem tanto o domínio técnico da língua quanto a compreensão de seu uso social. Na contemporaneidade, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e a intensificação dos fluxos de produção textual, torna-se ainda mais urgente desenvolver práticas pedagógicas que formem leitores e escritores críticos, capazes de compreender e intervir nas diferentes esferas discursivas em que estão inseridos.

No Ensino Médio, essa necessidade é ainda mais evidente, uma vez que essa etapa representa a consolidação de aprendizagens essenciais à vida cidadã, ao trabalho e à continuidade dos estudos. Contudo, observa-se que muitos estudantes chegam a esse nível de

¹ Mestrando do Curso PROFLETTRAS da Universidade Federal - UFPB,, erikakarlaalmeida@email.com;

² Mestrando do Curso PROFLETTRAS da Universidade Federal - UFPB, eduardofernandes433@email.com;

ensino com dificuldades na produção textual, especialmente no que se refere à organização das ideias, à coesão e coerência e à adequação ao gênero solicitado. Em boa parte, isso decorre de práticas escolares que tratam a escrita como um produto acabado, dissociado das situações reais de comunicação, e não como um processo dinâmico e reflexivo.

Diante desse contexto, o presente trabalho propõe uma intervenção pedagógica voltada para a produção do gênero resenha crítica, a partir do uso da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa proposta metodológica tem como principal objetivo auxiliar o aluno a dominar progressivamente os diferentes gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de linguagem em situações autênticas de uso. O ensino baseado em gêneros, portanto, afasta-se da visão tradicional de ensino da redação como mera aplicação de regras gramaticais, situando o texto como prática social e comunicativa.

A escolha da resenha crítica como gênero de ensino se deve ao seu potencial de promover a reflexão e a argumentação, habilidades centrais para a formação de sujeitos críticos. Além de exigir uma leitura atenta e interpretativa, a resenha crítica requer a capacidade de síntese e de posicionamento diante de um objeto cultural, seja ele um livro, um filme, uma obra artística ou um evento social. A proposta aqui apresentada foi desenvolvida com base na leitura da obra *Eu e outras poesias*, de Augusto dos Anjos, buscando articular leitura literária e produção escrita.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos, metodológicos e os resultados de uma experiência didática realizada no contexto da Educação Básica, destacando como o uso da sequência didática pode favorecer o desenvolvimento da escrita autoral e crítica. Ao longo do texto, discutem-se as bases conceituais do trabalho com gêneros textuais, a metodologia aplicada e as contribuições observadas no processo de aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa e descritiva, uma vez que busca compreender os fenômenos observados no processo de ensino-aprendizagem da escrita, considerando o contexto escolar e as interações pedagógicas envolvidas. A experiência foi realizada na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, localizada no município de Rio Tinto, no Litoral Norte da Paraíba, com uma turma de 23 estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico em Comércio.

A sequência didática foi organizada em quatro etapas principais:

- Situação inicial, em que se apresentou o gênero e o contexto comunicativo da proposta de escrita;
- Produção inicial, momento em que os alunos elaboraram suas primeiras versões da resenha crítica;
- Módulos de intervenção, estruturados a partir das dificuldades diagnosticadas nas produções iniciais;
- Produção final, que visou à reescrita e aperfeiçoamento dos textos com base nas aprendizagens desenvolvidas.

Durante a situação inicial, os alunos participaram de momentos de leitura e análise de diferentes resenhas publicadas em meios digitais e impressos, identificando suas características estruturais, temáticas e linguísticas. Essa etapa foi fundamental para que compreendessem a função social do gênero, isto é, sua finalidade comunicativa e o público a que se destina.

A produção inicial serviu como diagnóstico das habilidades de escrita dos estudantes, revelando fragilidades relacionadas à organização textual, à informatividade e ao uso adequado da linguagem. Com base nessa análise, foram elaborados cinco módulos de intervenção, que abordaram questões como a estrutura do gênero, o uso da coesão textual, a correção gramatical e o domínio da norma-padrão. As atividades incluíram leituras dirigidas, exercícios de reescrita, análise coletiva de textos e uso de recursos digitais para aprendizagem colaborativa.

A produção final permitiu avaliar os avanços obtidos. Os alunos demonstraram maior domínio da estrutura da resenha crítica, ampliaram seu repertório vocabular e apresentaram textos mais coesos e coerentes. O processo de revisão e reescrita revelou-se essencial para que percebessem a escrita como um processo de aperfeiçoamento contínuo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste trabalho se ancora em uma concepção sociointeracionista da linguagem, segundo a qual o uso da língua está intrinsecamente ligado às práticas sociais e culturais de um grupo. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional e estruturalista que via a linguagem como sistema autônomo e fechado, priorizando regras e formas gramaticais em detrimento de sua função comunicativa. Em vez disso, compreende-se que aprender a língua é aprender a participar de práticas discursivas significativas, como afirma

Bakhtin (2003), para quem “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, porque carrega em si a experiência social, histórica e cultural dos sujeitos.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa, sob essa ótica, precisa ultrapassar o foco na correção formal e se concentrar na ação discursiva dos sujeitos. Para Bakhtin, os gêneros discursivos constituem formas relativamente estáveis de enunciado que organizam a comunicação nas mais diversas esferas da vida social — literária, jornalística, científica, cotidiana, entre outras. Dessa forma, dominar um gênero significa dominar um modo de agir linguisticamente em determinada situação. Essa compreensão torna-se fundamental para o ensino de escrita, que deve promover o domínio dos gêneros de uso social, e não apenas a reprodução mecânica de estruturas textuais.

No campo didático, essa visão é operacionalizada na proposta das sequências didáticas, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, ensinar a escrever implica planejar situações didáticas organizadas em etapas progressivas, que conduzam o aluno à apropriação dos elementos composicionais, temáticos e estilísticos de um gênero. A sequência didática é, portanto, uma ferramenta que possibilita a aprendizagem processual da escrita, pautada na observação, na reflexão e na reescrita. Dolz e Schneuwly defendem que “a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de modo mais adequado em uma dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A proposta de ensino por meio de gêneros textuais, quando articulada à sequência didática, valoriza a dimensão social e funcional da escrita, compreendendo o texto como uma prática de linguagem que responde a propósitos comunicativos reais. Essa abordagem rompe com a ideia de ensino fragmentado — em que se separa leitura, gramática e produção — e propõe uma integração entre esses eixos, de modo que o aluno aprenda a escrever em situações de uso, com objetivos comunicativos concretos e destinatários definidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, incorpora essas concepções ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve garantir ao estudante o domínio das diferentes práticas de linguagem que circulam socialmente, promovendo a participação crítica e ética nas esferas pública e privada. Segundo o documento, “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 348). Tal orientação reforça a centralidade dos gêneros discursivos como instrumentos para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

A concepção de escrita adotada neste trabalho também dialoga com Koch e Elias (2014), que entendem a produção textual como um processo interativo e estratégico. Para as autoras, escrever não é apenas codificar ideias, mas agir sobre o outro, construindo sentidos de forma intencional e socialmente situada. A escrita, portanto, é vista como atividade cognitiva e comunicativa que envolve planejamento, textualização e revisão — etapas essenciais que a sequência didática torna visíveis e didatizáveis.

Costa Val (2003) complementa essa perspectiva ao defender que as propostas de produção textual na escola devem sempre partir de condições reais de produção — com propósito, interlocutor e suporte definidos — para que o aluno compreenda o sentido social de sua escrita. Nesse contexto, o professor desempenha papel de mediador, orientando o estudante a identificar o gênero mais adequado à situação comunicativa e a refletir sobre as escolhas linguísticas que realiza.

Outra contribuição teórica relevante é a de Marcuschi (2008), para quem os gêneros textuais são “formas de ação social” que expressam modos de interação e de organização do discurso. Ao propor o ensino mediado por gêneros, Marcuschi enfatiza que o texto não é um simples produto linguístico, mas uma materialização concreta da interação verbal. Essa noção está diretamente ligada ao princípio da situacionalidade e à compreensão de que a escrita na escola deve dialogar com as práticas sociais de leitura e produção que circulam fora dela.

Paulo Freire (1996) também oferece um importante aporte teórico, ao destacar a linguagem como instrumento de emancipação e consciência crítica. Para o autor, a leitura e a escrita devem permitir ao sujeito “ler o mundo antes de ler a palavra”, compreendendo os contextos de poder, ideologia e cultura que perpassam o discurso. Essa visão humanizadora da linguagem inspira o ensino de escrita como prática libertadora e formadora de sujeitos autônomos e politicamente conscientes.

Ao integrar essas diferentes perspectivas, a proposta de ensino por meio de sequência didática assume um caráter dialógico, reflexivo e transformador. O estudante é convidado a observar modelos, analisar o funcionamento da linguagem, experimentar estratégias e, por fim, produzir textos com autoria. A escrita, nesse contexto, deixa de ser mera reprodução e passa a ser processo de criação e reconstrução do conhecimento.

A leitura e a escrita, quando trabalhadas em uma perspectiva interacionista, tornam-se práticas que desenvolvem o pensamento crítico e a competência comunicativa. O texto, nessa abordagem, é um espaço de negociação de sentidos e construção de identidades. Dessa maneira, o ensino de gêneros como a resenha crítica permite que o aluno compreenda o valor da

argumentação, da avaliação e do posicionamento pessoal como formas legítimas de participação no mundo social.

Por fim, cabe ressaltar que essa concepção de ensino demanda um professor reflexivo, pesquisador de sua prática e capaz de articular teoria e ação pedagógica. O docente torna-se agente de transformação, guiando o estudante na construção de um olhar crítico sobre a língua e sobre a realidade. Assim, o ensino de escrita, mais do que o domínio de normas e técnicas, configura-se como formação para a cidadania linguística, permitindo ao aluno agir discursivamente de maneira ética, criativa e consciente em diferentes contextos de uso da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática evidenciam avanços substanciais no processo de ensino-aprendizagem da escrita, especialmente no que se refere à apropriação do gênero resenha crítica e à compreensão da escrita como prática social. As produções iniciais demonstraram que os estudantes, em sua maioria, apresentavam dificuldades na estruturação textual, na argumentação e na utilização dos mecanismos de coesão e coerência. Observou-se ainda uma tendência a reproduzir modelos engessados de textos dissertativos, o que limitava a autonomia e a expressividade do aluno enquanto sujeito autor do discurso.

Após o desenvolvimento dos módulos interventivos, foi possível perceber transformações qualitativas nas produções textuais. O trabalho com a leitura de resenhas publicadas em diferentes suportes (livros didáticos, sites jornalísticos e blogs culturais) possibilitou aos estudantes reconhecer a diversidade de estilos e propósitos comunicativos do gênero, compreendendo que a escrita é uma atividade situada, marcada por intencionalidades e destinatários específicos. Essa percepção reforçou a concepção de Dolz e Schneuwly (2004), segundo a qual o domínio de um gênero implica dominar um modo de agir linguisticamente em um contexto social determinado.

Os módulos de intervenção, elaborados com base nas fragilidades identificadas, cumpriram papel decisivo na consolidação das aprendizagens. No Módulo I, dedicado à estrutura do gênero, os alunos foram levados a distinguir o caráter avaliativo da resenha crítica de outros gêneros próximos, como o resumo e a notícia. A análise coletiva de textos-modelo favoreceu a compreensão da estrutura organizacional da resenha (apresentação, descrição,

apreciação e julgamento de valor). Com isso, as produções finais revelaram uma progressão na capacidade de organizar as ideias de forma lógica e hierárquica.

No Módulo II, voltado à textualidade e à informatividade, trabalhou-se o enriquecimento do repertório cultural e argumentativo dos alunos, mediante o estudo da vida e obra de Augusto dos Anjos. A exibição de documentários e a leitura de poemas selecionados proporcionaram aos estudantes um contato mais profundo com o contexto histórico e estético do autor, o que resultou em textos mais consistentes, capazes de articular informações biográficas, interpretações pessoais e apreciações críticas fundamentadas. O aumento da informatividade foi, portanto, um dos ganhos mais significativos da proposta.

O Módulo III, centrado na coesão textual, contribuiu para o domínio de mecanismos linguísticos de progressão textual, como o uso de pronomes, advérbios e sinônimos. Essa dimensão, muitas vezes negligenciada no ensino da escrita, revelou-se fundamental para a fluidez e clareza dos textos. As atividades de reescrita coletiva foram essenciais nesse processo, pois permitiram que os alunos analisassem e reformulassem suas produções de forma colaborativa. Esse movimento de análise e reescrita, conforme apontam Koch e Elias (2014), constitui uma das principais estratégias para que o estudante compreenda a escrita como processo revisional e interativo.

Nos Módulos IV e V, que abordaram aspectos normativos e estruturais da língua — como o uso da crase e a construção sintática de períodos compostos —, observou-se um avanço na adequação ao padrão formal e no controle gramatical das orações. Tais resultados corroboram a ideia de Costa Val (2003), segundo a qual o ensino da escrita não deve dissociar o domínio linguístico do contexto comunicativo. Ao contrário, deve integrar a forma e o sentido, pois a correção gramatical só adquire relevância quando articulada à produção de significado.

De maneira geral, as produções finais apresentaram significativa evolução em três eixos fundamentais:

- Domínio estrutural do gênero – os alunos passaram a organizar o texto respeitando as partes constitutivas da resenha, evidenciando o propósito avaliativo e a intencionalidade argumentativa.
- Coesão e coerência textual – ampliou-se a variedade de conectivos, expressões de substituição e recursos de referência, o que garantiu maior fluidez e consistência textual.
- Postura crítica e autoria – os textos revelaram maior autonomia interpretativa, com uso de citações, juízos de valor e articulação de argumentos próprios.

Um aspecto relevante identificado durante a aplicação foi a mudança na relação dos estudantes com a escrita. Inicialmente, muitos a viam como uma obrigação escolar; ao final, passaram a reconhecê-la como instrumento de expressão e construção de sentido. Essa transformação é coerente com a concepção freireana de educação como prática libertadora. Para Freire (1996), o ato de escrever é também o ato de pensar criticamente o mundo, e, portanto, o ensino da escrita deve estar a serviço da emancipação dos sujeitos.

Outro ponto importante diz respeito ao papel da mediação docente. O professor, ao assumir uma postura orientadora e reflexiva, atua como mediador do conhecimento, oferecendo condições para que o aluno se torne autor de seu próprio texto. Essa mediação, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), não se resume à correção do erro, mas envolve a construção de instrumentos cognitivos e discursivos que possibilitem ao estudante compreender o funcionamento da língua e agir linguisticamente com intencionalidade e consciência.

Além das melhorias individuais, observou-se também uma mudança no ambiente de sala de aula. As atividades em grupo e as discussões coletivas promoveram um clima colaborativo, em que os alunos passaram a valorizar as contribuições dos colegas e a perceber o texto como objeto compartilhado de construção de sentido. Essa dimensão social da aprendizagem reflete o princípio bakhtiniano da dialogicidade: todo enunciado é resposta a outro, e o aprendizado ocorre na interação entre sujeitos.

A sequência didática também revelou-se eficaz na recomposição de aprendizagens linguísticas que haviam sido fragilizadas ao longo do percurso escolar. Estudantes com dificuldades na norma-padrão demonstraram avanços significativos na organização sintática e no emprego adequado da pontuação, da concordância e da regência. Ao mesmo tempo, alunos com bom desempenho inicial aprofundaram suas análises e apresentaram produções mais críticas e autorais, demonstrando que a metodologia beneficia tanto os que necessitam de apoio quanto os que já possuem domínio maior da escrita.

Os resultados ainda apontam para a relevância da integração entre leitura e escrita, conforme destaca Marcuschi (2008). O autor argumenta que “não há escrita competente sem leitura significativa”, e a prática com o gênero resenha crítica evidencia justamente essa interdependência. Ao ler e discutir textos de referência, os estudantes compreenderam melhor as expectativas comunicativas do gênero e, assim, conseguiram produzir textos mais adequados e consistentes.

Por fim, é importante ressaltar que os impactos da proposta ultrapassaram o campo da escrita. A sequência didática contribuiu para fortalecer o protagonismo estudantil, estimulando o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a valorização da literatura como patrimônio

cultural. Os alunos passaram a enxergar o texto literário como espaço de diálogo com o mundo e a resenha crítica como instrumento de expressão e posicionamento frente às obras e às experiências humanas.

Em síntese, a análise dos resultados confirma que o ensino da escrita baseado em gêneros textuais e mediado por sequências didáticas possibilita aprendizagens profundas, contextualizadas e transformadoras. Essa metodologia favorece o desenvolvimento integral do estudante — linguístico, cognitivo e social — e consolida uma prática pedagógica que articula teoria, prática e reflexão crítica, alinhada aos princípios da BNCC e às demandas contemporâneas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino descrita neste artigo reafirma a importância do trabalho com os gêneros textuais como eixo estruturante das práticas de leitura e escrita no Ensino Médio. O uso da sequência didática como metodologia de ensino revelou-se uma estratégia pedagógica potente, pois possibilitou ao estudante compreender o texto não apenas como um produto acabado, mas como um processo contínuo de reflexão, reelaboração e interação.

Os resultados obtidos demonstram que o ensino da escrita, quando pautado em situações reais de comunicação e mediado por atividades sistematizadas, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. A experiência desenvolvida evidenciou que a escrita deve ser entendida como prática discursiva situada, permeada por propósitos comunicativos e pela necessidade de interação com o outro. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ultrapassar o ensino mecânico de regras gramaticais, assumindo uma função social, política e emancipadora.

O trabalho com o gênero resenha crítica mostrou-se especialmente frutífero por favorecer o desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e posicionamento. Os estudantes, ao produzirem textos avaliativos sobre uma obra literária, exercitaram o olhar crítico e construíram uma postura autoral diante da linguagem. Essa prática promoveu não apenas o domínio das características composicionais e estilísticas do gênero, mas também o amadurecimento intelectual e o fortalecimento da identidade discursiva dos participantes.

Do ponto de vista pedagógico, a sequência didática aplicada representou uma mudança de paradigma em relação ao modo como a escrita é tradicionalmente ensinada. Em vez de uma tarefa isolada e descontextualizada, a produção textual passou a ser concebida como processo colaborativo, no qual o erro é entendido como etapa do aprendizado. Essa abordagem humaniza

o ensino e permite ao professor desempenhar um papel mais reflexivo e formativo, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que a sequência didática deve oferecer “um percurso guiado de construção do conhecimento”.

Além disso, a experiência reforça a necessidade de formação continuada docente voltada ao trabalho com gêneros textuais e metodologias ativas. O professor precisa dominar teorias linguísticas contemporâneas e ser capaz de adaptá-las ao contexto escolar, mediando a aprendizagem com intencionalidade e sensibilidade. Nesse sentido, a proposta dialoga com os princípios freireanos de uma educação problematizadora, na qual o professor não é mero transmissor de conteúdo, mas sujeito que aprende e ensina com o outro, construindo saberes na prática dialógica.

Outro ponto a destacar é a importância da interdisciplinaridade e do uso de recursos multimodais. A produção de resenhas críticas pode articular-se com outras áreas do conhecimento, como Literatura, Artes, Sociologia e Filosofia, favorecendo uma formação integral. A incorporação de recursos digitais e mídias sociais no processo de leitura e publicação das resenhas também se apresenta como possibilidade de ampliação das práticas de escrita, aproximando o trabalho escolar dos contextos reais de circulação da linguagem.

Por fim, esta experiência abre caminho para novas investigações e práticas pedagógicas no campo do ensino de escrita. Sugere-se a ampliação da proposta para outros gêneros textuais e para diferentes níveis de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde as demandas comunicativas e as experiências de vida dos estudantes exigem abordagens igualmente dialógicas e contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que o ensino da escrita mediado por sequências didáticas é uma prática que promove a autonomia, a criticidade e o protagonismo estudantil. Ao articular teoria e prática, leitura e escrita, reflexão e ação, essa metodologia concretiza os objetivos da BNCC e reafirma o papel da escola como espaço de formação de cidadãos leitores, autores e transformadores da realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: **Martins Fontes**, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas: **Mercado de Letras**, 2003. p. 125–152.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: **Mercado de Letras**, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: **Contexto**, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: **Lucerna**, 2008. p. 19–36.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola: ensino e aprendizagem da língua materna. Campinas: **Mercado de Letras**, 2004.

SILVA, J. E. M. D. Apagamento por apócope do rótico /r/ em verbos no infinitivo na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma proposta de intervenção fono-ortográfica. Guarabira: UEPB, 2024. BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é e como se faz? São Paulo: **Loyola**, 1999.