

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Karina dos Nascimento Martins**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS  
MULTIMODAIS E MULTISSEMIÓTICOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

**São Caetano do Sul - SP  
2025**

**KARINA DOS NASCIMENTO MARTINS**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS  
E MULTISSEMIÓTICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

**São Caetano do Sul - SP  
2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Karina dos Nascimento

Sequência didática de textos multimodais e multissemióticos: contribuições para a aprendizagem da escrita/Karina dos Nascimento Martins – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

149 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Multiletramentos. 2. Sequência Didática. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4. Gênero Folder. 5. Aprendizagem da escrita. I. APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós – Graduação em Educação. III. Título.



**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/02/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Profa. Rosália Maria Netto Prados (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço o apoio incondicional da minha família, que nunca me deixou desistir de um sonho. Aos amigos que sempre apoiaram e acreditaram nas minhas escolhas. À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Silvia Moço, por todos os ensinamentos, seu tempo e conhecimento compartilhado; sem dúvida, sua orientação contribuiu para meu amadurecimento profissional e acadêmico. E, acima de tudo, agradeço a Deus, por direcionar cada passo que me permitiu chegar até aqui.

Com gratidão, expresso meu reconhecimento aos professores do curso, os quais compartilharam seus conhecimentos específicos que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Agradeço também aos amigos Aline Rodrigues, Alexandre Costa Carraro, Amanda Barbosa e Cesar Antonio de Souza, pelo companheirismo ao longo do curso. O seu apoio foi fundamental em cada etapa, e poder contar com vocês foi um alicerce essencial.

Sou grata à professora colaboradora pela parceria e confiança, permitindo o compartilhamento de sua sala de aula para viabilizar esta pesquisa. Agradeço igualmente à gestão escolar, que possibilitou a realização do estudo.

Por fim, registro meu agradecimento às professoras Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Dra. Rosália Maria Netto Prados, pelas valiosas contribuições e orientações durante o processo de qualificação, que enriqueceram este trabalho.

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não  
falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a  
imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.*

*Loris Malaguzzi*

## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi analisar as contribuições de uma Sequência Didática focada na produção gêneros textuais multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita, desenvolvida com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da região do Grande ABC paulista. A metodologia adotada foi intervencionista colaborativa, de abordagem qualitativa, com a intervenção no processo pedagógico em parceria da professora pesquisadora com a professora colaboradora, regente da classe. A fundamentação teórica que orientou o estudo teve como base, principalmente, os conceitos apresentados por Roxane Helena Rodrigues Rojo e Joaquim Dolz. Amparadas por Roxane Helena Rodrigues Rojo adotamos a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, que envolve a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos na contemporaneidade. Com base nos estudos de Joaquim Dolz e colaboradores, adotamos a Sequência Didática como uma estratégia de ensino que organiza o processo de aprendizagem de forma estruturada e flexível, permitindo que o professor se ajuste às necessidades e contexto dos alunos. Além disso, a pesquisa se apoiou nas orientações dos documentos oficiais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista no que tange ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de textos multimodais e multissemióticos. Com base nesse referencial, desenvolvemos com a professora colaboradora uma sequência didática com o gênero *folder* e analisamos as contribuições desse trabalho para o desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos. A análise do conjunto de dados gerados nesse processo (interações com a professora colaboradora; interações com os alunos e entre os alunos, produções dos alunos) revelou progressos significativos nas habilidades de escrita dos alunos, ressaltando a importância de integrar a Pedagogia dos Multiletramentos e a Sequência Didática na prática pedagógica, como forma de atender às exigências do contexto educacional atual e de preparar os estudantes para os desafios comunicacionais contemporâneos. Além disso, foi possível verificar também as contribuições desse processo para o desenvolvimento profissional das professoras, a pesquisadora e a colaboradora, que, diante do desafio de constituir a parceria no processo de planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática que não é previamente estabelecida, tiveram que rever suas crenças e práticas ao longo do processo. Como produto educacional decorrente da pesquisa, desenvolvemos um protótipo de ensino para o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos e o desenvolvimento de habilidades de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** multiletramentos; sequência didática; anos iniciais do ensino fundamental; gênero *folder*; aprendizagem da escrita.

## ABSTRACT

The central objective of this research was to analyze the contributions of a Didactic Sequence focused on the production of multimodal and multisemiotic textual genres to enhance writing skills, developed with 5th-grade students in a municipal school in the Greater ABC region of São Paulo. The methodology adopted was collaborative interventionist with a qualitative approach, established through a partnership between the researcher-teacher and the collaborating class teacher. The theoretical foundation guiding this study was primarily based on the concepts presented by Roxane Helena Rodrigues Rojo and Joaquim Dolz. Drawing on Roxane Helena Rodrigues Rojo, we adopted the perspective of the Pedagogy of Multiliteracies, which addresses the cultural and semiotic diversity inherent in contemporary texts. Based on the studies of Joaquim Dolz and collaborators, we employed the Didactic Sequence as a teaching strategy that organizes the learning process in a structured yet flexible way, enabling teachers to adapt to the needs and context of their students. Furthermore, the research was supported by the guidelines of current official documents, such as the *Base Nacional Comum Curricular* (National Common Curricular Base) and the *Currículo Paulista* (São Paulo Curriculum), regarding the development of reading and writing skills through multimodal and multisemiotic texts. Based on this framework, we developed, in collaboration with the co-teacher, a didactic sequence centered on the folder genre and analyzed the contributions of this work to the development of students' writing skills. The analysis of the data set generated during this process (interactions with the collaborating teacher; interactions with and among students; and students' productions) revealed substantial progress in students' writing skills, underscoring the importance of integrating the Pedagogy of Multiliteracies and the Didactic Sequence into pedagogical practice. This integration addresses the demands of the current educational context and prepares students for contemporary communicational challenges. Additionally, the process also highlighted the contributions to the professional development of both teachers – the researcher and the collaborator – who, while facing the challenge of jointly planning and implementing a non-predefined didactic sequence, reflected on and revised their beliefs and practices throughout the process. As an educational product resulting from this research, we developed a teaching prototype aimed at exploring multimodal and multisemiotic genres to support the development of students' writing skills in the early years of elementary education.

**Keywords:** multiliteracies; didactic sequence; early years of elementary education; folder genre; writing learning.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo de uma atividade em uma cartilha de marcha sintética.....	39
Figura 2	Exemplo de uma atividade atual, retirada da Internet.....	39
Figura 3	Páginas de uma cartilha de método analítico.....	41
Figura 4	Exemplo de uma atividade atual, retirada da Internet.....	42
Figura 5	Exemplo de uma atividade da Cartilha Caminho Suave.....	43
Figura 6	Modelo de uma atividade atual, retirada da Internet.....	44
Figura 7	Gráfico dos resultados do Saeb 2021.....	51
Figura 8	Modelo de Sequência Didática.....	61
Figura 9	Produção inicial da aluna M.....	84
Figura 10	Produção inicial da aluna R.....	86
Figura 11	Produção inicial do aluno V.....	88
Figura 12	<i>Folder</i> com tema “Harry Potter”.....	95
Figura 13	<i>Folder</i> com tema “Palmeiras”.....	97
Figura 14	<i>Folder</i> com tema “Meu Malvado Favorito”.....	99
Figura 15	<i>Folder</i> sobre o filme “Harry Potter”, realizado no <i>Canva</i> .....	103
Figura 16	<i>Folder</i> sobre o time “Palmeiras”, realizado no <i>Canva</i> .....	105
Figura 17	<i>Folder</i> sobre o filme “Meu Malvado Favorito”, realizado no <i>Canva</i> .....	107
Figura 18	Texto com erros para revisão de letra minúscula e concordância verbal.....	109
Figura 19	Texto com erros para revisão da falta de pontuação e paragrafação...	111
Figura 20	Produção inicial da aluna B.....	119
Figura 21	Produção final da aluna B.....	120
Figura 22	Produção inicial da aluna R.....	122
Figura 23	Produção final da aluna R.....	123
Figura 24	Produção inicial do aluno V.....	125
Figura 25	Produção inicial do aluno V.....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas selecionadas.....	27
Quadro 2	Descrição dos encontros de formação com a professora colaboradora.....	75
Quadro 3	Elementos sobre o gênero <i>folder</i> .....	80
Quadro 4	Conhecimentos e habilidades que a BNCC prevê para o 5º ano.....	82
Quadro 5	Resumo dos Módulos.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Currículo Paulista
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASB	Faculdade de São Bernardo do Campo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idep	Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SD	Sequência Didática
SE	Sergipe
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 PESQUISAS CORRELATAS: EM FOCO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS</b> .....	25
2.1 Procedimentos de busca .....	25
2.2 Descrição das pesquisas selecionadas .....	26
2.3 Análise e reflexão sobre as pesquisas selecionadas .....	32
<b>3 PRÁTICAS DE ESCRITA: DOS PARADIGMAS DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS</b> .....	36
3.1 Concepções tradicionais e práticas de escrita e de ensino da escrita .....	37
3.2 O Construtivismo e o Letramento: a continuidade das práticas exclusivamente da escrita .....	46
3.3 Múltiplas Vias, Múltiplos Saberes: A Pedagogia dos Multiletramentos .....	52
<b>4 ORIENTAÇÕES OFICIAIS E TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS MULTIMODAIS NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	56
4.1 Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista .....	56
4.2 A Sequência Didática de gêneros multimodais como dispositivo para o ensino da escrita .....	60
4.3 <i>Folder</i> : um gênero multimodal e multissemiótico .....	63
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .	66
5.1 O método da pesquisa.....	66
5.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa .....	67
5.3 Contexto da pesquisa .....	68
5.4 Trajetória Profissional: a experiência da professora colaboradora .....	71
5.5 Caracterização da turma do 5º ano .....	72

<b>6 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO .....</b>	<b>74</b>
6.1 A constituição da parceria com a professora colaboradora .....	74
6.2 A construção da Sequência Didática .....	76
6.2.1 Apresentação da situação .....	77
6.2.2 A primeira produção.....	80
6.2.3 Planejamento e desenvolvimento dos módulos da SD .....	90
6.2.3.1 Módulo 1: Comparação dos gêneros .....	91
6.2.3.2 Módulo 2: <i>Design de Folders</i> .....	100
6.2.3.3 Módulo 3: Produção escrita – Aspectos textuais e linguístico-gramaticais .....	108
6.2.4 Produção Final.....	114
<b>7 O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>133</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>





## MEMORIAL

Com a finalidade de me apresentar e explicar o motivo de pesquisa para o curso de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), neste memorial, apresento experiências da minha vida acadêmica e profissional que considero importantes. Também retomo a intenção com que ingressei na área da Educação, bem como os motivos para permanecer e planejar meu futuro acadêmico. Não com utopias, mas com sonhos possíveis e objetivos que poderão ser alcançados com base em um planejamento vivo.

O caminho percorrido até aqui, com todas as vivências e aprendizados, com base nos erros e acertos, formou minha experiência atual, que, certamente, continuará em evolução, construindo-se e refazendo-se a cada dia, a cada passo, a cada obstáculo superado, transformando-se em aprendizado.

Iniciei a carreira acadêmica na Universidade Metodista de São Paulo, cursando Pedagogia. Admirava as aulas dos meus professores durante a Educação Básica e, por vezes, imaginava-me ali, na frente da sala de aula, explicando os conteúdos com diversas metodologias e estratégias. Em outras situações, diante das perguntas difíceis dos alunos, pensava em como responderia a questões tão complicadas, observando as respostas sábias dos professores. Sendo assim, inscrevi-me no curso de Pedagogia, aos 17 anos de idade, certa de que essa era uma escolha minha, somente minha.

Ao ingressar na faculdade, no período noturno, trabalhava durante o dia, fazendo adereços de eventos para casamentos e debutantes e, nos finais de semana, fazia parte da assessoria de eventos da empresa da minha mãe. Com o salário, pagava o curso, as passagens e os livros didáticos; ainda assim, meus pais me ajudavam, complementando o valor.

Logo no primeiro semestre, consegui entrar para um estágio, em uma escola particular. Não deixei de trabalhar com os eventos, afinal, o valor do estágio remunerado era inferior à mensalidade. Contudo, ele me trouxe ricas experiências no campo educacional, por se tratar de um complemento à teoria ensinada na graduação. Aprendi muito no decorrer de todo o estágio e pude conhecer algumas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da Educação Infantil, durante um

curto período.

Ainda no primeiro ano da graduação, fui convidada, juntamente com dois amigos, pela professora de Psicologia, para participar de um grupo de estudos aos finais de semana, dentro da universidade. Foi uma experiência incrível, pois a professora nos preparou por alguns meses para fazer parte de um projeto voltado a testes vocacionais para adolescentes, com sua supervisão durante todo o processo. Com os finais de semana ocupados, a rotina ficou mais apertada: conciliar trabalho, estudos, projeto... enfim, uma etapa vencida!

Ao concluir a faculdade, trabalhava no mesmo local do estágio, porém, contratada como assistente de sala. Em seguida, na metade do semestre, ingressei na pós-graduação em Psicopedagogia, na Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB). Logo após esse ingresso, uma sala de aula me foi oferecida pela coordenação, para atuar como professora recreacionista dos alunos dos 4º e 5º anos, estudantes da modalidade de ensino integral.

Essa experiência foi maravilhosa para minha vida profissional; cheia de vontade e ansiosa por fazer projetos e colocá-los em prática, assumi minha primeira sala de aula. Nesse ínterim, comecei a trabalhar como professora para a Prefeitura Municipal de Mauá, com contrato por tempo determinado na Educação Infantil. Por dois anos, fui aprovada no processo seletivo por meio de provas; posteriormente, consegui a aprovação no concurso público efetivo para o mesmo cargo, também no município de Mauá.

Outros cursos se fizeram necessários à minha trajetória; ingressei em Psicopedagogia assim que me formei na Universidade. Logo, foi-me atribuída uma turma de Educação Infantil, e vi a necessidade de uma especialização em busca de conhecimento para o trabalho com crianças dessa faixa etária. Para isso, cursei uma pós-graduação em Educação Infantil e, em seguida, outra em Arte e Educação. Posteriormente, assumi uma turma de pré-alfabetização e, então, iniciei a pós-graduação *Lato sensu* em Letramento. Por último, realizei outra pós-graduação, agora, em Neurociência, a qual concluí recentemente, após a pandemia da Covid-19.

Quando completei oito anos no referido colégio particular (entre o tempo como estagiária e professora), pedi demissão, pois sentia necessidade de atuar como professora do período regular. Ser professora da modalidade de ensino integral me trouxe algumas limitações, pois sentia que cumpria os protocolos preestabelecidos, mas não conseguia colocar alguns projetos em ação, devido ao tempo voltado às

aulas extras dos estudantes e à realização de tarefas de casa.

Sendo assim, ampliei a carga horária em Mauá, ficando com duas turmas, uma de creche e outra de alunos com cinco anos de idade, a qual a prefeitura denomina como “Grupo 5”. Após dois anos e seis meses, fui convidada para apresentar uma proposta para a coordenação pedagógica. Não havia almejado ao cargo, no entanto, o desafio me atraiu; realizei, então, um projeto e apresentei-o para a comunidade escolar e o grupo de profissionais da escola. O projeto foi aceito com unanimidade e, conseqüentemente, aceito pela Secretaria de Educação.

Nesse período, os desafios aumentaram muito; lidar com profissionais muito experientes, diante de minha pouca idade, foi um processo árduo, assim como lidar com questões pedagógicas de 26 salas de aula. Com humildade, estudo e vontade de fazer dar certo, ganhei a confiança e o respeito da equipe, encerrando uma etapa de dois anos e seis meses como coordenadora, com uma parceria incrível. Sem dúvida, um momento único na minha caminhada pedagógica. Cresci, venci medos e obstáculos, nunca sozinha, mas com uma equipe de professores ao meu lado. Na gestão, tive o respaldo da vice-diretora que, com o mesmo brilho no olhar, ajudava-me a avançar e pensar o melhor para os alunos e professores.

Ainda nessa época, recebi uma proposta para retornar ao colégio particular onde fui estagiária e professora da modalidade de ensino integral, dessa vez como professora do período regular, para atuar no 5º ano do Ensino Fundamental. Foi nesse momento que deixei a função de coordenadora pedagógica para retornar à sala de aula. Conciliei, por três anos, a rede da Prefeitura de Mauá com o colégio particular. No entanto, em agosto do ano de 2022, exonerei o cargo de professora, com gratidão ao aprendizado ao longo dos 10 anos que estive na Prefeitura de Mauá, para ingressar na rede Municipal de Santo André, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Retomar o caminho percorrido até aqui, faz-me ter a certeza de continuar evoluindo. O estudo me trouxe aprendizado, bagagem e faz parte da minha experiência acadêmica e profissional. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido: muitas vivências, contribuições teóricas, reflexões, saberes, pesquisas...

Atualmente, trabalho com o 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diariamente me deparo **com a dificuldade dos alunos na expressão escrita**. A falta de interesse do estudante, somada à falta de preparo dos professores para propor aulas atrativas para essa geração, que nasceu com acesso a muitas tecnologias

digitais, podem contribuir para o distanciamento do aluno em relação à escrita. Dessa forma, vejo a necessidade de me aprofundar nessas questões com vistas a obter maior conhecimento, habilidades e competências para enfrentar os desafios no ensino e na aprendizagem da escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O mestrado representou um patamar almejado, permitindo-me pesquisar, construir e planejar um projeto vivo e significativo, no qual acredito. Essa jornada me proporcionou amadurecer conceitos sobre a Educação, um universo no qual ingressei aos 17 anos e que considero muito importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao ingressar no mestrado, dei início a uma fase desafiadora e transformadora da minha trajetória profissional e acadêmica. Durante este período, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e reflexões sobre Educação, tendo a oportunidade de ampliar meu repertório teórico e rever os meus conceitos e práticas pedagógicas.

Ao longo do percurso, enfrentei desafios como a gestão do tempo entre trabalho e pesquisa, o que me levou a renunciar à vaga de professora em uma das escolas onde lecionava, por considerar a importância dessa etapa para minha formação profissional.

O mestrado também ampliou minha compreensão sobre o papel social da Educação e a necessidade de práticas inclusivas e contextualizadas, que considerem a pluralidade cultural dos alunos. Nesse sentido, acredito que as discussões me prepararam para contribuir de forma mais assertiva e significativa com o ambiente educacional.

Agora, chegando à conclusão deste ciclo, percebo o quanto minha visão de mundo e minha prática pedagógica se desenvolveram. Saio deste processo mais confiante, consciente de minhas responsabilidades como professora e com um compromisso renovado em continuar aprendendo, rever conceitos e práticas, e contribuir para uma Educação transformadora e alinhada aos desafios da contemporaneidade.

Este memorial reflete o caminho percorrido até aqui, destacando os desafios enfrentados e as conquistas ao longo dessa trajetória.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha carreira docente até o momento, atuando por cerca de 15 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais frequentemente nos 5º anos, foi-me possível perceber que, com os avanços das tecnologias, o texto escrito vem sofrendo interferências significativas nos diferentes contextos sociais em que circula, e as práticas escolares de ensino da escrita não vêm acompanhando tais mudanças.

Um exemplo disso são os livros didáticos que, elaborados para serem utilizados por um determinado período (de, geralmente, quatro anos), acabam determinando os conteúdos e as práticas docentes, e, conseqüentemente, reduzem a capacidade de autoria do professor. Com relação a isso, Rangel aponta algumas características do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP):

A primeira delas é o seu papel estruturador e cristizador de currículos; e, em consequência, sua tendência a homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula. Talvez em função de demandas de ensino típicas do momento histórico em que tomou a feição de manual com que o conhecemos hoje, o LDP, embora procure acompanhar a renovação determinada pela virada pragmática no ensino de língua materna e nas mais recentes orientações oficiais, demonstraria grande apego a um paradigma de ensino, em alguma medida, ainda beletista. Assim, mesmo que nunca se encontre realizado tal e qual, nas propostas do livro, esse paradigma permaneceria como uma referência teórico-metodológica inescapável. Em consequência, seria possível detectar, nas versões mais prototípicas, um conjunto de traços característicos dessa tradição. (Rangel, 2020, p. 19).

Além disso, apesar dos esforços atuais dos livros didáticos em incorporar uma ampla variedade de gêneros e formas de representação semiótica, como escrita, oralidade e imagens, é imprescindível adotar uma abordagem de ensino que considere a multimodalidade textual. Em outras palavras, as estratégias de ensino devem contemplar os progressos e a influência da cultura digital sobre os diversos gêneros textuais produzidos na sociedade atual.

Em análise desenvolvida por Aquino e Azevedo (2022), constata-se que são poucas as atividades propostas com o texto multimodal que atentam para a multimodalidade constitutiva do gênero textual, como a tirinha, por exemplo. Segundo os autores, as atividades propostas priorizam aspectos linguístico-gramaticais, isto é, centrados na expressão escrita. De fato, desde o final dos anos de 1980, com a introdução do conceito de letramento no Brasil (Soares, 1998), o objetivo era que a escola substituísse os métodos tradicionais de alfabetização, baseados na codificação

e decodificação mecânica da escrita, por práticas sociais de leitura e produção escrita, ou seja, práticas mais significativas para o aluno.

Desde então, houve muitas mudanças nas orientações curriculares para o ensino da língua materna, sobretudo no que se refere ao trabalho com a leitura e a produção de textos, com foco nos diferentes gêneros textuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, já propunham:

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e lingüística que serão objeto de reflexão. (Brasil, 1997, p. 66-67).

Ainda assim, com todas as mudanças propostas, percebo, em minha prática docente, muitas dificuldades dos alunos na expressão escrita, tais como: coesão e coerência, organização e estruturação textual escrita, além do pouco interesse e envolvimento dos estudantes nas práticas de elaboração e revisão da escrita.

De acordo com os PCN, não é possível que o aluno desenvolva o aprendizado da produção e interpretação de textos utilizando somente letra, sílabas, palavras ou, até mesmo, frases descontextualizadas. Nesse sentido, o documento propõe que as práticas de leitura e produção textual sejam desenvolvidas de modo contextualizado, considerando a plena participação social, comprometendo-se com a democratização social e cultural, e, dessa forma, garantindo os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Assim sendo, é preciso “aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1997, p. 21).

Vale destacar que, vinte anos depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como uma das competências gerais a cultura digital, buscando atualizar os documentos e as orientações curriculares das últimas décadas às novas práticas de linguagem deste século, principalmente devido às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante desse contexto digital, é possível que a falta de interesse e motivação dos alunos e, conseqüentemente, suas dificuldades na aprendizagem da expressão

escrita, estejam no descompasso entre a escola e o mundo atual. Afinal, a concepção de letramento também foi sofrendo transformações. Os textos estão cada vez mais multimodais e multissemióticos, isto é, articulam escrita, som, imagens estáticas e em movimento, como por exemplo, os memes, *mashups*, *vidding* e infográficos animados (Rojo, 2009, 2012).

Nessa mesma direção, a BNCC propõe que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja realizada a análise semiótica com a responsabilidade de oferecer aos alunos vivências que promovam a expansão dos letramentos, com o intuito de viabilizar sua participação nas variadas atividades sociais, mediadas pelas linguagens oral, escrita, visuais, entre outras. Ademais, ressalta que as práticas linguísticas contemporâneas abrangem novos gêneros e textos sempre mais “multissemióticos e multimidiáticos” e incorporam novos métodos de “criar, configurar, disponibilizar, replicar e interagir” (Brasil, 2017, p. 68). O documento ainda salienta que as modernas ferramentas de edição de texto como o áudio, a imagem e o vídeo, tornam possível a produção e o compartilhamento de “textos multissemióticos” nas plataformas de redes sociais e em outros espaços da Internet.

Tendo isso em vista, é importante que a escola leve em conta essas transformações, e promova novas práticas e propostas de leitura e de produção textual que envolvam esses novos formatos de texto e atraia os alunos. Sobre isso, Rojo (2013, p. 8) ressalta que, “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

Quando o estudante não vê sentido no que está aprendendo, desmotiva-se. Nesse momento, o papel do professor é possibilitar que o conteúdo se torne mais atrativo e prazeroso para um entendimento amplo e significativo. Por esse motivo, é importante que a escola esteja preparada para planejar propostas pedagógicas acompanhando as mudanças da sociedade. Nesse sentido, apostamos na ideia de que o trabalho com a produção de textos multimodais e multissemióticos, na perspectiva de uma “Pedagogia dos Multiletramentos” (Cope; Kalantzis, 2009), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir com/potencializar a aprendizagem da escrita.

Uma proposta para o trabalho com os gêneros textuais na escola é a “Sequência Didática” defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96-97), concebida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que auxiliam o aluno a ter acesso a “práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis”. Para os autores, a escola deve trabalhar a sequência didática com gêneros “que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente”.

Várias pesquisas têm demonstrado que a Sequência Didática (deste ponto em diante, SD) é um instrumento essencial que permite aos professores organizarem a prática docente de forma estruturada, e contribui para a melhor aprendizagem dos alunos. Por exemplo, Vieira e Aparício (2019) evidenciam que o dispositivo SD contribuiu para o desenvolvimento da autoria discente e docente. Dolz (2023) defende a ideia de que a SD é uma sequência de atividades que possibilita aos alunos avançarem em suas competências de linguagem. O autor ressalta, ainda, a importância de se trabalhar com materiais modulares, adaptando a SD, pois ressalta que as escolas e suas realidades não são iguais. Além disso, Dolz (2023, p. 18) caracteriza a SD como “um instrumento de luta contra os problemas de letramento no Brasil” e como “uma maneira de facilitar o trabalho complexo dos professores”.

Díaz *et al.* (2023) apontam cinco características da SD, a saber: exige uma reflexão docente; é adaptável; facilita o planejamento das intervenções; possibilita o ensino de diferentes características da língua/linguagem; e visa o ensino a aprendizagem.

A proposta inicial da SD, conforme delineada por Dolz (2004), visava à abordagem dos gêneros orais e escritos no contexto educacional. Em estudos mais recentes, Dolz (2015)<sup>1</sup> ressalta a necessidade de incluir, além dos elementos textuais característicos da linguagem oral e escrita, as dimensões multimodais, que envolvem a combinação de diversas formas de expressão presentes nos textos. Nesse sentido, ele propõe a consideração de uma quarta capacidade, denominada capacidades multissemióticas, ou seja, o conjunto de várias semioses em um texto, incluindo a escrita. De acordo com Dolz (2023, p. 11), a SD tem se revelado como um dispositivo didático versátil, o qual permite “adaptar o dispositivo à realidade”. Dessa maneira, seu emprego, atualmente, abarca também a leitura e produção de gêneros multimodais e multissemióticos.

---

<sup>1</sup> PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). **YouTube**, 12 de agosto de 2015. 1 vídeo (53min01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>>. Acesso em: 14 maio 2024.

Essa expansão amplia o leque de habilidades cognitivas e comunicativas dos estudantes e reflete a capacidade intrínseca da SD de evoluir e adequar-se às demandas educacionais contemporâneas. Souza e Striquer (2023) salientam a necessidade de a escola, principalmente o professor, propor metodologias adequadas para que a aprendizagem faça sentido para o aluno. Portanto, ao adotar essa metodologia, educadores proporcionam uma experiência de aprendizagem mais abrangente e alinhada com a diversidade de expressões presentes na sociedade atual. Isto é, o professor pensa na importância da “contextualização e recursividade do ensino” (Díaz *et al.*, 2023, p. 24).

Diante dessas considerações, elaboramos a pergunta de nossa pesquisa: “quais as contribuições da sequência didática de produção de textos multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita?”. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da SD de produção de textos multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Discutir as concepções e práticas de escrita e de ensino da escrita da tradição à atualidade.
- Identificar as atuais orientações oficiais para o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar e analisar as competências e habilidades de produção escrita desenvolvidas pelos alunos ao longo da sequência didática.
- Elaborar um protótipo de ensino para o trabalho do professor com a produção de textos multimodais e multissemióticos com foco na aprendizagem da escrita.

Esta pesquisa adota uma abordagem intervencionista colaborativa, de natureza qualitativa, com foco na intervenção no processo pedagógico. O estudo ocorre por meio de uma parceria entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora, que é a regente da turma. A colaboração entre ambas visa promover um diálogo sobre as práticas pedagógicas, bem como o planejamento da sequência didática, considerando as especificidades do contexto e as necessidades dos alunos.

Acreditamos que o estudo dessa temática seja relevante para a Educação, pois aborda concepções e práticas para auxiliar no desenvolvimento profissional docente,

buscando estratégias para promover o ensino e a aprendizagem da escrita atualmente, com foco nos textos multimodais e multissemióticos. Olhamos, desse modo, para a aprendizagem de forma significativa e dialógica, com práticas possíveis dentro do espaço escolar, diante de estudantes que utilizam a tecnologia em seu dia a dia e fazem parte de uma multiculturalidade.

Olhar para os desafios de décadas e tentar desmistificar a produção da escrita como algo difícil ou inatingível, são ações que impulsionaram a presente pesquisa, visando à reflexão de práticas possíveis na rotina escolar, atreladas ao planejamento, ao objetivo e ao foco do professor, integrados à Pedagogia dos Multiletramentos.

O texto está organizado em 8 (oito) seções, sendo a primeira esta Introdução. Na seção 2, apresentamos as *Pesquisas correlatas: em foco a sequência didática de textos multissemióticos*. Na seção 3, abordamos a *trajetória da alfabetização no Brasil*. Na seção 4, tratamos das *orientações oficiais e teóricas sobre a sequência didática de textos multimodais e multissemióticos*. Posteriormente, na seção 5, descrevemos os *procedimentos metodológicos*. Na seção 6, abordamos o planejamento e implementação da Sequência Didática. Apresentamos a seção 7 com a ideia do *Produto educacional* decorrente da pesquisa e, por fim, a seção 8 com as *Considerações Finais*.

## 2 PESQUISAS CORRELATAS: EM FOCO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Na presente seção, empreendemos uma incursão pelo campo de investigação relacionado às temáticas centrais de nossa pesquisa, que são: textos multissemióticos e multimodais, sequência didática e produção escrita. Com o objetivo de compreender as contribuições e os avanços de pesquisas que já exploraram essas temáticas, procuramos identificar tendências, lacunas e novas possibilidades que possam ajudar a fundamentar e contextualizar nosso próprio trabalho. Tendo isso em vista, em um primeiro momento, descrevemos, detalhadamente, os procedimentos de busca utilizados. Na sequência, ressaltamos os aspectos principais de cada estudo selecionado e, por fim, desenvolvemos uma análise considerando o conjunto desses estudos.

### 2.1 Procedimentos de busca

Considerando a temática desta investigação, primeiramente, realizamos o levantamento de pesquisas correlatas, com o objetivo de identificar e analisar estudos que se aproximam do nosso. Para isso, realizamos uma busca de trabalhos na plataforma Oasisbr (Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto), por meio das seguintes palavras-chave: “sequência didática”; “textos multimodais”; “produção escrita”. A busca foi delimitada a teses e dissertações publicadas entre os anos de 2018 e 2023. Por meio desses três descritores, obtivemos, como resultado, nove trabalhos.

Previamente, realizamos a leitura dos resumos das pesquisas encontradas, com o intuito de encontrar similaridades no uso de SD de textos multimodais e multissemióticos na aprendizagem da escrita. Dessa forma, apenas 1 (um) trabalho se aproximou do tema: “Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de *fanfictions*: uma proposta intervencionista de ensino”. Sendo assim, realizamos uma nova busca, apenas com combinações de palavras-chave diferentes: “sequência didática”; “textos multissemióticos”; “aprendizagem da escrita”. Foram encontrados 3 (três) trabalhos diferentes da busca anterior; dentre eles, selecionamos dois: o trabalho “O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à

produção de textos multissemióticos”, e a dissertação “O meme como instrumento de leitura na construção de sentidos: uma proposta de sequência didática”. O terceiro trabalho não apresentava similaridade com nossa temática, pois seu foco era em curso on-line.

Continuamos a busca das pesquisas correlatas ao nosso tema, usando as combinações dos descritores: “textos multissemióticos”; “texto multimodais”; “desenvolvimento da escrita”. Encontramos 8 (oito) trabalhos, sendo 6 (seis) diferentes dos já identificados nas buscas anteriores. Dentre estes, selecionamos 2 (dois) por similaridades ao tema: “Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental” (embora o objeto de estudo seja a competência leitora, o viés de “textos multimodais para o ensino da língua portuguesa” tem relação com o tema), e “Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental”. Os quatro demais trabalhos eram voltados ou ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e universitários, ou à análise da BNCC, ou, ainda, apresentavam foco regional.

Por fim, prosseguimos para mais uma combinação com as palavras-chave: “sequência didática”; “multiletramentos”; “desenvolvimento da escrita”. Como resultado, chegamos a 14 trabalhos, entre eles, 7 (sete) já encontrados nas buscas anteriores e 4 (quatro) com similaridades à presente pesquisa: “O gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos multiletramentos: uma proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental II”; “Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental”; “Cinema brasileiro e multiletramentos: resignificando o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa”; e “O uso do e-mail como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos”. Os outros 3 (três) trabalhos não foram selecionados por tratarem ora da língua inglesa, ora do público da EJA.

## 2.2 Descrição das pesquisas selecionadas

A seguir, apresentamos o **Quadro 1**, com as caracterizações gerais dos trabalhos selecionados. Depois, discorreremos uma súmula de cada um deles, ressaltando seus objetivos, o local de realização, os sujeitos participantes, a metodologia utilizada, os dados de análise e as conclusões dos autores.

**Quadro 1** – Pesquisas selecionadas

Nº	Curso	Título	Autor	Universidade	Ano
1	Mestrado	Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de fanfictions: uma proposta intervencionista de ensino	Erisvaldo Silva Santos	Universidade Federal de Sergipe	2020
2	Mestrado	O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos	Tatiane Andrade Salles	Universidade Federal de Minas Gerais	2021
3	Mestrado	O meme como instrumento de leitura na construção de sentidos: uma proposta de sequência didática	Andrea Zanetti Vilarin	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2020
4	Mestrado	Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental	Rafael Camelo Lins	Universidade Federal de Pernambuco	2022
5	Mestrado	Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental	Elke Alves Farias Coutinho	Universidade Estadual da Paraíba	2023
6	Mestrado	O gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos multiletramentos: uma proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental II	Monique Viana de Oliveira Ângelo	Universidade Estadual da Paraíba	2021
7	Mestrado	Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental	Gabriella Wentz Cunha	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2018
8	Mestrado	Cinema brasileiro e multiletramentos: ressignificando o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa	Camila da Costa Vieira	Universidade Estadual de Feira de Santana	2019
9	Mestrado	O uso do e-mail como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos	Jacielly Kátia de Almeida Silva Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de Mestrado de Erisvaldo Silva Santos (2020), intitulada “Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de fanfictions: uma proposta intervencionista de ensino”, teve como objetivo fomentar avanços na capacidade de produção textual dos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, na instituição educacional Colégio Estadual Almirante Barroso, situado em Muribeca, no Estado do Sergipe (SE). Para isso, buscou responder à pergunta: quais estratégias de ensino podem colaborar para reduzir a repetição de itens lexicais na produção escrita dos estudantes, estabelecendo a coesa relação de sentidos no texto?

Nesse contexto, foram identificadas as dificuldades dos alunos no uso de sinônimos. Para isso, apresentou-se uma proposta de intervenção que contribuísse

para o desenvolvimento da habilidade de estruturação textual coesa e o estímulo à produção de texto digital por meio de recursos multimodais da escrita colaborativa no ciberespaço, visando à escrita como ferramenta de participação ativa na sociedade, incluindo leitura, compreensão, produção textual e exploração da seleção e ampliação do vocabulário dos alunos. Com isso, embora o pesquisador não explicita relações do texto multimodal com a aprendizagem da escrita, destaca avanços no domínio vocabular, no uso adequado de estratégias na escrita de *fanfictions* e na conscientização sobre os múltiplos letramentos e semioses.

Tatiane Andrade Salles (2021), na dissertação “O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos”, propôs uma SD do texto quadrinístico para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes desenvolvessem “capacidades de linguagem relativas ao trabalho com a leitura e a escrita de textos multissemióticos”. Para isso, a SD de histórias em quadrinhos foi utilizada como referência para atividades que buscassem desenvolver as habilidades de linguagem dos estudantes e analisar como o trabalho com quadrinhos pode promover o letramento multissemiótico. A autora reforça que é preciso oferecer um ambiente estimulante para o ensino e a aprendizagem da linguagem, proporcionando aos alunos uma experiência significativa e envolvente que os prepare para compreender e produzir textos multimodais de maneira mais crítica. Dessa forma, conclui que, ao promover o letramento multissemiótico e enfatizar a importância da produção textual, a sequência didática contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes e para sua capacidade de se expressar de forma criativa e autônoma em diferentes contextos comunicativos.

Em “O meme como instrumento de leitura na construção de sentidos: uma proposta de sequência didática”, Andrea Zanetti Vilarin (2020), explorando o gênero discursivo dos “memes” como ponto de partida, com o objetivo de abordar a construção de significados nos textos que incorporam diversas formas de linguagem, especialmente aqueles que envolvem os “memes”, propõe ao professor de Língua Portuguesa do 6º ano uma SD de textos multissemióticos, em especial os “memes”, um gênero que faz parte do contexto social dos alunos, de fácil acesso pela Internet e redes sociais.

Para tanto, foi realizada uma sequência didática de 10 aulas, iniciando-se pelo levantamento do conhecimento prévio dos alunos. No decorrer dessas aulas,

trabalharam-se textos verbais e não verbais, análise de texto e análise de imagem; essas atividades, por sua vez, culminaram na produção e apresentação de um meme. Vilarin (2020) destaca a relevância de disponibilizar textos multissemióticos, enfatizando que as abordagens pedagógicas dos professores precisam estar intimamente conectadas com o contexto contemporâneo, a fim de conferir significado e pertinência ao processo de aprendizagem do aluno. Ao trabalhar com memes, a autora ressalta que os estudantes são desafiados a interpretar e produzir significados em diferentes modalidades de linguagem, o que contribui para uma melhor compreensão dos textos e para o desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O estudo realizado por Rafael Camelo Lins (2022), “Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental”, com o objetivo de “analisar os aspectos envolvidos na compreensão de gêneros multimodais para o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental”, evidenciou a importância dos textos multimodais para o ensino da Língua Portuguesa, além de ter feito uma crítica aos livros didáticos que “exploram o gênero multimodal como pretexto para a análise meramente gramatical”.

Como base para o referido estudo, foi utilizada a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco); os descritores dessas matrizes foram apontados como “um caminho possível e interessante para a prática docente em todo o processo de escolarização”, visando ao trabalho com gêneros, dos menos aos mais complexos.

Embora a pesquisa apresentada se concentre no aprendizado da leitura, é possível estabelecer conexões relevantes com o desenvolvimento da escrita. A abordagem multimodal e multissemiótica permitiu que os alunos explorassem não apenas a compreensão de textos, mas também sua produção. O pesquisador conclui que os resultados obtidos demonstraram impactos positivos no processo de aprendizagem dos estudantes e que a valorização da leitura de textos multimodais proporcionou uma experiência de aprendizagem mais significativa, estimulando o pensamento crítico e uma melhor compreensão leitora por parte dos educandos.

Elke Alves Farias Coutinho (2023), em sua dissertação “Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental”, abordou a produção de textos multimodais através da utilização

de plataformas de design digital, propiciando a integração dos multiletramentos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A proposta central foi examinar o ensino de gêneros textuais multimodais, com ênfase na análise e descrição do processo de concepção de infográficos e anúncios publicitários, utilizando plataformas digitais de design. Isso foi realizado no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Paraíba. Nos objetivos específicos, a intenção era desenvolver uma metodologia didática voltada à produção desses gêneros multimodais, fazendo uso da plataforma *Canva for Education*, destacando suas funcionalidades e importância. Além disso, o estudo tornou a proposta validada acessível como um produto educacional, com a finalidade de viabilizar a replicação dessa experiência em diferentes ambientes de ensino, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados, foram realizados questionários, atividades em sala de aula, registros fotográficos, filmagens, diário de bordo e a produção de materiais na plataforma *Canva*. Os resultados do estudo ressaltaram que o desenvolvimento da abordagem pedagógica para a criação de textos multimodais, por meio da plataforma digital *Canva for Education*, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, teve impactos pedagógicos notáveis, como a melhoria na habilidade de produção textual e o engajamento dos alunos, que resultou em conquistas significativas. Essa estratégia, segundo a pesquisadora, não somente estimulou o aprimoramento de competências relacionadas à criatividade, colaboração e pensamento crítico, mas também promoveu avanços nas habilidades de produção escrita e organização textual dos alunos.

Monique Viana de Oliveira Ângelo (2021), na dissertação “O gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos multiletramentos: uma proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental II”, propôs uma sequência didática do gênero multimodal tiras, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos. A abordagem multimodal adotada, aliada ao uso de recursos tecnológicos e à ênfase nos multiletramentos, segundo a autora, proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico; os alunos demonstraram maior envolvimento com as atividades propostas, evidenciando uma capacidade superior de compreender e interpretar os diferentes elementos presentes nas tiras, bem como de expressar suas ideias de forma criativa e coesa nas produções de textos.

De acordo com a pesquisadora, a reflexão sobre as características do gênero tiras e sua função social, associada à prática da produção textual, permitiu aos estudantes aprimorarem sua capacidade de organizar ideias, estruturar textos e expressar-se com mais clareza.

Em sua dissertação “Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental”, Gabriella Wentz Cunha (2018), no intuito de “contribuir com os multiletramentos dos alunos, sobretudo em relação à produção textual”, indagou: “O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causo e nas TICs promove o estímulo à produção textual na perspectiva dos multiletramentos?”. Para responder a essa questão, a autora realiza uma sequência didática sobre gênero causo, com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sob a temática das TICs e multiletramentos.

O empenho demonstrado pelos estudantes durante a reescrita dos textos, aceitando as intervenções sugeridas e adaptando-os para diferentes contextos de circulação, destacou, para a autora, os benefícios do uso das tecnologias no contexto educacional. Dessa forma, a pesquisadora aponta que a combinação entre os multiletramentos e a integração das TICs promoveu a melhoria das habilidades escritoras dos alunos, preparando-os para desafios futuros e para uma participação mais ativa na sociedade atual.

Camila da Costa Vieira (2019), em sua dissertação “Cinema Brasileiro e Multiletramentos: Ressignificando o Ensino Aprendizagem de Leitura e Escrita nas Aulas de Língua Portuguesa”, teve como meta proporcionar aos estudantes de uma turma do 9º ano o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita de maneira crítica e prazerosa. Isso foi realizado por meio de uma intervenção que se baseou em uma SD elaborada pela professora da referida turma.

Os resultados obtidos nessa pesquisa destacam que a incorporação do cinema no contexto das aulas de Língua Portuguesa revela-se importante para promover um processo de ensino-aprendizagem que envolve e estimula os alunos em diversas práticas de leitura e escrita, permitindo-lhes que se envolvam em atividades que abrangem os multiletramentos, além de fortalecerem suas habilidades em leitura e escrita. É notável para a autora que, a partir do conteúdo trabalhado, os estudantes assimilaram os conceitos propostos e foram impulsionados a seguir o plano de ensino, assumindo uma participação ativa no processo. Os trabalhos que criaram evidenciam, para Vieira (2019), que, além de construir conhecimento, esses alunos foram capazes

de desempenhar um papel central e ativo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa de Jacielly Katia de Almeida Silvia Lopes (2023), sobre "O uso do e-mail como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos", desenvolveu-se uma proposta de intervenção pedagógica utilizando uma sequência didática para promover o letramento digital entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi iniciada com um questionário sobre *e-mail*, desenvolvido aos alunos do 9º ano de uma escola pública de Sítio Novo, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), para avaliar sua familiaridade com o gênero. A intervenção foi dividida em diferentes módulos, com ênfase em atividades práticas e contextualizadas. Os alunos criaram *e-mails*, exploraram sequências textuais, trabalharam aspectos linguísticos e aprenderam sobre a estrutura e o uso adequado do *e-mail* em situações diversas. A metodologia da sala de aula invertida foi empregada em um dos módulos, enquanto outros abordaram aspectos linguísticos, como a estrutura da oração e o uso correto da vírgula. A etapa final incluiu a redação de *e-mails* para autoridades locais, convidando-os para um evento escolar, de modo a incentivar os alunos a desenvolverem as habilidades desenvolvidas ao longo da intervenção. Essa metodologia prática e contextualizada visou promover uma escrita adequada ao propósito comunicativo dos *e-mails*.

A pesquisadora concluiu que, ao explorar o *e-mail* como um gênero textual e uma ferramenta de comunicação no contexto digital, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades específicas de escrita, como clareza, concisão e adequação linguística. Além disso, infere que o uso do *e-mail* promove o desenvolvimento de competências tecnológicas, a interpretação de informações e o uso efetivo de recursos multimodais, preparando os estudantes para uma boa comunicação. Assim, a utilização do *e-mail* no ensino da escrita, segundo a autora, oferece uma oportunidade para desenvolver habilidades de comunicação essenciais para os alunos.

### **2.3 Análise e reflexão sobre as pesquisas selecionadas**

As pesquisas apresentadas compartilham um enfoque comum no aprimoramento do ensino da língua, além de serem orientadas por práticas pedagógicas criativas e estratégias que visam desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Uma característica central comum entre as pesquisas

selecionadas é a atenção dedicada aos multiletramentos, reconhecendo a necessidade de integrar diversas linguagens e práticas de leitura e escrita no contexto educacional contemporâneo.

Dentre os pontos convergentes, destaca-se a metodologia de uma ampla variedade de gêneros textuais multimodais e multissemióticos, como *fanfictions*, histórias em quadrinhos, memes, tiras, causos, produções cinematográficas e *e-mails*. Esse diversificado leque de gêneros reflete a intenção de enriquecer não apenas as práticas de leitura e escrita, tornando o ensino mais contextualizado e envolvente para os estudantes, mas também de olhar para o processo de aprendizagem e pensar em como ele pode ajudar no desenvolvimento dos alunos. Dolz (2023) ressalta não apenas o domínio da escrita e da oralidade, como também da competência multimodal. Isso significa que os alunos devem ser incentivados a desenvolver habilidades na produção e compreensão de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagens, áudio e vídeo.

A utilização de SD também emerge como um elemento comum entre as pesquisas, ressaltando a intenção de fornecer um pensamento sistematizado e abrangente no processo de ensino. Díaz *et al.* (2023) afirmam que essas abordagens, evidentes em gêneros textuais, iniciativas individuais e textos, referem-se aos aspectos sociais ou históricos da forma como as pessoas se comunicam por meio da linguagem, além de como estruturam o discurso em formatos mais amplos e, por fim, às especificidades dos componentes básicos da linguagem e discursivos empregadas nos textos.

Tatiane Andrade Salles (2021) propôs uma SD para o gênero textual história em quadrinhos, com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, relacionadas à leitura e produção de textos multissemióticos. Andrea Zanetti Vilarin (2020) realizou uma sequência com foco no gênero discursivo dos memes, utilizando uma SD de textos multissemióticos, especialmente memes, como ponto de partida. A autora destacou que os estudantes foram desafiados a interpretar e produzir significados em diferentes modalidades de linguagem, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos textos e para o desenvolvimento de sua capacidade expressiva. Monique Viana de Oliveira Ângelo (2021) propôs uma SD do gênero multimodal tiras, o que possibilitou aos alunos melhorarem suas habilidades de organizar pensamentos, elaborar textos e comunicar-se de forma mais precisa. Gabriella Wentz Cunha (2018), realizou uma SD do gênero caso, com foco em TICs

e multiletramentos e, assim como a autora mencionada anteriormente, identificou o aprimoramento das competências de escrita dos alunos.

Além disso, algumas pesquisas, como a de Elke Alves Farias de Coutinho (2023) e Erisvaldo Silva Santos (2020), destacam o emprego de tecnologias digitais, para enriquecer as práticas educacionais, promover a multimodalidade e alinhar as estratégias pedagógicas ao cenário contemporâneo, como plataformas de *design*, o *Canva for Education* e o ciberespaço. Os autores chegaram à conclusão de que a implementação de abordagens pedagógicas centradas na produção de textos multimodais teve impactos positivos no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Os estudos destacam avanços nas competências relacionadas à escrita, incluindo melhorias na organização textual, no uso de estratégias de escrita, na conscientização sobre o vocabulário e na exploração dos multiletramentos. Além disso, ressaltam o papel das tecnologias digitais, como plataformas de *design* digital, na promoção desses avanços e no engajamento dos alunos na produção de textos multimodais. Nesse cenário, Rojo reforça que é preciso que a escola “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (Rojo, 2013, p. 7).

Outro ponto de convergência entre os trabalhos é a ênfase na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. As pesquisas de Camila da Costa Vieira (2019) e Jacielly Kátia de Almeida Silvia Lopes (2023) ressaltam a importância de transformar os estudantes em protagonistas, promovendo a compreensão de conceitos e a estimulação de seu envolvimento ativo, a criatividade e a autonomia na produção de textos, pontos também implícitos nas demais dissertações mencionadas nesta seção.

Em síntese, todas as investigações que selecionamos defendem uma metodologia pedagógica centrada no aluno, buscando estratégias criativas para tornar as práticas de leitura e escrita mais relevantes e contextualizadas no ambiente educacional atual. Embora nem todas explicitem as relações entre o trabalho com a SD de gêneros multimodais e multissemióticos e a aprendizagem da escrita, é possível depreender que os resultados das pesquisas sinalizam a importância desse trabalho na escola para a motivação e o engajamento dos alunos para a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e produção de textos que integram características das linguagens verbal e

não verbal.

Cabe ressaltar, ainda, que, dentre as nove pesquisas selecionadas, apenas uma está voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, é possível inferir que o trabalho com os gêneros textuais nesse segmento está centrado nas práticas de leitura e produção textual mediadas essencialmente pela escrita. Tal fato foi identificado por Domingues (2021), em sua pesquisa sobre o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização, na qual conclui que, apesar de as professoras estarem engajadas em um processo que inclui leitura, interação e respeito aos alunos, suas abordagens e técnicas ainda refletem uma tendência ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização.

É justamente buscando contribuir para a ampliação de pesquisas que envolvam essa temática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e trazer propostas didático-pedagógicas aos professores que atuam nesse segmento, que se dedica esta pesquisa. Concentrando-se em uma sequência didática de textos multimodais e multissemióticos, buscamos obter contribuições para a prática de escrita no 5º ano do Ensino Fundamental.

### **3 PRÁTICAS DE ESCRITA: DOS PARADIGMAS DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS**

No caminho da compreensão de uma SD de textos multissemióticos e multimodais, é necessário aprofundarmos o conhecimento no referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa. A comunicação contemporânea ultrapassa as fronteiras do texto tradicional, expandindo-se para múltiplas dimensões, que vão além das palavras escritas. Buscamos esclarecer como várias formas de semiose e linguagens se combinam para criar significados que promovem a aprendizagem.

O escopo teórico abordado nesta seção é importante para avançar na pesquisa sobre as contribuições das SD de textos multimodais e multissemióticos no desenvolvimento da escrita. Neste cenário, iremos destacar pesquisadores e abordagens que se debruçam sobre o conceito de SD e de textos multissemióticos no contexto educacional, proporcionando uma base para a compreensão dos desafios e potenciais inerentes a esta temática.

Inicialmente, faremos uma discussão que percorre um período temporal, compreendendo desde as concepções tradicionais de escrita e ensino da escrita, que fornecerão uma visão histórica, até as perspectivas contemporâneas que orientam o atual cenário educacional. Essa incursão temporal justifica-se pela necessidade de estabelecer um diálogo crítico entre os paradigmas anteriores e as atuais demandas pedagógicas, possibilitando a compreensão das mudanças e continuidades nas práticas de escrita e de ensino de escrita ao longo do tempo.

Para isso, abordamos a evolução das concepções de alfabetização e dos letramentos ao longo de três períodos distintos. Começamos com a alfabetização tradicional, destacada na decodificação de palavras, avançando para uma abordagem construtivista, a do letramento, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Em seguida, exploramos os conceitos de letramentos e multiletramentos, reconhecendo a importância da competência em diversas formas de linguagem para a participação na sociedade contemporânea.

Esse enfoque temporal permite entender as transformações conceituais que moldaram o contexto educacional, proporcionando, assim, uma melhor contextualização das orientações contemporâneas para as práticas escolares de leitura e de produção de textos multissemióticos. Assim, a interseção entre o passado

e o presente das práticas de escrita e de ensino da escrita, aliada às orientações oficiais, pode contribuir para a fundamentação teórica desta pesquisa.

### **3.1 Concepções tradicionais e práticas de escrita e de ensino da escrita**

A trajetória da alfabetização no Brasil percorreu uma evolução marcante ao longo do tempo, inicialmente guiada pelas concepções tradicionais. Nas fases iniciais, o paradigma predominante enfatizava o domínio mecânico do código linguístico, no qual a habilidade de decodificar símbolos isolados era considerada central para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa metodologia, enraizada na história educacional brasileira, destacava o aspecto técnico da linguagem escrita, relegando questões mais amplas relacionadas ao contexto social. Segundo Rizzo (2005), o foco do ensino de leitura e escrita estava na familiarização com o alfabeto, limitando-se ao reconhecimento e à memorização das letras.

Para Mortatti (2019), em nosso país, desde o final do século XIX, a institucionalização da escola tornou-se imperativa, consolidando-se como o ambiente essencial para a formação das novas gerações, alinhada aos princípios do Estado Republicano. Este, orientado pela necessidade de estabelecer uma nova ordem política e social, viu na escola um meio para concretizar seus ideais. A universalização do acesso à educação assumiu um papel de destaque para a modernização e o progresso do Estado-Nação. A escola emergiu como a principal catalisadora do esclarecimento das comunidades não letradas, desempenhando um papel central na disseminação do conhecimento e na promoção do avanço social.

Segundo a autora, a capacidade de ler e escrever assumiu um papel preponderante como um meio exclusivo para desenvolver conhecimento e esclarecimento, tornando-se importante para o processo de modernização e avanço na sociedade. Anteriormente consideradas atividades culturais de acesso restrito, em um contexto social onde a maioria vivia em meio rural, a aprendizagem da leitura e escrita ocorria informalmente, transmitida de maneira assistemática no ambiente doméstico ou de maneira rudimentar nas escassas escolas do Império (período de 1822 a 1889).

Mortatti (2019) reforça que com a implementação da escola obrigatória, laica e gratuita, essas habilidades evoluíram para serem fundamentais no contexto do ensino formal, sendo objetos de instrução e aprendizado. Sob a característica de serem técnicas passíveis de ensino, as práticas de leitura e escrita passaram a ser

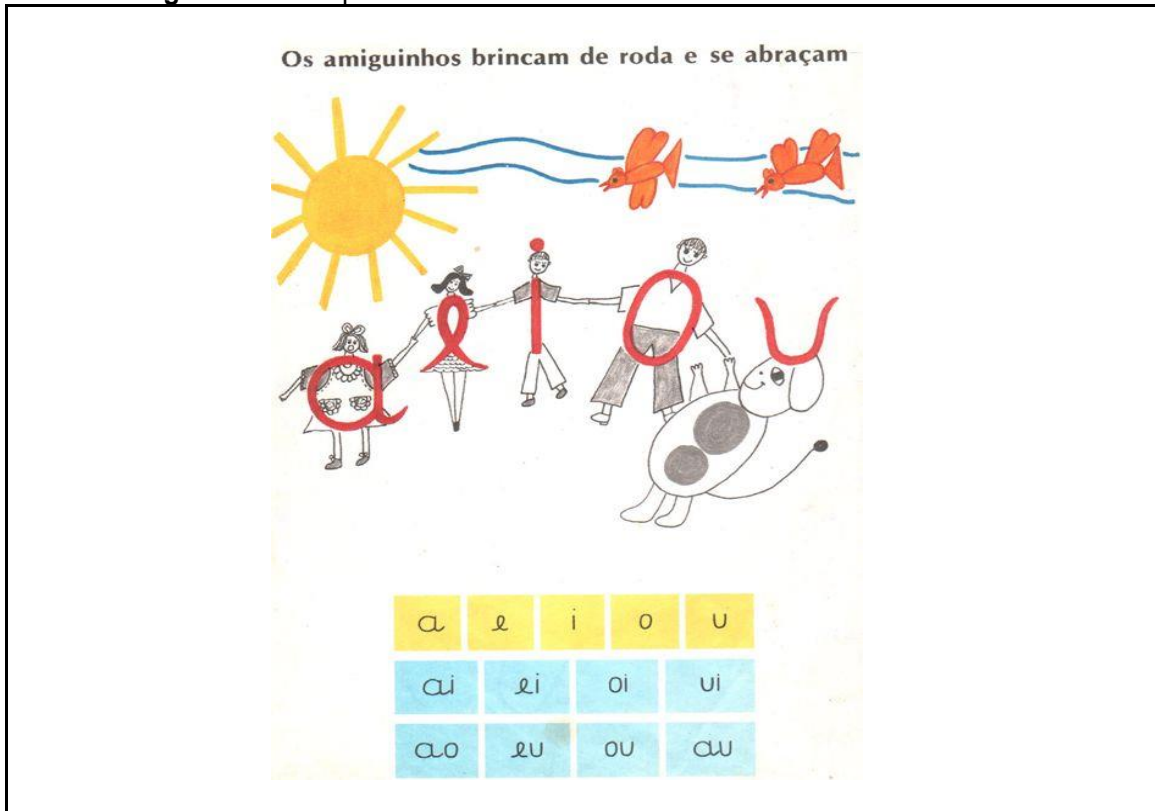
submetidas a métodos organizados, sistemáticos, metódicos e intencionais, requisitando a formação de profissionais preparados. A autora explana a alfabetização marcada nesse período:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (Mortatti, 2019, p. 35).

Soares (2018) destaca que esse método foi o primeiro a ser utilizado no Brasil. Os alunos começavam aprendendo as letras do alfabeto por meio da soletração, ou seja, pronunciavam o som de cada letra. Em seguida, passavam para a silabação, a partir da qual aprendiam a agrupar as letras para formar sílabas e palavras. Depois dessa fase inicial, praticavam a leitura de palavras isoladas ou agrupadas. Além disso, o processo de escrita estava intimamente ligado à prática de cópias, ditados e formação de frases. O objetivo principal era garantir uma grafia clara e bem definida. No entanto, o método sintético, conforme apontado pela autora, tendia a negligenciar as relações entre a oralidade (a fala) e a escrita (a representação gráfica da linguagem), concentrando-se, principalmente, na decodificação das letras e sílabas.

A seguir, apresentamos duas imagens: a primeira (**Figura 1**), extraída de uma página da cartilha de marcha sintética, destaca a importância do aprendizado das vogais; a segunda (**Figura 2**), mais contemporânea, foi encontrada online e é adotada, atualmente, por alguns professores.

**Figura 1** – Exemplo de uma atividade em uma cartilha de marcha sintética



Fonte: Blog Emilia Pignata – Pedagogia<sup>2</sup>.

**Figura 2** - Exemplo de uma atividade atual, retirada da Internet

Escola: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ alunoseprofessores.com  
 Aluno: \_\_\_\_\_

**APRENDER AS VOGAIS**

A E I O U

1) Cubra o pontilhado para formar as vogais maiúsculas.

**A** A A A A A A A

**E** E E E E E E E

**I** I I I I I I I

**O** O O O O O O O

**U** U U U U U U U

Fonte: Site Alunos e Professores<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://emiliapignata.blogspot.com/2011/04/metodos-de-alfabetizacao.html?m=1>>. Acesso em: 15 maio 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://alunoseprofessores.com/atividades-com-vogais/>>. Acesso em: 15 maio 2024.

Se refletirmos sobre a cartilha da primeira imagem (**Figura 1**), que segue uma abordagem sintética e era utilizada no final do século XIX, e a atividade das vogais, mais recente, percebemos que, na segunda imagem (**Figura 2**), mesmo após mais de um século, ainda existem educadores que optam por metodologias de alfabetização similares às tradicionais. Estas, frequentemente, enfatizam a memorização de vogais ou consoantes como indicadores-chave do progresso dos alunos na aprendizagem da escrita.

Em 1876, segundo Mortatti (2019), foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de autoria de João de Deus, marcando o início de um momento na história da Educação. A partir da década de 1880, o “método João de Deus” começou a ser disseminado, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim. Paralelamente, Thomaz Galhardo publicou a Cartilha da Infância e um novo método é incorporado ao panorama da alfabetização, com o ideal de se ensinar a ler da mesma forma que se ensina a falar, ou seja, um método baseado na “palavração”, que perdurou até o início da década de 1890.

Mortatti (2019) explica que, nesse período, ocorreu uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a favor dos métodos sintéticos, como a soletração, o fonético e a silabação. Essa disputa inaugurou uma nova tradição no ensino da leitura, na qual a escolha do método de ensino tornou-se central. Ou seja, passou-se a enfatizar não apenas o que ensinar, mas também como ensinar, de forma organizada. O ensino da leitura e escrita foi, então, tratado como uma questão didática subordinada às questões linguísticas da época.

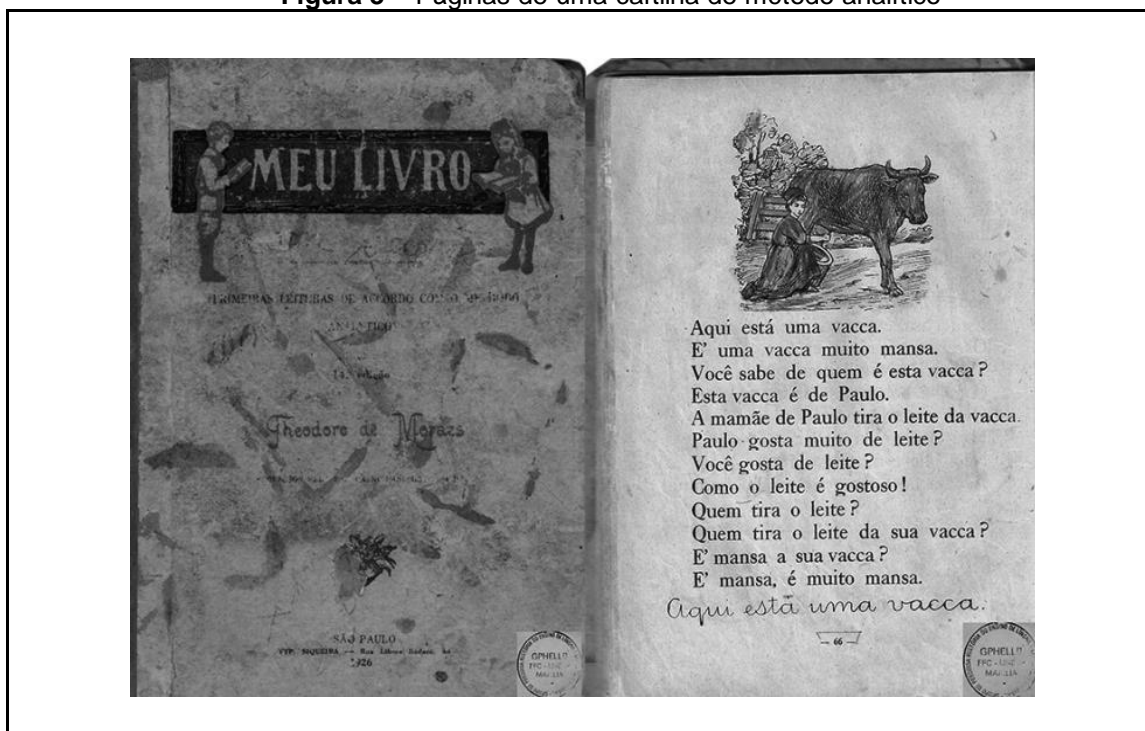
A autora explana que a partir de 1890, São Paulo reformou sua educação pública. A Escola Normal foi reorganizada e uma nova Escola-Modelo foi criada. Em 1896, um Jardim da Infância foi inaugurado. A reforma focou em novos métodos de ensino, especialmente o método analítico para o ensino da leitura, e os professores foram orientados a seguir esse modelo de ensino.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (Mortatti, 2019, p. 37).

Durante o segundo período da história da alfabetização, principalmente no início do século XX, as cartilhas começaram a adotar de forma sistemática o método analítico de ensino, de modo a se alinhar às diretrizes educacionais oficiais do Estado de São Paulo.

Abaixo, há uma imagem de uma cartilha que adotava o método analítico (**Figura 3**), o qual priorizava a leitura como um todo antes de analisar suas partes individualmente.

**Figura 3** – Páginas de uma cartilha de método analítico



Fonte: Mortatti (2019)<sup>4</sup>.

Vamos, novamente, comparar um método tradicional de ensino (do século XX) com abordagens semelhantes para o ensino da escrita. A seguir, analisemos uma atividade mais recente encontrada na Internet (**Figura 4**):

<sup>4</sup> MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, p. 79. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/fqmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2024.

**Figura 4** – Exemplo de uma atividade atual, retirada da Internet

NOME: \_\_\_\_\_

CIRCULE NA MÚSICA A PALAVRA (BETO), E COLOQUE SEU NOME E O DE  
3 AMIGOS PARA COMPLETAR A LETRA!

**BETO BATE NA LATA**

"EU CONHEÇO UM MENINO  
QUE TODO MUNDO GOSTA DE IMITAR.  
O SEU NOME É BETO, ELE É TÃO LEGAL!  
GOSTA MUITO DE BRINCAR.


BETO BOTA A MÃO NA TESTA,  
BETO BATE OS PÉS NO CHÃO.  
A BRINCADEIRA VIRA FESTA,  
RECOMEÇA A IMITAÇÃO:

BETO BATE NA LATA,  
\_\_\_\_\_ BATE TAMBÉM!

BETO BATE NA LATA,  
\_\_\_\_\_ BATE TAMBÉM!

BETO BATE NA LATA,  
\_\_\_\_\_ BATE TAMBÉM!"

Música: Alexandre Pereira



Fonte: Blog Coisinhas da Tia Poli<sup>5</sup>.

Podemos notar que tanto a imagem da cartilha do método analítico (**Figura 3**) quanto a da atividade mais recente (**Figura 4**), utilizadas por alguns professores atualmente, ilustram um modelo de atividade que adota uma abordagem global (palavras, frases ou textos) antes de concentrar-se em unidades menores. Nesse contexto, a consolidação do aprendizado acontece por meio do reconhecimento das palavras, empregando técnicas de memorização, visualização e escrita.

Mortatti (2019) ressalta que, com o processo de urbanização e industrialização, a necessidade da sociedade por acesso à escolaridade aumentou à medida que o desenvolvimento social avançou. Dessa forma, no início do Século XX, com a expansão do ensino no Brasil e a necessidade de contemplar temáticas do mundo operário, Theodoro de Moraes elaborou a Cartilha do Operário. Mais à frente, em meados de 1928, Manoel Lourenço Filho lança a Cartilha do Povo, cujo propósito era

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://coisinhasdatiapoli.blogspot.com/2011/03/musica-e-atividades-para-o-metodo-da.html>>. Acesso em: 15 maio 2024.

facilitar o processo de alfabetização tanto para crianças quanto para adultos de maneira simples, ou seja, sem empregar uma abordagem metodológica específica.

Nesse momento, no âmbito das discussões sobre o método mais adequado para a alfabetização, que envolvem a escolha entre o sintético ou o analítico, tentando conciliar ambos, conforme destaca Mortatti (2019), passou-se a utilizar métodos mistos. Sendo assim, as cartilhas passaram a ser baseadas na fusão entre métodos sintéticos e analíticos.

Por volta de 1948, Branca Alves de Lima elaborou a Cartilha Caminho Suave, seguindo um método sequencial na alfabetização, iniciando pelo ensino das vogais, que são consideradas os blocos fundamentais da linguagem escrita. Posteriormente, os alunos, de acordo com o material, são introduzidos à formação de encontros vocálicos, o que incentiva a combinação de vogais adjacentes em palavras. Essa fase prepara o caminho para a silabação, a qual envolve a divisão de palavras em sílabas, uma etapa importante para a compreensão da estrutura das palavras.

A seguir, a primeira imagem (**Figura 5**) retrata uma atividade retirada da Cartilha Caminho Suave. Já a segunda imagem (**Figura 6**) é recente, retirada da Internet.

**Figura 5** – Exemplo de uma atividade da Cartilha Caminho Suave

**barriga**

**ba**

Eu vejo a barriga do bebê.

baba	bibi
bebê	bobo

ba	be	bi	bo	bu
Ba	Be	Bi	Bo	Bu
ba	be	bi	bo	bu
Ba	Be	Bi	Bo	Bu

Cubra e copie:

baba \_\_\_\_\_

bebê \_\_\_\_\_

bibi \_\_\_\_\_

bobo \_\_\_\_\_

Ligue:

bobo	bibi
baba	bobo
bibi	baba

— 34 —

Fonte: Site Pinterest<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/667799450971711027/>>. Acesso em: 15 maio 2024.

**Figura 6** – Modelo de uma atividade atual, retirada da Internet

Nome: \_\_\_\_\_ PAPAPIU.COM.BR

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Escreva as sílabas que resultam da junção da letra B com cada vogal.

B

A \_\_\_\_\_


E \_\_\_\_\_

I \_\_\_\_\_


O \_\_\_\_\_

U \_\_\_\_\_


Complete as palavras com a sílaba correta.




\_\_\_\_\_ LA



\_\_\_\_\_ BÊ



\_\_\_\_\_ LO



\_\_\_\_\_ LA

Fonte: Blog Papapiu<sup>7</sup>.

Podemos notar que, em ambos os casos, há uma ênfase nas sílabas, o que, segundo Weisz (2016, p. 15), leva-nos a questionar a “coerência teórica e pedagógica” de alguns professores alfabetizadores. Afinal, deparamo-nos com exercícios isolados, nos quais os alunos enfrentam o único desafio de completar letras ou sílabas em contextos desprovidos de significado. Nessa direção, apesar de algumas diretrizes curriculares e livros didáticos das escolas afirmarem adotar um pensamento construtivista e voltado para a leitura, ainda observamos, nas atividades, uma persistente utilização de estratégias baseadas nos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização.

Segundo Ghiraldelli (2001), na década dos anos de 1960, surgiram os movimentos de Educação Popular, diante da pressão internacional, como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para a resolução das altas taxas de analfabetismo. Viu-se, então, a necessidade de uma nova estratégia; assim, surge, nesse cenário, o Plano Nacional de Alfabetização em 1964, alinhado com os princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire. Contudo, a chegada do golpe militar, em abril do mesmo ano, resultou na repressão

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://papapiu.com.br/atividades-com-a-letra-b-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 15 maio 2024.

do referido programa, sendo o Plano Nacional substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967.

Do ponto de vista metodológico, o MOBRAL empregava palavras geradoras, compartilhando esse aspecto com o pensamento de Paulo Freire, que tinha o olhar de uma alfabetização mais consciente, a qual culminava na identificação das palavras ou dos temas geradores. Entretanto, o MOBRAL não tinha a mesma carga crítica por ter uma concepção mais funcional ou técnica (Libâneo, 2010). Além disso, o uso uniforme do material em todo o país ia na contramão do princípio da Educação Popular, que preconizava a consideração do vocabulário e das características socioculturais específicas dos educandos no processo de alfabetização.

Em 1971, durante a reforma do ensino, o MOBRAL foi transformado em um sistema de ensino supletivo. Apesar de ter sido implementado em todo o território nacional, o movimento não conseguiu alcançar sua meta de erradicar o analfabetismo até o final da década, pois sua finalidade foi meramente instruir trabalhadores para serem capazes de realizar leitura e escrita básicas, além de reconhecerem suas responsabilidades, especialmente no que diz respeito à preservação da ordem e paz do sistema (Ghiraldelli, 2001).

No estudo conduzido por Marques *et al.* (2016), observou-se que a abordagem pedagógica das professoras do MOBRAL ocorria em classes multisseriadas, e havia uma tentativa de transmitir conhecimentos devido à escassa formação. Mesmo com as orientações da perspectiva sociocultural de Paulo Freire, as práticas educativas continuavam direcionadas ao aprendizado da leitura e da escrita por meio de métodos que envolviam a cópia, a formação de palavras e a segmentação silábica.

Segundo Ghiraldelli (2001), a instauração da ditadura militar no Brasil, a partir de 1964, acarretou diversas consequências e alterações no âmbito da Educação. Houve uma priorização da metodologia educacional tecnicista, visando atender às demandas da crescente industrialização no país. Para o autor, com o fim da ditadura, o MOBRAL foi encerrado, abrindo caminho para novos programas, como o Projeto Fundação Educar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou significativamente a história do país, determinando a transição de um regime ditatorial para um sistema democrático. Ocorreram avanços para a Educação, fortalecendo sua importância e representatividade.

Diante da evolução histórica das práticas de escrita e ensino da escrita no Brasil, desde as concepções tradicionais até as práticas mais recentes, é importante reconhecer a complexidade e as transformações desse cenário. O ensino da escrita vai além das habilidades técnicas, abrangendo dimensões socioculturais e históricas essenciais para a formação integral dos indivíduos. Assim, é necessário refletir sobre os desafios atuais do ensino da escrita, visando um aprendizado significativo. Em suma, essa compreensão e o aprimoramento das práticas de escrita e ensino da escrita se mostram importantes para uma educação transformadora.

### **3.2 O Construtivismo e o Letramento: a continuidade das práticas exclusivamente da escrita**

A democratização do país, no panorama educacional, foi se transformando e adquirindo outras configurações. Após a década de 1980, os métodos começaram a ser questionados, e o método da escrita passou a ser analisado, abandonando-se a concepção apenas de caligrafia (Mortatti, 2019). Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) defendem, então, a concepção da psicogênese da língua escrita. Fundamentadas no construtivismo de Jean Piaget, as autoras compartilharam os resultados de uma pesquisa na qual descrevem o progresso no desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita em crianças com idades entre 4 e 6 anos. A partir disso, passaram, então, a defender que o aprendizado da leitura e da escrita se apoiava em hipóteses do aluno, as quais se relacionavam também às interações sociais e ao contexto cultural.

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Em outras palavras, a aprendizagem da leitura não começa apenas quando a criança entra na escola, mas muito antes disso, de maneiras imprevistas. Além dos métodos de ensino tradicionais, existe um indivíduo que busca ativamente o conhecimento, enfrenta desafios e resolve-os usando sua própria abordagem. É importante destacar que esse indivíduo está interessado em desenvolver o

conhecimento e não apenas no domínio de uma técnica específica. Nessa direção, as autoras separam os níveis das hipóteses a respeito do código, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Assim, a psicogênese da língua escrita explana como o aluno incorpora os conceitos e as habilidades de leitura e escrita, revelando que a obtenção desses atos linguísticos segue um trajeto análogo ao que a sociedade trilhou até alcançar o sistema alfabético.

Weisz (2016) explica que a psicogênese da língua escrita é como uma pessoa que está aprendendo a ler e escrever, e progride ao superar as contradições entre suas próprias ideias sobre o sistema de escrita. A autora reforça que é um processo dinâmico e dialógico, no qual o aluno avança por meio da resolução dessas contradições, não sendo rigidamente definido por estágios específicos, mas sim pela forma como o aluno evolui entre eles e dentro deles.

Nesse panorama, Mortatti (2019) sugere que, ao mudar o foco das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, o construtivismo surgiu como uma mudança de paradigma. Isso implica abandonar as teorias e práticas tradicionais, desvincular o processo de alfabetização de métodos rígidos e questionar a funcionalidade das cartilhas como ferramentas de ensino.

Weisz (2016) sugere ainda que, ao longo dos anos, o campo de estudo iniciado pela pesquisa original sobre a psicogênese da língua escrita se expandiu e aprofundou-se. Em outras palavras, o conhecimento e a compreensão sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever evoluíram e tornaram-se mais abrangentes do que eram há três décadas. Isso significa que novas descobertas, teorias e métodos de pesquisa foram desenvolvidos, proporcionando uma compreensão mais completa e complexa do processo de alfabetização.

Em face a essas mudanças, Magda Soares (1997)<sup>8</sup> vem discutir as concepções de alfabetização e letramento, afirmando que a assimilação do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente ao entendimento dos contextos sociais nos quais esse sistema é utilizado. Sendo assim, a palavra “alfabetização” abrange o processo de aprender o sistema alfabético-ortográfico e as regras para utilizá-lo. Contudo, em favor do ensino e da assimilação da linguagem escrita, a autora afirma que é preciso incluir a familiarização da criança com a cultura da escrita. Dessa forma, o conceito de

---

<sup>8</sup> CEALE – FaE/UFMG. CEALE DEBATE – O que é Letramento – Magda Soares. **YouTube**, 12 de outubro de 2015. 1 vídeo (1h57min46s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o-JTrrVgdlw>>. Acesso em: 15 maio 2024.

“letramento” foi introduzido em conexão com a alfabetização, buscando incorporar o léxico dos educadores brasileiros a partir do final do século XX. Na visão da autora, o ideal seria a prática do alfabetizar letrando, o que ela chama de “alfalettrar”, ou seja, ensinar a ler e a escrever sem perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e da escrita e seu uso no dia a dia.

À medida que a vida social e as atividades profissionais se tornaram cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita ganharam destaque e relevância. Isso ressalta a inadequação de limitar-se apenas à alfabetização, destacando a necessidade de abordagens mais inclusivas (Soares, 2004). A autora ainda explica que, no Brasil, a concepção de letramento se desenvolveu de maneira distinta em comparação com outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses países a discussão sobre letramento ocorreu de forma separada da alfabetização, no Brasil, o letramento sempre esteve relacionado ao processo de alfabetização. Essa ligação tem levado a uma fusão inadequada dos dois conceitos, com predominância do letramento. Nessa direção, a autora adverte:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (Soares, 2004, p. 97).

A contribuição de Soares (2004) destaca a importância de considerar a alfabetização como a aprendizagem do sistema alfabético e como uma prática integrada aos contextos sociais da linguagem escrita. O conceito de “alfalettrar” ressalta a necessidade de ir além da decodificação técnica, incorporando a vivência cultural da escrita. A distinção entre alfabetização e letramento sublinha a importância de compreender suas nuances nos processos cognitivos e linguísticos.

Ainda de acordo com Soares (2003, p. 12), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”, ou seja, para a autora, o letramento está atrelado ao “conhecimento de mundo” da criança. Ademais, autora defende que a aprendizagem inicial da língua escrita está ligada a dois processos, alfabetização e letramento, nos quais as crianças não devem apenas decodificar a língua escrita, mas

sim, associá-la a uma função social, dentro do contexto social em que vivem. Ou seja, são processos distintos, a alfabetização é a aprendizagem técnica de transformar sons em letras e letras em sons, enquanto o letramento está relacionado ao campo do saber produzir um texto, ler e compreendê-lo, com capacidades de identificar e lidar com diferentes tipos de gênero.

É preciso compreender que a perspectiva do letramento, assim como a alfabetização, está centralizada no processo de aprendizagem exclusivamente da escrita. Embora o termo “letramento” sugira uma abordagem mais ampla, abarcando a compreensão e o uso da linguagem escrita em diversos contextos sociais, é importante notar que a base desse processo, atualmente, continua sendo a aquisição das habilidades centradas apenas de leitura e escrita.

Em face dessas reflexões, Mortatti (2019) enfatiza a continuidade da discussão sobre métodos de alfabetização atualmente, destacando que não se trata de uma questão nova. A autora reconhece que a escolha de um método não é suficiente para resolver os desafios do ensino da leitura e da escrita, visto que a alfabetização é um processo complexo que requer uma metodologia multifacetada. Além disso, ressalta a importância de compreender as influências do passado no ensino atual, evitando tanto uma ruptura total quanto um resgate simplista do que já foi feito. Mortatti (2019) ainda evoca a narrativa de Graciliano Ramos em “Infância” para ilustrar as dificuldades enfrentadas, ainda hoje, por crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a importância de garantir o acesso à Educação de qualidade e o direito de todas as crianças ingressarem no mundo da cultura letrada.

Soares (2003) descreve uma gradual perda de foco e especificidade no processo de alfabetização, o qual, para ela, parece estar ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo das últimas duas décadas. Esse fenômeno não é o único responsável – mas, certamente, é um dos mais relevantes – pelo atual fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita nas escolas do país, um problema que tem sido amplamente discutido e denunciado. Anteriormente, esse fracasso era percebido, principalmente, por meio de avaliações internas das escolas, concentradas na fase inicial do Ensino Fundamental, com altas taxas de reprovação, repetência e evasão.

Segundo a autora, hoje em dia, esse fracasso é evidenciado por avaliações externas estaduais, como o SARESP (Sistema de Avaliação Escolar do Estado de

São Paulo), nacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e até internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), abrangendo todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso se reflete em altos índices de desempenho insatisfatório em testes de leitura, indicando que muitos alunos não conseguem dominar adequadamente a alfabetização após vários anos de escolarização. A hipótese da autora é que a perda de especificidade no processo de alfabetização, nas últimas décadas, é um dos fatores que contribuem para esse tipo de fracasso escolar atual na alfabetização.

Bonamino e Sousa (2011) explanam que, no Brasil, as avaliações em larga escala passaram por três gerações, com consequências distintas para o currículo escolar. A primeira tem caráter diagnóstico, sem implicações diretas para as escolas ou o currículo. A segunda geração inclui a devolução de resultados para as escolas, sem consequências materiais. E a terceira geração associa políticas de responsabilização com recompensas ou sanções baseadas nos resultados dos alunos e escolas.

As autoras classificam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como a primeira geração de avaliações no Brasil, destacando a qualidade da educação de forma diagnóstica, sem interferência significativa no currículo. Paralelamente, estados e municípios desenvolveram suas próprias avaliações, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), que evoluiu para integrar políticas de responsabilização, como o Bônus Mérito.

A Prova Brasil, implementada em 2005, segundo Bonamino e Sousa (2011), faz parte da segunda geração de avaliações, permitindo comparações entre escolas e redes de ensino e influenciando políticas educacionais através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

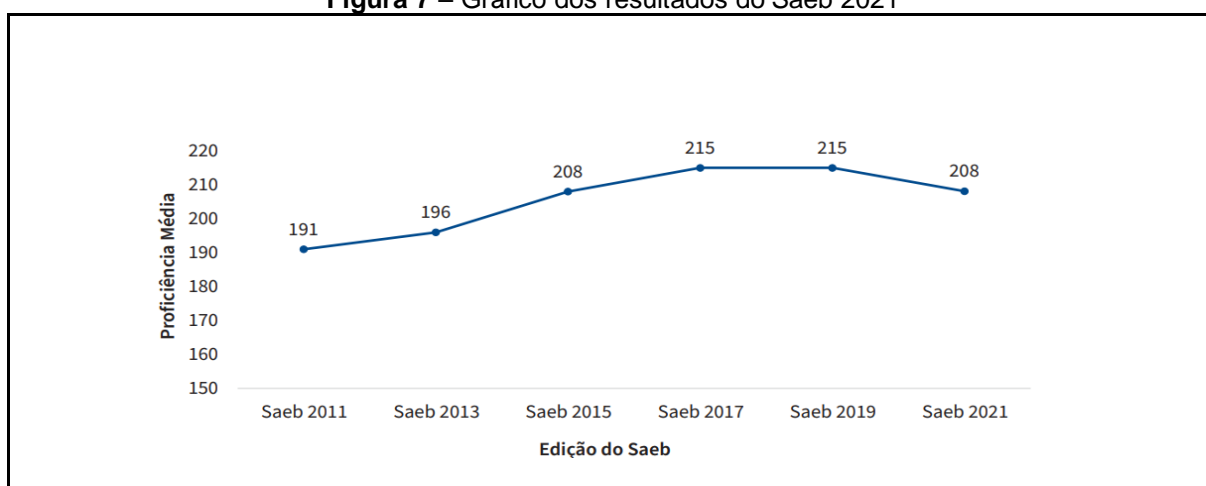
A terceira geração de avaliações, exemplificada pelo SARESP em São Paulo, associa políticas de responsabilização forte com recompensas e sanções, utilizando os resultados para estabelecer metas e incentivos para escolas e professores. As autoras evidenciam que essas avaliações influenciam diretamente o currículo escolar, por meio de materiais didáticos e orientações pedagógicas alinhadas aos objetivos da avaliação.

Para Bonamino e Sousa (2011), as avaliações em larga escala são testes padronizados aplicados em grande escala para medir o desempenho dos alunos em

determinadas áreas, como leitura e matemática. Elas são usadas para criar incentivos para que os professores se esforcem no ensino, especialmente quando os resultados dessas avaliações são usados para responsabilizá-los pelo desempenho dos alunos. No entanto, as autoras salientam que pesquisas mostram que isso pode levar os professores a concentrarem-se apenas nos tópicos que são avaliados nos testes, ignorando outros aspectos importantes do currículo escolar, como habilidades não cognitivas. Além disso, como as avaliações em larga escala geralmente se concentram em objetivos cognitivos, elas podem não captar completamente os múltiplos objetivos dos currículos escolares, gerando, assim, uma visão estreita do que é ensinado nas escolas.

Analisemos o gráfico da evolução das proficiências médias no 5º ano do Ensino Fundamental, no SAEB, de 2011 a 2021 (**Figura 7**).

**Figura 7** – Gráfico dos resultados do Saeb 2021



Fonte: Inep (Relatório de resultados do Saeb 2021 – Volume 1)<sup>9</sup>.

A ampliação da proporção de estudantes do 5º ano, que se encontravam nos níveis mais baixos de proficiência em Língua Portuguesa, entre as edições do SAEB 2019 e do SAEB 2021, teve um impacto significativo na média nacional de proficiência. Isso resultou em uma queda na média, interrompendo a estabilidade do período anterior, como ressaltado no gráfico, que ilustra a evolução da proficiência média nacional nesse nível de ensino.

<sup>9</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de Resultados do Saeb 2021 – Volume 1** (Contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio – Versão Preliminar), p. 135.

É válido ressaltar que, no ano de 2020, enfrentamos, mundialmente, a pandemia da Covid-19. As medidas de distanciamento social, o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto resultaram em desafios substanciais para o processo educacional. Muitos alunos enfrentaram dificuldades de acesso a recursos adequados de aprendizagem, interrupção da rotina escolar e dificuldades de adaptação ao ensino à distância. Essa nova dinâmica de ensino também pode ter afetado a qualidade do ensino e a funcionalidade das estratégias pedagógicas, contribuindo para uma possível queda na média de proficiência em Língua Portuguesa no SAEB de 2021. Portanto, segundo Inep (2021), é preciso considerar o impacto da pandemia ao interpretar variações na média de proficiência, buscando medidas para mitigar esses efeitos e garantir a continuidade do aprendizado dos alunos.

Contudo, isso ressalta a urgência de renovar o modelo educacional, expandindo o uso de recursos tecnológicos, como plataformas online, aplicativos educativos e outras ferramentas digitais, a fim de ampliar o processo de aprendizagem e torná-lo mais acessível e inclusivo. A pandemia serve como um lembrete importante de que a escola precisa evoluir e adaptar-se às demandas do mundo moderno, incorporando de forma proativa as tecnologias disponíveis para oferecer uma Educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

Nessa direção, no final da década dos anos de 2010, Rojo (2017) descreve um futuro próximo em que a tecnologia permeia todas as esferas da vida cotidiana, desde a rotina doméstica até o ambiente de trabalho e a educação. Ela destaca como as práticas de letramento estão evoluindo em resposta às mudanças tecnológicas, passando de uma ênfase exclusiva no texto escrito para um método mais amplo e multimodal que inclui imagens, vídeos, áudios e interações digitais. A autora enfatiza a necessidade de a escola acompanhar essas transformações, incorporando novos multiletramentos e práticas pedagógicas que preparem os alunos para a vida digital. Ela argumenta que, embora as tecnologias digitais e os multiletramentos já estejam presentes na sociedade contemporânea, a escola ainda se mantém arraigada em práticas tradicionais de letramento.

### **3.3 Múltiplas Vias, Múltiplos Saberes: A Pedagogia dos Multiletramentos**

O insucesso escolar, os índices insatisfatórios dos resultados das avaliações de larga escala, a exclusão escolar e a taxa de analfabetos funcionais, motivaram Rojo (2009) a refletir sobre como desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Ao longo da última década, houve uma significativa evolução conceitual no campo do “letramento”, que abrange um espectro mais amplo, reconhecendo que as práticas de letramento na sociedade contemporânea são diversificadas. Dessa forma, os “letramentos”, no plural, conforme definido por Rojo (2009), compreendem os diversos usos e práticas sociais envolvendo a escrita, sejam eles locais ou globais, em diferentes contextos sociais. Assim, em uma ampla gama de situações, desde a leitura realizada por um estudante em sala de aula, até a interação nas redes sociais, ou mesmo o uso dos serviços de autoatendimento em estabelecimentos de *fast food*, as pessoas estão inseridas em práticas de letramento que abarcam a leitura em múltiplos cenários.

A autora destaca a importância de considerar esses diferentes cenários de letramentos e ressalta a necessidade de a escola se preocupar com outros espaços de cultura além dos impressos. Rojo (2009) argumenta a necessidade de rever práticas de letramento e promover uma abordagem mais inclusiva e crítica, destacando a importância de se desenvolver competências diversas para a leitura e a produção de textos escritos, incluindo a capacidade de interpretar, criticar e dialogar com o texto. Assim sendo, para Rojo e Moura (2019, p. 18), abordar os letramentos na escola implica organizar situações, “atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais”, que permitam a participação dos alunos em práticas de leitura e escrita socialmente significativas que ainda não tenham sido completamente dominadas por eles.

No panorama social atual, caracterizado pela rápida evolução tecnológica, globalização e diversidade cultural, emerge a necessidade de conceber e implementar uma metodologia educacional que transcenda os métodos até então discutidos. A diversidade de formas de comunicação na sociedade contemporânea, que inclui textos escritos, imagens digitais e vídeos on-line, destaca a importância de desenvolver uma pedagogia capaz de abraçar essa complexidade.

O desafio central dos multiletramentos na escola, conforme observado por Rojo (2009), reside na preparação dos alunos para lidar com as novas práticas sociais da escrita, influenciadas pelas tecnologias atuais. Essa demanda exige uma abordagem que promova a aquisição de múltiplos letramentos, capacitando os estudantes a enfrentarem um cenário diversificado. Desse modo, os letramentos se expandem para os multiletramentos, propostos pelo New London Group em 1996, que surgem como

resposta à crescente complexidade e diversidade de práticas de comunicação na sociedade atual. Diante das inadequações das abordagens tradicionais frente às mudanças sociais e tecnológicas, esse grupo de pesquisadores propôs uma visão mais abrangente do letramento e das práticas de comunicação na contemporaneidade.

A Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo grupo entre 1995 e 1996, não se configura como um método ou abordagem de ensino, mas como uma proposta educacional destinada a atender às demandas da contemporaneidade, especialmente na educação linguística. Rojo (2012, p. 13), seguindo a linha do New London Group, destaca a ideia de várias linguagens e reforça a pedagogia dos multiletramentos pela “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Os multiletramentos refletem as mudanças nas linguagens do século XXI e do advento do digital, representando várias linguagens em um discurso. A autora ainda ressalta que a maioria dos textos atuais apresenta características de textos “multissemióticos”, com diversas linguagens integradas, exigindo não apenas o letramento da letra, mas também das demais linguagens presentes nos textos.

Nessa direção, de acordo com Rojo (2012), a formação de indivíduos capazes de ler e escrever é um elemento fundamental no contexto educacional atual. Portanto, um trabalho de alfabetização voltado aos multiletramentos deve explorar as diversas formas de comunicação e a diversidade de interpretações associadas. Isso implica ampliar a análise das habilidades emergentes e competências necessárias para lidar com os diversos gêneros discursivos que incorporam múltiplos modos de expressão.

A multimodalidade, conforme definida por Rojo (2012), refere-se à característica de um texto que utiliza mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Em outras palavras, um texto multimodal ou multissemiótico incorpora diferentes formas de expressão, como texto escrito, imagens, sons e outros elementos, para transmitir significado e criar uma experiência comunicativa mais rica e diversificada.

Ribeiro (2022) reforça a definição de multimodalidade, em concordância com os autores Kress e Van Leeuwen (2001), quanto ao uso de diferentes modos semióticos (ou seja, diferentes formas de comunicação, como texto, imagem, som, gestos, entre outros) no design de um produto ou evento comunicativo. Esses modos

semióticos podem ser combinados de várias maneiras, podendo se reforçar mutuamente, complementar um ao outro ou serem organizados hierarquicamente.

Em um anúncio publicitário multimodal, por exemplo, pode-se utilizar texto escrito, imagens, cores, música e gestos para transmitir uma mensagem específica. O texto pode reforçar o que está sendo mostrado nas imagens, a música pode complementar a atmosfera criada pela imagem e pelo texto, e gestos podem ser usados para enfatizar certos aspectos da mensagem. Todos esses elementos trabalham juntos para criar um significado mais completo e impactante do que se apenas um modo de comunicação fosse utilizado.

A multimodalidade, como discutida por Ribeiro (2022), refere-se à maneira como as obras incorporam diferentes formas de comunicação, além de texto e imagem. Isso inclui elementos como som, movimento e tecnologia, tanto em formatos impressos quanto digitais. Além disso, na obra de Ribeiro (2020), a autora defende vigorosamente a ideia de que devemos abraçar a diversidade de modos de leitura disponíveis, especialmente no contexto educacional. Ainda argumenta que, embora a tradição dos livros impressos tenha exercido uma influência duradoura em nossas preferências de leitura, é importante reconhecer e explorar as possibilidades oferecidas no campo digital. Também destaca que a cultura escolar muitas vezes permanece presa à experiência com o papel e o livro encadernado, ignorando as oportunidades de aprendizado que as tecnologias digitais podem proporcionar. Segundo Ribeiro (2020), ao adotarmos uma metodologia mais aberta e inclusiva em relação aos diferentes modos de alfabetização e multiletramentos, podemos potencializar a experiência de leitura dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

No desfecho desta seção, fica evidente que a discussão sobre os multiletramentos, a multimodalidade e os textos multissemióticos destaca a urgência de uma reavaliação nas práticas do ensino da escrita. Ao reconhecermos os diferentes sistemas semióticos presentes em nosso cotidiano, abrimos espaço para uma abordagem pedagógica mais inclusiva, enriquecendo o aprendizado dos alunos e trazendo-lhes significado. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com textos que articulam múltiplas linguagens pode potencializar também a aprendizagem do texto escrito.

## **4 ORIENTAÇÕES OFICIAIS E TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS MULTIMODAIS NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nesta seção, discutiremos as orientações oficiais vigentes para o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando-se na necessidade de alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais em vigor. A discussão dessas orientações informará sobre os princípios norteadores estabelecidos pelas instâncias reguladoras do ensino, bem como subsidiará uma reflexão sobre a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Esse olhar atento para as políticas educacionais visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas alinhadas com as demandas recentes, promovendo, assim, uma educação de qualidade.

Discutiremos, ainda, a Sequência Didática (SD) de gêneros multimodais como um dispositivo didático para aprimorar as habilidades de escrita dos alunos. Enfatizando a importância de desenvolver competências discursivas, especialmente no ensino dos gêneros textuais, essa abordagem propõe uma metodologia centrada na prática dos gêneros multimodais. Inicialmente concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na SD, as atividades eram organizadas em torno de um gênero oral e escrito. Contudo, faremos uma conexão com as ideias mais recentes de Dolz (2023), que expandem o conceito de SD para incluir os multiletramentos, refletindo as demandas atuais de comunicação.

### **4.1 Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista**

Dediquemo-nos a explorar e analisar as orientações oficiais que norteiam o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP). Esses documentos oferecem um panorama das expectativas e propostas para o ensino, destacando a importância de alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais vigentes. Ao examinar essas orientações, será possível compreender como a educação nos anos iniciais busca incorporar abordagens criativas e integradoras, visando proporcionar aos estudantes uma formação mais alinhada às demandas e complexidades do século XXI.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a Educação Básica no Brasil. No contexto dos textos multimodais e multissemióticos, a BNCC destaca a importância de desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura e à produção desses tipos de textos. O documento orienta que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser estimulados a compreender diferentes linguagens e formas de expressão presentes nos textos, considerando elementos visuais, sonoros e verbais. A abordagem multimodal é vista como um meio de ampliar a compreensão e a interpretação textual, permitindo que os alunos explorem a diversidade de linguagens presentes em materiais impressos, digitais, audiovisuais, entre outros.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (Brasil, 2018, p. 68).

Conforme a BNCC, os textos impressos/escritos permanecerão nas escolas, contudo, é imprescindível considerar os novos multiletramentos integrados à cultura digital.

No contexto da análise de textos, especificamente no âmbito da linguística/semiótica da Base, os gêneros multissemióticos desempenham um papel importante na composição de textos, influenciando os efeitos de sentido que eles transmitem. Esses gêneros, ao serem examinados, revelam que a linguagem utilizada nessas produções leva em consideração diversos elementos, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade, foco, cor e intensidade, os quais são aplicados em imagens visuais estáticas e dinâmicas. Em resumo, o documento destaca a importância dos gêneros multissemióticos na construção textual, enfatizando a atenção dada à linguagem visual e aos elementos expressivos que contribuem para os efeitos de sentido nos textos analisados.

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos. (Brasil, 2018, p. 81).

Em consonância com a BNCC, o Currículo Paulista (CP) (2019, p. 63), do Estado de São Paulo, define linguagens como “práticas que pressupõem a interação

entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana”, compreendendo essa interação “por meio das mais diversas linguagens” e valores culturais, cognitivos, morais, éticos e estéticos.

No que tange às competências específicas das linguagens, o documento destaca a importância de se compreender as linguagens como construções humanas dinâmicas, inseridas em contextos históricos, sociais e culturais. Propõe a exploração de diversas práticas de linguagem em campos como artes, movimentos corporais e linguísticos, visando à aprendizagem contínua, à ampliação das possibilidades sociais e à contribuição para uma sociedade justa e inclusiva. A utilização de diferentes linguagens, como verbal, corporal, visual, sonora e digital, é incentivada para expressão, compartilhamento de informações e construção de significados que promovam o diálogo e a cooperação. O CP também destaca o uso crítico e ético das tecnologias digitais nas práticas sociais, incluindo o ambiente escolar, para comunicação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos individuais e coletivos. A promoção do respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais, assim como a defesa de pontos de vista que valorizem os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, também são pontos de destaque no documento.

O CP (2019, p. 68) defende que expressar-se verbalmente ou por escrito, lendo ou ouvindo, são atividades que ocorrem em várias esferas da vida humana e que implica, por exemplo, a compreensão e o respeito pelas diversas formas de linguagem, entendendo-as como construções “históricas, sociais e culturais”. Nessa direção, consolida as diferentes formas de linguagem: “verbal (oral e escrita), corporal, visual, sonora e digital”.

O documento traz ainda citações do New London Group, referenciando a “Pedagogia dos Multiletramentos” ao defender a necessidade de adaptar o ambiente educacional às mudanças introduzidas pelas tecnologias, especialmente no contexto digital. O ideal proposto é promover formas criativas de ensino, alinhadas às demandas da sociedade do século XXI, por meio do uso dessa abordagem, reconhecendo a diversidade social, cultural e linguística na sociedade globalizada, e destacando a importância de se considerar novas práticas de letramento.

O referido currículo propõe uma visão ampliada do letramento, que vai além do texto verbal, incluindo imagens, sons e outras linguagens presentes no ambiente digital. Além disso, destaca a necessidade de os educadores repensarem as práticas

de ensino, adotando uma metodologia colaborativa e aberta a mudanças. O *designer* é apresentado como um conceito-chave, enfatizando a ativa participação de professores e estudantes na produção de conhecimento significativo dentro da escola e impactando também a comunidade. O texto sugere que a escola precisa se transformar, adotando uma postura que valorize a inclusão, a participação em massa e a distribuição de saberes, reconhecendo os espaços físico e virtual. Em resumo, o ideal defendido é uma educação que abrace as transformações contemporâneas, incorporando as tecnologias e promovendo práticas de ensino que atendam às demandas complexas da sociedade atual.

Dessa forma, delinea as competências do componente Língua Portuguesa (LP) visando desenvolver uma compreensão contextualizada da língua como fenômeno cultural e social, promovendo a apropriação da linguagem escrita para interação na vida social. Destaca, ainda, a importância da leitura, da escuta e da produção autônoma e crítica de textos variados, abordando também a compreensão da variação linguística e a rejeição de preconceitos. A competência inclui a análise crítica de informações, argumentos e opiniões, especialmente em relação a conteúdos discriminatórios, além de reconhecer o texto como espaço de manifestação de sentidos e valores. Ademais, o documento enfatiza a escolha criteriosa de textos para leitura, o estímulo à leitura literária e a mobilização de práticas da cultura digital, linguagens diversas e ferramentas digitais para expandir a produção de sentidos, promover a aprendizagem e a reflexão sobre o mundo, e realizar projetos autorais. O objetivo é preparar os estudantes para uma participação ativa, crítica e reflexiva na sociedade contemporânea, incorporando habilidades linguísticas e digitais diversificadas.

Concluindo a reflexão sobre a BNCC e o CP, é possível perceber uma convergência de princípios fundamentais direcionados a uma educação mais inclusiva, reflexiva e alinhada às demandas atuais. A BNCC, como referência nacional, estabelece diretrizes gerais, enquanto o CP expande e contextualiza essas diretrizes, destacando nuances locais e estratégias específicas. As orientações oficiais aqui destacadas reconhecem a importância dos multiletramentos, da contextualização cultural e da participação ativa dos educadores. A ênfase no planejamento pedagógico e nas práticas inclusivas ressalta a busca por um ensino alinhado às necessidades dos estudantes, promovendo, assim, uma educação mais significativa e adaptável aos desafios do século XXI.

#### **4.2 A Sequência Didática de gêneros multimodais como dispositivo para o ensino da escrita**

Reconhecendo a importância de implementar abordagens pedagógicas no ensino da escrita, e visando ao aprimoramento das competências discursivas dos alunos, especialmente no contexto do ensino dos gêneros textuais, reforçamos a relevância de adotar a SD de textos multimodais e multissemióticos como dispositivo central para nortear as atividades de ensino da escrita. Sendo assim, reflete a compreensão das demandas atuais na formação linguística e destaca a importância de estratégias pedagógicas específicas, alinhadas às características e objetivos do ensino dos diferentes gêneros textuais. Ao optar pela SD, buscamos proporcionar aos alunos maior domínio da escrita e a capacidade de usar a linguagem em diferentes situações.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 52) concebem o gênero como uma ferramenta que carrega ações de linguagem contextualizadas, fundamentando-se em três dimensões essenciais, alinhadas à perspectiva de Bakhtin (2003): “1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem”.

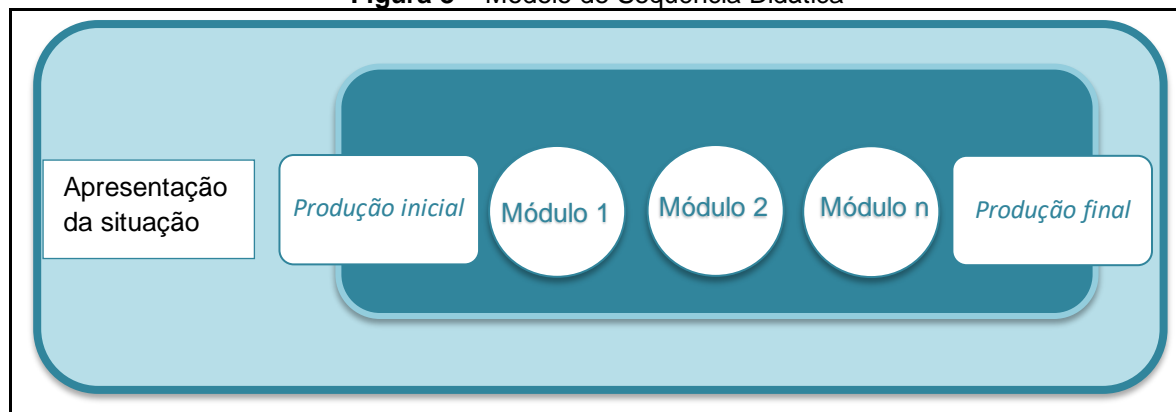
Entre as abordagens de estudo dos gêneros, é imprescindível considerar a proposição de Bakhtin (2000, p. 279) em “gêneros do discurso”. Para o autor, nossa comunicação oral e escrita se realiza por meio desses gêneros. Bakhtin (2000) argumenta que os gêneros discursivos são inerentes a nós da mesma maneira que a língua materna, surgindo de maneira natural e espontânea. Nessa direção, a SD proposta por Dolz *et al.* (2004) emerge como uma proposta teórica e metodológica para o ensino da língua materna, centrada nos gêneros textuais.

Os autores definem a SD, entre outras palavras, como uma sequência de atividades escolares separadas de forma cuidadosa, em torno de um gênero textual escrito ou oral, com o intuito de possibilitar aos estudantes o acesso a variadas práticas de linguagens. Assim, sugerem uma metodologia de ensino da língua que se fundamenta na mediação dos gêneros orais e escritos, possibilitando que os alunos assimilem progressivamente o conhecimento desses e, ao mesmo tempo, interiorizem as práticas de linguagem, culminando em uma compreensão aprofundada da língua.

Para estes pesquisadores da escola de Genebra, o arcabouço fundamental de uma SD consiste em quatro fases, a saber: apresentação da situação, primeira

produção, módulos (quantos necessários) e produção final (**Figura 8**). Essa organização é colocada em prática por meio da situação de produção, dos objetivos e das atividades propostas durante a execução da SD.

**Figura 8** – Modelo de Sequência Didática



Fonte: Adaptada de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97)<sup>10</sup>.

A primeira etapa, apresentação da situação, divide-se em duas fases; a primeira define o gênero a ser trabalhado, os participantes, entre outros elementos, e a segunda é a dimensão dos conteúdos, que consiste no apontamento da situação comunicativa pelo professor, discutindo o tema e expondo outros textos do mesmo gênero escolhido.

A produção inicial é a segunda etapa, que atua como uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero proposto. É a primeira tentativa de produção, sendo instrumento para percepção, por parte do professor, das habilidades e dificuldades dos seus alunos.

Posteriormente, a terceira etapa compreende o número de módulos necessários para se efetuar algumas competências do gênero. Como seu progresso é orientado pela resolução dos problemas identificados na produção inicial, não apresenta uma estrutura rígida, podendo o número de módulos ser ajustado de acordo com a necessidade dos alunos. Diante dos problemas apresentados na segunda etapa, o professor irá selecionar atividades para que os estudantes possam avançar em suas produções, envolvendo aspectos essenciais na produção de textos, tais

<sup>10</sup> DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard.; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 97.

como abordar questões de diferentes níveis, diversificar as atividades e os exercícios, e valorizar o desenvolvimento.

Só, então, dá-se a produção final dos alunos, não como um produto apenas, mas também como o processo de reflexão sobre escrita e leitura por que os alunos passaram. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 107) é a etapa que permite aos alunos “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. A produção final é o momento em que os alunos desenvolvem, de maneira integrada, os conhecimentos desenvolvidos durante as etapas anteriores da SD, consolidando sua compreensão e habilidades linguísticas.

Diante do apresentado, as instruções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que concerne à SD, são importantes para a condução das atividades com os gêneros textuais na escola. Isso se deve ao fato de delinearem fases consecutivas e evolutivas da aula, as quais contribuem para o aprimoramento do aluno em relação a um gênero específico e na prática da linguagem em suas diversas dimensões.

Vinte anos depois, uma reflexão desenvolvida por Dolz (2023, p. 3) reitera que “os trabalhos, no Brasil, com aporte das SD, são desenvolvidos em contextos múltiplos de ensino e aprendizagem de línguas”. O autor esclarece que, hoje em dia, no Brasil, as SD são empregadas tanto na expressão oral quanto na escrita, como ele mesmo inicialmente explorou em seus estudos, além de englobarem a multimodalidade.

Os multiletramentos representam uma maior compreensão da comunicação atual, e o autor, diante desse cenário, reconhece que os textos multimodais ultrapassam as habilidades convencionais de leitura e escrita, abarcando uma diversidade de modos de linguagens, incluindo imagens, vídeos, áudios e elementos digitais. Portanto, ao conceber uma SD que incorpore as práticas de multiletramentos, os professores têm a oportunidade de proporcionar aos alunos experiências educacionais mais significativas, as quais refletem as exigências comunicativas do contexto atual.

Dolz (2023, p. 24) em sua reflexão sobre como a SD tem sido utilizada, reforça que esse dispositivo visa criar um plano pedagógico para melhorar a compreensão ou produção de textos por meio de um projeto, além de buscar uma abordagem específica sobre as funções da língua “dentro do texto”. Para o autor, ao falarmos sobre “unidade de trabalho com SD”, estamos nos referindo ao “desenvolvimento de um gênero de texto em uma língua natural”. Dolz (2023) ainda ressalta a importância

de “integrar o trabalho sobre a língua e as configurações linguísticas de uma língua particular”.

Partindo da reflexão de Dolz (2023) sobre o uso da SD em contextos diversos de ensino da língua no Brasil, e considerando a compreensão ampliada da comunicação contemporânea por meio dos multiletramentos, entendemos a necessidade de se desenvolver uma metodologia que contemple não apenas as expressões oral e escrita, mas também os gêneros multimodais. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva elaborar uma SD de gêneros multimodais e multissemióticos, considerando também o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Isto é, além de se concentrar nos aspectos específicos da produção e compreensão de textos multimodais, a pesquisa também se preocupa em promover a progressão das habilidades dos alunos no que diz respeito à linguística. Isso envolve a capacidade de usar diferentes formas de linguagem (como texto escrito, imagens, áudios, vídeos etc.), como também o desenvolvimento da capacidade de articular ideias de forma clara, coerente e persuasiva.

### **4.3 Folder: um gênero multimodal e multissemiótico**

Nesta subseção, será abordada a escolha do gênero discursivo *folder*<sup>11</sup> como um gênero multimodal e multissemiótico da SD desenvolvida aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2001), são definidos pela sua função de comunicação na sociedade. Eles dependem do contexto em que são usados e dos argumentos que apresentam. Esses gêneros se tornam mais reconhecidos à medida que as pessoas os utilizam em diferentes situações sociais, criando e testando formas de se comunicar com objetivos específicos. Para Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros “surtem emparelhados a necessidades e a atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.” Ou seja, os gêneros evoluem junto com a cultura e as mudanças na forma como nos comunicamos.

---

<sup>11</sup> Neste trabalho, optamos por utilizar os termos em inglês “*folder*” e “*folders*” (em substituição aos termos “fôlder” e “fôlderes”, adaptados ao português) para fazer referência ao gênero discursivo da Sequência Didática desenvolvida aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a escolha do *folder* fundamenta-se na necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses dos estudantes e incentivem reflexões críticas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao final do ano, os alunos do 5º ano passarão por um rito de passagem que marcará a transição para o 6º ano, e a turma está entusiasmada com a festa de encerramento que ocorrerá no mês de dezembro. Nesse contexto, o *folder*, enquanto gênero discursivo de natureza multimodal e presente em diversos contextos sociais, oferece aos alunos a oportunidade de interagir com a linguística e semiótica de maneira significativa, além de possibilitar que os estudantes comuniquem o evento à comunidade local e aos familiares de forma atraente.

Com o uso do *folder*, buscamos superar os limites das atividades tradicionais centradas apenas no livro didático, inserindo os alunos em situações de aprendizagem contextualizadas e relevantes para si. Ao trabalhar com o *folder*, esperamos estimular o interesse pela LP como uma ferramenta importante para a comunicação.

Para Rodrigues (2014, p. 6) “o *folder* é um impresso de pequeno porte, constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras, e que apresenta conteúdo informativo ou publicitário”. Além disso, a autora observa que esse gênero faz uso estratégico de imagens e destaca as principais ideias por meio de quadros ou fontes diferenciadas, como letras maiúsculas, coloridas ou em formatos variados. Para Rodrigues (2014) o objetivo central do *folder* é transmitir mensagens de forma eficiente e visualmente atraente, sem sobrecarregar o leitor.

Sendo assim, o *folder* é composto de conteúdo informativo que integra múltiplas semioses, englobando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Rojo (2009) argumenta que, em gêneros multissemióticos, a semiose não se restringe apenas à linguagem escrita, mas também abrange imagens, cores e outros elementos visuais. Essa variedade semiótica permite uma maior compreensão do conteúdo, uma vez que cada modalidade traz significados distintos, resultando em um discurso mais dinâmico.

Sobre a utilização do gênero *folder* em sala de aula, Rodrigues (2014) destaca que é importante considerar suas especificidades, como:

- contexto de produção, incluindo autor, destinatário, objetivos e outros aspectos;
- conteúdo;

- composição: materiais gráficos, tipografia, cores, dobras e linguagem mista;
- estilo de linguagem, atentando-se ao vocabulário, tempos verbais, títulos e chamadas.

Em suma, o gênero *folder* se destaca como uma ferramenta de comunicação que, ao ser explorada na sala de aula, possibilita a disseminação de informações de forma clara e atrativa e, também, o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos. Sua análise, que abrange desde o contexto de produção até as escolhas estilísticas, revela a relevância desse gênero na construção do conhecimento e na prática comunicativa. Assim, a incorporação do *folder* no ensino contribui para que os alunos estejam mais preparados para interpretar e produzir diferentes formas de texto em uma sociedade em constante transformação, conforme indica a BNCC:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67).

Dessa maneira, o uso do *folder* na educação básica vai além de uma simples atividade de produção textual, pois se estabelece como uma prática pedagógica que articula conhecimentos linguísticos e semióticos, sociais e culturais. Ao integrar o ensino de gêneros discursivos no cotidiano dos alunos, o professor prepara os estudantes para interagir com textos em diversas esferas da vida. Assim, o *folder* se torna uma ponte entre o contexto escolar e a realidade social, contribuindo para que os alunos desenvolvam competências comunicativas para a participação na sociedade.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, inicialmente, caracterizamos o método da pesquisa e descrevemos os procedimentos metodológicos que serão empregados para a geração dos dados. Na sequência, esclarecemos a natureza dos dados da pesquisa e os procedimentos que utilizaremos para a análise desses dados. Por fim, apresentamos a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

### 5.1 O método da pesquisa

Em nossa metodologia de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na interseção entre pesquisa intervencionista e colaborativa. Conforme delineado por Damiani *et al.* (2013) trata-se de:

Investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Nossa pesquisa se caracteriza por uma dinâmica de colaboração, em que nossa atuação como professora-pesquisadora é complementada pela contribuição de uma professora colaboradora, estabelecendo, assim, uma cooperação que enriquece tanto a produção de conhecimento quanto as ações práticas desenvolvidas. Em outras palavras, possibilita que o pesquisador realize intervenções específicas em seu trabalho com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar seu desempenho, processos e resultados. Cabral (2013) afirma que a pesquisa em colaboração estabelece um ambiente propício para a mudança, a evolução da prática educacional, indo de uma ação espontânea para uma consciente e que busca conscientizar, com o objetivo de superar obstáculos, promover a reflexão sobre si mesmo, fomentar o desenvolvimento profissional contínuo e estimular a geração de conhecimento científico. Damiani (2008, p. 6) ainda reforça que a colaboração entre docentes tem o potencial de valorizar seu modo de “pensar, agir e resolver problemas”, garantindo maior oportunidade de êxito em meio aos desafios pedagógicos. Por esse motivo, adotamos esta abordagem colaborativa-intervencionista, com o objetivo de explorar influências do dispositivo SD no aprimoramento das habilidades de escrita.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza aplicada e qualitativa com foco nas descrições e reflexões da SD a ser desenvolvida. De acordo com Gil (2002), em estudos qualitativos, especialmente quando não há um modelo teórico de análise predefinido, é comum observar um movimento constante entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise avança. Esse processo torna a organização lógica do trabalho consideravelmente mais desafiadora. Dessa forma, a pesquisa se dará por meio da observação e intervenção da professora pesquisadora e, também, da professora colaboradora ao longo da SD, a partir da reflexão sobre os resultados de cada módulo da referida sequência.

## **5.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa**

Tendo em vista alcançar os objetivos traçados e responder às questões levantadas nesta pesquisa, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa:

- **Constituição da parceria professora-pesquisadora e professora-colaboradora:** a escolha da professora colaboradora do 5º ano para esta pesquisa é fundamentada em alguns fatores. Primeiramente, a seleção do 5º ano se deve ao fato de que essa etapa do Ensino Fundamental representa um momento importante no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e produção textual dos alunos e trata-se do último ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nessa fase, é comum que os estudantes possuam uma base sólida em alfabetização e estejam prontos para avançar para os níveis de compreensão e expressão linguística. Além disso, a professora foi escolhida como parceira devido à sua experiência e competência no ensino dessa faixa etária. Sua familiaridade com as necessidades e os desafios específicos dos alunos dessa idade, bem como sua flexibilidade em implementar diferentes estratégias pedagógicas, a tornam uma colaboradora ideal para a pesquisa.
- **Formação com a professora colaboradora:** realização de uma parceria de formação entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora. Para isso, foram realizados encontros com duração de uma hora, a fim de discutir os referenciais teóricos e as orientações oficiais acerca da SD de textos multimodais e multissemióticos. Como ressaltam Aparício e Andrade (2016), a construção colaborativa de uma SD requer conhecimento do conteúdo tanto do professor pesquisador, quanto do colaborador. Para as autoras, a consigna é fundamental para o sucesso da SD, considerando não somente a consigna como parte da Apresentação

da Situação aos alunos (Dolz *et al.* 2004), mas também como instrumento de formação para instruir o professor colaborador à implementação da SD em sua turma.

- Planejamento da Intervenção, isto é, da SD: foi planejada uma SD que envolva o uso de textos multimodais e multissemióticos com foco no ensino e aprendizagem da escrita. Nesse momento, foi selecionado o gênero utilizado na SD. A SD foi desenvolvida levando em consideração diretrizes curriculares, como a BNCC e o CP, bem como as necessidades específicas dos alunos, seguindo as etapas propostas por Dolz *et al.* (2004), que se inicia com a “apresentação da situação”, seguida pela “produção inicial” dos estudantes, os “módulos” com atividades variadas e, por fim, a “produção final”.

- Implementação da Intervenção: a SD foi implementada ao longo de três meses, durante as aulas regulares de Língua Portuguesa, em uma turma de 5º ano. A professora colaboradora assume a condução das atividades, enquanto a professora pesquisadora desempenha o papel de facilitadora, promovendo reflexões ao longo de todo o processo, além de ser responsável por registrar as interações e produções dos alunos durante as atividades.

- Registro dos dados: os dados gerados ao longo de todo o processo foram registrados por meio de instrumentos diversos, tais como diários de campo, produções dos alunos, gravação em áudio das atividades e interações professora-pesquisadora e professora-colaboradora; professora-colaboradora e alunos; alunos/alunos.

- Análise dos dados: O conjunto dos dados gerados foram analisados e identificados padrões, tendências e *insights* relevantes para a compreensão do impacto das intervenções propostas no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

### **5.3 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi conduzida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal, localizada na região do ABC paulista.

O Currículo Municipal da rede está alinhado às diretrizes da BNCC e do CP, estabelecendo a integração de conteúdos e habilidades em suas escolas. Destaca-se a importância da oralidade, da literatura e das produções escritas, em consonância com a concepção de Vygotsky (1991) sobre a intervenção na relação entre a pessoa e o mundo, enfatizando a linguagem como um instrumento central na construção do

conhecimento e da identidade cultural. A compreensão de que a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar, mas é influenciada por experiências prévias, ecoa na visão de Vygotsky (1991) sobre a história anterior da criança, ressaltando a relevância de se considerar contextos sociais e históricos na educação.

Além disso, o currículo escolar está alinhado com os princípios de democratização do acesso ao letramento, compreendendo-o como mais do que simplesmente a aquisição das habilidades de leitura e escrita. O Currículo defende uma visão ampliada de letramento, respaldada pelas contribuições das autoras Soares (2004), Ferreiro (1986) e Rojo (2009), destacando a importância de promover e engajar os alunos em práticas sociais que envolvam a escrita.

O documento ainda destaca a importância do planejamento pedagógico como um elemento importante para a melhoria das práticas educacionais. Ele ressalta a necessidade de uma participação ativa dos professores no planejamento, visando à estruturação de um trabalho organizado e intencional. Também enfatiza a proposta de organizar as atividades de leitura e escrita por meio das “Modalidades Organizativas” do trabalho pedagógico, conforme proposto por Lerner (2002). Essas modalidades são recursos metodológicos flexíveis, capazes de atender às diversas demandas educacionais, permitindo abordagens diferenciadas de acordo com os objetivos de aprendizagem. São elas: atividade permanente, sequência didática, projeto e atividade de sistematização.

Para explicar a SD indicada nas “Modalidades Organizativas”, Nery (2007) reforça que as SD implicam uma estruturação cuidadosa do trabalho pedagógico ao longo de um período específico, sob a orientação do professor, resultando em uma metodologia de aprendizagem mais integrada. A autora argumenta que, por meio da SD, é possível, por exemplo, explorar a leitura de textos relacionados a um mesmo tema, autor ou gênero; investigar a origem e prática de uma determinada brincadeira; promover atividades artísticas para conhecer diversas expressões culturais; ou, ainda, abordar conteúdos interdisciplinares de diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental.

Dessa forma, a SD proposta por esta referida pesquisa está em consonância com o Currículo Municipal, o qual, dentre as “Modalidades Organizativas”, seguindo a teoria de Lerner (2002), inclui a utilização de SD como um dispositivo pedagógico.

Nesse cenário, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar em que desenvolveremos a pesquisa, age como uma ponte entre o Currículo Municipal e

a Matriz Pedagógica Curricular da escola, conforme as suas peculiaridades. Sua função é adaptar e contextualizar os objetivos educacionais e as diretrizes curriculares para atender às necessidades específicas da comunidade escolar, considerando suas características locais, recursos disponíveis, demandas dos alunos e expectativas da comunidade. Assim, o documento atua como um guia para orientar as práticas pedagógicas e a organização escolar, assegurando que a proposta educacional seja relevante e significativa para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o PPP da escola, a comunidade escolar é caracterizada por pessoas que se consideram de pele branca, totalizando 65% da população. A maioria dos membros é natural do Estado de São Paulo, constituindo cerca de 65% da comunidade. Adicionalmente, aproximadamente 12% das famílias têm origem no nordeste brasileiro, enquanto 10% provêm de Minas Gerais, e os 10% restantes têm suas raízes em outros estados do país.

No que tange ao nível educacional, observou-se que 70% das famílias possuem formação até o Ensino Médio, demonstrando um cenário em que a Educação Básica é a predominante. Destaca-se, também, que uma parcela minoritária da comunidade detém formação de nível superior, ressaltando a diversidade de trajetórias educacionais presentes em nosso contexto.

Entre a comunidade, 45% se identificam como católica, refletindo uma influência significativa da tradição religiosa predominante em nosso país. Além disso, há também a presença de outras denominações cristãs, totalizando aproximadamente 35% da população escolar que se identificam como evangélicos. Aproximadamente 10% das pessoas seguem religiões de matriz africana e, por fim, uma pequena parcela, correspondente a 10%, se identifica como não religiosa ou segue práticas espirituais diversas.

Além disso, é relevante ressaltar o engajamento e participação ativa das famílias nas atividades escolares. A comunidade demonstra um alto índice de participação em reuniões de pais e eventos promovidos pela escola, o que denota um compromisso coletivo com a educação e o desenvolvimento dos alunos.

Em síntese, a comunidade escolar que integra a instituição é caracterizada por sua diversidade étnica e cultural, com uma significativa presença de famílias com histórico educacional até o Ensino Médio, mas também com uma parcela representativa de indivíduos com formação superior. Destaca-se, ainda, o

comprometimento e o envolvimento ativo dos membros em todas as atividades promovidas pela escola.

Essa instituição escolar abrange desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, funciona em dois períodos, tanto pela manhã quanto à tarde. Ademais, dispõe de instalações sanitárias adequadas aos alunos e profissionais, assim como um refeitório de uso coletivo pelos alunos. Possui, ainda, uma sala de leitura (dividindo espaço com os materiais pedagógicos), um laboratório de informática, uma sala de recursos (destinada ao público de crianças com especificidades), uma sala para os professores (juntamente com a copa) e uma quadra de esportes, destinada, prioritariamente, à Educação Física. Por fim, são 10 as salas de aula, divididas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola tem capacidade para atender a 442 alunos, contudo, neste ano, há 381 alunos matriculados, sendo 193 no período matutino e 188 no período vespertino. No total, somam-se 169 alunos do Ensino Infantil e 212 do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

#### **5.4 Trajetória Profissional: a experiência da professora colaboradora**

A trajetória profissional da professora Aline iniciou-se há dezesseis anos, quando ingressou na rede pública de educação como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Com dedicação, ela abraçou o desafio de auxiliar seus alunos em seus primeiros passos na vida escolar.

Nos primeiros anos de sua carreira, a professora Aline dedicou-se ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos na alfabetização e nas habilidades básicas de leitura e escrita. Durante esse período, segundo a professora, ela adotava o método fônico como abordagem principal de alfabetização, destacando a associação entre os sons das letras e sua representação gráfica.

Ao longo dos anos, a professora demonstrou compromisso com o progresso de seus alunos, buscando uma formação contínua. Dessa forma, realizou algumas especializações na área da Educação, como pós-graduação em Letramento e, também, em Psicopedagogia.

Atualmente, completando uma década de experiência com esta etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Aline é professora do 5º ano em dois períodos, em redes municipais distintas, ambas localizadas no ABC paulista, na responsabilidade da formação acadêmica e pessoal de seus alunos. Sua experiência e seu conhecimento pedagógico permitem-lhe criar um ambiente de aprendizado que visa

estimular os alunos a desenvolverem habilidades críticas e criativas. Com seu trabalho dedicado, ela criou um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante, no qual os alunos sentem-se valorizados e incentivados a alcançar seu potencial, visto a baixa confiança que os alunos apresentaram no início do ano, diante da realidade que tiveram até o encerramento do ano letivo de 2023.

Ao longo de sua trajetória profissional, a professora Aline contribuiu com a comunidade escolar, deixando um impacto positivo na vida de muitos alunos e colegas de trabalho. Sua permanência por dez anos como professora do 5º ano reforça seu compromisso com o ensino e habilidades específicas a essa faixa etária.

Além disso, a professora Aline demonstra colaboração e apoio aos colegas, compartilhando conhecimentos e experiências, contribuindo para fortalecer o ambiente escolar como um todo, promovendo um trabalho colaborativo.

### **5.5 Caracterização da turma do 5º ano**

A turma da professora colaboradora é composta por 17 alunos, sendo 7 (sete) meninos e 10 (dez) meninas. Durante o ano da pandemia da Covid-19, quando estavam no 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, as aulas foram suspensas por decreto estadual, levando as atividades escolares a ocorrerem de forma remota, por meio do Ensino à Distância (EAD).

Com a interrupção das aulas presenciais, as atividades foram disponibilizadas tanto digitalmente quanto em formato impresso, este último destinado aos alunos sem acesso à Internet. No entanto, como ocorreu em muitos municípios e estados brasileiros, esse método apresentou desafios para os alunos, pois necessitavam de auxílio para realizar as tarefas. Os pais tentaram assumir esse papel, mas muitos enfrentaram dificuldades devido aos compromissos de trabalho e à falta de conhecimento técnico para instruir seus filhos na alfabetização. Assim, apesar dos esforços para manter o processo de aprendizado durante o distanciamento social, os alunos foram prejudicados de forma geral, ressaltando a importância do papel do professor e da escola no ensino e aprendizado.

No 2º ano do Ensino Fundamental, o ensino tornou-se híbrido, alternando-se entre aulas presenciais e remotas para reduzir a quantidade de pessoas na escola. No entanto, ao retornarem totalmente às aulas presenciais, os alunos não tiveram um professor fixo devido a afastamentos por questões de saúde.

Ao ingressarem no 3º ano, com lacunas na alfabetização devido ao período

pandêmico e às mudanças de professores, a turma enfrentou dificuldades para progredir.

Chegando ao 4º ano, dois alunos ainda não estavam alfabetizados, três estavam no estágio silábico alfabético e os demais apresentavam uma escrita inicial. A professora assumia um perfil de ensino puramente tradicional, os alunos copiavam muitos textos da lousa e dos livros didáticos, desestimulando ainda mais este grupo. No meio do ano de 2023, devido a um afastamento da professora por motivo de saúde, a turma passou por mais uma troca de professor, chegando ao 5º ano em meio a esse cenário desafiador.

## **6 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO**

Nesta seção apresentaremos a estrutura e o processo de construção da SD de gêneros multimodais e multissemióticos, com foco nas contribuições para o desenvolvimento das habilidades dos alunos na área da escrita. Inicialmente, detalharemos o processo de formação da professora colaboradora, etapa importante para o projeto, uma vez que essa formação proporcionou os conhecimentos necessários para conduzir, em parceria, a SD.

Em seguida, analisaremos a produção inicial dos alunos, nos permitindo ter um panorama de seus conhecimentos prévios e habilidades iniciais. Posteriormente, abordaremos as produções dos três módulos da SD, cada uma com os objetivos e desafios específicos, que visaram desenvolver diferentes aspectos das práticas de escrita. Vale ressaltar que cada módulo foi cuidadosamente planejado com base nas produções anteriores dos alunos, possibilitando, assim, a identificação de suas dificuldades e, assim, direcionar intervenções específicas para promover seu desenvolvimento, permitindo que cada etapa da SD fosse ajustada de acordo com as necessidades observadas. Por fim, apresentaremos a produção final dos alunos, para a verificação dos avanços e reflexões sobre o impacto da SD de gêneros multimodais e multissemióticos no aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes.

### **6.1 A constituição da parceria com a professora colaboradora**

Ao final do primeiro semestre de 2024, iniciamos um trabalho colaborativo com a professora do 5º ano, que se dispôs a participar desta pesquisa. Para tanto, demos início a um processo de formação com a professora colaboradora Aline, com o objetivo de familiarizá-la com o contexto teórico e os objetivos do estudo. Realizamos, assim, sete encontros, com duração aproximada de uma hora cada, que antecederam o início da sequência didática (SD), conforme descrito a seguir (**Quadro 2**):

**Quadro 2** – Descrição dos encontros de formação com a professora colaboradora

Encontro	Desenvolvimento da formação
<b>1º encontro</b>	Apresentamos os objetivos da pesquisa, para aprofundar a compreensão dos conceitos de alfabetização, letramento, letramentos e multiletramentos. Na discussão com a professora colaboradora, destacamos a transição das práticas tradicionais de ensino da escrita para o contexto contemporâneo, que inclui textos multissemióticos, enfatizando a importância de reconhecer diferentes formas de linguagem e comunicação. Utilizamos os artigos teóricos referenciados neste trabalho, previamente lidos, além da seção 3 desta pesquisa, que apresenta um panorama histórico das práticas tradicionais de ensino da escrita e do trabalho com textos multissemióticos.
<b>2º encontro</b>	Exploramos as características e a importância desses gêneros na educação contemporânea. A leitura prévia da subseção 3.3 deste trabalho, intitulada "Pedagogia dos Multiletramentos", de Rojo (2012), serviu como base para as discussões, permitindo-nos refletir sobre como diferentes modalidades de comunicação podem ser integradas ao ensino. Durante o encontro, analisamos exemplos práticos de textos multimodais, o uso em sala de aula e a necessidade de preparar os alunos para interagir com uma variedade de formatos e significados.
<b>3º encontro</b>	No terceiro encontro, sobre a SD e seus princípios teórico-metodológicos, iniciamos a leitura do texto "Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). A partir dessa base teórica, discutimos sobre a apresentação da situação e a primeira produção textual, refletimos sobre a importância de cada etapa no processo da SD. Em seguida, foi realizada a leitura do texto "Etapas Iniciais da Sequência Didática: a Importância da Consigna e da Avaliação Diagnóstica da Produção" (Aparicio; Andrade, 2018), que complementou a reflexão sobre a importância de diretrizes claras e avaliação no início da sequência didática. Em seguida, discutimos sobre os módulos da SD de Dolz (2004), compreendendo como cada módulo se interliga com o outro e contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e reflexivo. Esse encontro favoreceu uma compreensão mais robusta dos princípios teóricos e práticos que sustentam a elaboração da SD.
<b>4º encontro</b>	Neste encontro, discutimos a evolução da sequência didática (SD) no contexto dos gêneros textuais contemporâneos. A leitura da seção "Prefácio" do dossiê "Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação ao Professor Joaquim Dolz" possibilitou reflexões sobre como as práticas pedagógicas podem e devem se adaptar às novas formas de comunicação, que envolvem múltiplas linguagens e semioses. Refletimos sobre os avanços na abordagem da SD, destacando a importância de integrar esses gêneros no currículo, com o objetivo de preparar os alunos para um mundo cada vez mais multimodal.
<b>5º encontro</b>	No quinto encontro, estudamos os documentos oficiais e discutimos os principais textos que orientam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista (CP) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Iniciamos o encontro identificando os pontos principais desses documentos, destacando suas diretrizes e objetivos em relação ao desenvolvimento das competências de linguagem do 5º ano. Refletimos sobre como as propostas e os pressupostos teóricos desta pesquisa podem ser alinhados ou contrastar com o que é preconizado nos documentos oficiais. A conversa direcionou-se para as capacidades de linguagem que se espera desenvolver nos alunos, abordando aspectos como leitura, escrita, oralidade e interpretação de diferentes tipos de textos.
<b>6º encontro</b>	Neste encontro, definimos o gênero a ser trabalhado. A escolha foi motivada pelo contexto atual dos alunos, que estavam engajados na preparação para a formatura do 5º ano, prevista para dezembro de 2024. A professora colaboradora destacou que o gênero <i>folder</i> poderia ser uma ferramenta criativa para comunicar informações sobre a formatura, além de permitir que os alunos expressassem

	<p>suas ideias e sentimentos sobre essa fase de transição. Durante o encontro, discutimos as características do <i>folder</i>, como sua capacidade de integrar textos e imagens de forma multimodal, e como isso poderia fomentar o engajamento dos alunos. A conversa culminou em um consenso sobre a relevância dessa escolha, pois o <i>folder</i>, além de se alinhar aos interesses dos alunos, proporcionaria uma oportunidade prática de desenvolver conceitos de escrita em um contexto significativo, utilizando também recursos tecnológicos, como o aplicativo <i>Canva</i>.</p>
<b>7º encontro</b>	<p>Diante da importância de compreender o gênero textual <i>folder</i> – sua estrutura, <i>design</i> e os modelos de práticas sociais associados ao seu uso em diversas situações de comunicação –, neste encontro planejamos a apresentação da proposta da SD, com o objetivo de orientar a primeira produção e o desenvolvimento da SD.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O processo de formação entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora foi muito importante para a realização da SD desenvolvida ao longo deste trabalho. Essa interação possibilitou uma construção reflexiva e integrada acerca do tema da pesquisa, que abrange conceitos de multiletramentos, gêneros textuais e sequência didática. Roldão (2007, p. 26) discute a "aprendizagem cooperativa" e a relevância do trabalho em parceria entre professores para a aprendizagem dos alunos. A autora ressalta que o trabalho colaborativo vai além da simples união de professores em uma tarefa; ele ocorre nos planos estratégico e técnico. Isso significa que envolve o planejamento e a definição de objetivos de curto e longo prazo, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a tomada de decisões que orientarão o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a colaboração entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora foi essencial, tanto no planejamento e execução das atividades dos módulos, quanto nas análises das produções dos alunos ao longo do desenvolvimento da SD.

## 6.2 A construção da Sequência Didática

Para desenvolver a SD em sala de aula, com o objetivo de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de escrita, por meio da apropriação das práticas de linguagem multimodais na produção do gênero *folder* consideramos as discussões realizadas durante a fase de constituição da parceria com a professora colaboradora, que envolveram o estudo do tema, a reflexão do contexto, a revisão de documentos, além do estudo do gênero *folder*.

Em consonância com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 81), a SD pode “apoiar a construção de conhecimentos próprios ao eixo de análise linguística e

semiótica – elementos gramaticais e multimodais – de modo a favorecer as práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros [...]”. Esses dois eixos, linguístico e semiótico, são importantes para que os alunos compreendam e produzam textos de diferentes gêneros. O CP sugere que a SD deve possibilitar que os alunos se apropriem dessas práticas de leitura e escrita, utilizando recursos gramaticais e multimodais, para que possam entender e criar textos de maneira mais integrada, considerando as várias formas de comunicação presentes no mundo contemporâneo.

A seguir, descrevemos e analisamos cada etapa da SD.

### 6.2.1 Apresentação da situação

Na apresentação da situação, sabemos que as representações do contexto de produção são importantes, pois orientam a elaboração do texto. Essa etapa envolve entender a razão pela qual os alunos estão escrevendo, identificar o público para o qual se destinam e refletir sobre o papel que desempenham no texto. Ao considerar esses aspectos, os alunos conseguem perceber a finalidade da escrita e a relevância do público-alvo, desta forma, o processo de produção é direcionado e tem sentido para o aluno. Essa compreensão inicial é importante para que eles desenvolvam uma escrita mais consciente. Conforme Aparício e Andrade (2018, p. 6) a consigna desempenha um papel importante na apresentação da situação:

A consigna de produção faz parte da Apresentação da situação, pois é nessa primeira etapa da SD que o professor vai fornecer as orientações necessárias à produção escrita, tais como: o gênero do texto, o papel do enunciador, a finalidade da situação comunicativa, formas e lugares de circulação, interlocutor alvo e os conteúdos dos textos que vão ser produzidos. São elementos a serem considerados para que haja a adequação do texto produzido pelo aluno a todas as características do contexto de produção do texto solicitado.

Nessa direção, primeiro realizamos uma roda de conversa com os alunos do 5º ano para levantar seus conhecimentos prévios sobre o gênero *folder*. A seguir, registramos as interações.

A professora pesquisadora iniciou o diálogo perguntando qual era o evento importante que o 5º ano teria no mês de dezembro.

**Alunos:** Formatura (em coro).

**Professora colaboradora:** Por que esse evento é tão importante?

**Aluno B.:** Porque vamos para o 6º ano.

**Aluno P.:** Pois vamos mudar de escola.

**Aluna R.:** Não seremos mais do fundamental?

**Professora colaboradora:** Vocês irão para os Anos Finais do Ensino Fundamental, terminam a etapa dos Anos Iniciais. Uma fase linda se encerra para dar espaço a outra, ainda mais linda, de desafios e sucesso.

**Professora pesquisadora:** Quem vocês gostariam que viessem a essa cerimônia de encerramento, à formatura de vocês?

**Aluna N.:** Nossos pais, avós e tios.

**Aluno A.:** Pais e vizinhos.

**Aluna R.:** Meus pais e meus padrinhos.

**Professora pesquisadora:** Como vocês poderiam avisá-los desse evento?

**Aluna B.:** Falando com eles!

**Aluna R.:** Mandando um WhatsApp.

**Aluno R.:** Fazendo um bilhete ou uma carta.

**Aluna B.:** Um convite!

**Professora pesquisadora:** E uma forma para chamar mais a atenção deles para este evento, de forma que eles gravem a informação e não se esqueçam? Haveria algum jeito de chamar mais a atenção desses convidados?

**Aluno P.:** Um cartaz!

**Aluna R.:** Um panfleto.

**Professora pesquisadora:** Que legal, P. um cartaz! Vocês já viram um cartaz? Como ele é?

**Aluno M.:** O cartaz é grande e tem letras grandes.

**Aluno A.:** Tem imagens também!

**Aluno V.:** Mas não cabe muita informação se colocar imagem!

**Aluno A.:** Cabe sim! É só colocar umas letras pequenas!

**Professora colaboradora:** Que tal, então, utilizarmos um folder para comunicar sobre a formatura aos convidados de vocês? Vocês sabem o que é folder?

**Alunos em silêncio.**

**Aluna R.:** É como um cartaz, mas é pequeno!

**Professora pesquisadora:** Tenho certeza de que vocês já viram folders em alguns lugares, vamos lembrar...

**Aluno V.:** Eu acho que são aqueles papéis que entregam na rua para a gente com uma informação.

**Professora pesquisadora:** Que legal! E que informações devemos colocar nesse folder, para a formatura de vocês?

**Aluna B.:** A data! O meu nome!

**Aluno P.:** O nome da turma, não só o meu nome! A formatura é de todos nós!

**Aluno M.:** O endereço ou o nome da escola.

**Aluna R.:** Falar que eu quero convidá-los.

**Professora pesquisadora:** Muito bem! Vamos então iniciar essa produção? Eu trouxe algumas imagens, papéis e canetinhas para vocês utilizarem!

**Alunos:** Sim! (em coro).

No diálogo transcrito, é possível observar uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo dos alunos. Em vez de determinar o que seria feito, as professoras optaram por conduzir uma conversa, permitindo que os próprios alunos identificassem o tipo de texto que melhor atenderia à necessidade de comunicar o evento de formatura.

A escolha por essa metodologia é importante para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. As professoras deram espaço para que os alunos refletissem sobre as características de cada tipo de material – cartaz e convite – incentivando-os a pensarem no objetivo da comunicação e no público-alvo. Dolz *et al.* (2004) reforçam um contexto em que os alunos participam ativamente da construção de seu aprendizado. Os autores defendem que o estudante se envolva como coautor na construção do conhecimento, fortalecendo seu senso de pertencimento e protagonismo na aula.

As professoras, como mediadoras, assumem uma postura de diálogo e construção conjunta, possibilitando um ambiente criativo e acolhedor. Isso permite que os alunos se sintam à vontade para compartilhar ideias e explorar o significado dos textos que conhecem. Nesse contexto, o papel do professor é facilitar uma reflexão mais ampla e encorajadora, respeitando e ampliando o repertório dos alunos. Dessa forma, incentiva os estudantes a se expressarem e a se sentirem, de fato, participantes do que estão produzindo.

A professora colaboradora retomou aspectos sobre o gênero textual escolhido, o público-alvo, o objetivo da situação de comunicação e os lugares em que circulariam o folder, oferecendo aos alunos condições para realizar com segurança esta primeira produção. O **Quadro 3**, a seguir, destaca esses elementos:

**Quadro 3** – Elementos sobre o gênero *folder*

Elementos	Descrição
Consigna	Produção de um gênero textual sobre a formatura
Gênero	<i>Folder</i>
Público-alvo	Convidados para a formatura
Objetivo da comunicação	Informar sobre o evento da formatura que acontecerá em dezembro de 2024
Local de circulação	Entrega, em mãos, para os convidados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sendo assim, os elementos apresentados no **Quadro 3** orientaram os alunos durante o processo inicial de produção do gênero *folder*. Ao retomar aspectos como o público-alvo, o objetivo comunicativo e o local de circulação, as professoras proporcionaram aos alunos clareza sobre as demandas da tarefa, promovendo uma compreensão mais objetiva e fundamentada do gênero, especialmente no contexto da formatura, que é um evento significativo para eles.

Essas orientações estão alinhadas aos pressupostos de Dolz *et al.* (2004), que destacam a importância de situar os gêneros textuais em contextos reais. Os autores reforçam que, na escola, os gêneros textuais perdem sua função imediata de comunicação no mundo real e se transformam em objetos de estudo e ensino. Ou seja, em vez de serem utilizados para fins comunicativos reais, como seriam em situações cotidianas fora da escola, eles passam a ser abordados de forma abstrata no contexto escolar.

Assim, após a consigna realizada pelas professoras colaboradora e pesquisadora, com a participação dos alunos, e dando continuidade à SD, os alunos foram estimulados a realizar a primeira produção, descrita a seguir.

### 6.2.2 A primeira produção

Na primeira produção do *folder*, a condução das professoras orientou o processo para despertar o interesse dos alunos. A professora pesquisadora iniciou a atividade de forma participativa, fazendo perguntas instigantes, como “Qual é o evento importante que o 5º ano terá no mês de dezembro?”. Em seguida, ao perguntar “Por que esse evento é tão importante?”, as professoras abriram espaço

para que os alunos expressassem suas expectativas e emoções sobre a formatura. Respostas como “*Porque vamos para o 6º ano*” e, “*Pois vamos mudar de escola*” demonstraram o entendimento das crianças sobre a relevância do evento.

A professora pesquisadora explicou aos alunos que eles fariam uma versão inicial de um *folder* para informar familiares e amigos sobre a formatura do 5º ano, minimizando, assim, a preocupação e o medo de errar. Para essa produção, a professora disponibilizou diversos materiais, incluindo papéis coloridos, canetinhas, lápis, cola e uma seleção de imagens relacionadas à escola e à formatura, como desenhos de crianças em atividades, desenhos de lápis e cadernos, coruja com diploma, capelo, imagens de diploma, entre outras. Essas imagens foram selecionadas para ajudar os alunos a pensarem em elementos visuais que poderiam compor o *folder* e torná-lo atrativo.

As professoras se mantiveram atentas às falas dos alunos. Conduziram a discussão para a definição do gênero, perguntando: “*Como vocês poderiam avisá-los desse evento?*”. As sugestões foram variadas, desde falar diretamente até mandar mensagens, até que a aluna B. sugeriu “*um convite*”. Nesse momento, a professora colaboradora interveio de maneira a ampliar a reflexão, mencionando o gênero *folder* e buscando conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero. Os alunos começaram a relacionar o *folder* a convites que já haviam visto, e a aluna R. observou: “*É como um cartaz, mas é pequeno!*”, enquanto o estudante V. associou o *folder* aos “*papéis que entregam na rua*”.

Ao distribuir os materiais, a professora pesquisadora deixou clara a expectativa de que os alunos criassem uma primeira versão do *folder*. Ela reforçou a importância de organizar as informações de forma atraente e que chamasse a atenção do leitor, evitando intervenções neste primeiro momento e incentivando a autonomia, até mesmo para ter clareza sobre o ponto de partida dos alunos.

A proposta despertou a criatividade dos alunos, que foram estimulados a fazer escolhas autônomas para tornar o *folder* informativo e visualmente atrativo. O objetivo era tornar os alunos protagonistas desse processo de produção, analisar os conhecimentos e habilidades linguísticas que eles possuem, para estabelecer uma base para as próximas etapas da SD. Além disso, nesta primeira produção, os estudantes puderam articular suas ideias e conhecimentos sobre o gênero *folder*, refletindo sobre a finalidade de sua produção e o público a que se destinava. Esse momento promoveu uma colaboração entre os alunos, que compartilharam suas

sugestões durante a elaboração. Embora cada aluno tivesse a responsabilidade de produzir seu próprio *folder*, a dinâmica da atividade favoreceu a troca de ideias e a colaboração entre os colegas, pois, durante o processo, os alunos compartilharam suas ideias com os amigos.

Recebemos um total de 14 produções, correspondente ao número de alunos presentes no dia, e, após uma análise detalhada, selecionamos 3 (três) produções que se destacaram por sua representatividade dentro do grupo. Essas escolhas foram baseadas tanto no formato quanto no conteúdo das produções. Alguns alunos seguiram o estilo de cartaz, outros, o formato de carta, enquanto outros se aproximaram mais do modelo de convite.

Mais adiante, apresentamos uma análise dessas produções, organizadas de forma a facilitar a compreensão dos diferentes aspectos discutidos. Para isso, consideramos o contexto de produção e autoria, o tema abordado, a organização, o *design* e a estrutura do texto, além da utilização de elementos linguísticos, textuais e gramaticais previstos para o ensino da LP no 5º ano do Ensino Fundamental, alinhados às diretrizes da BNCC, apresentadas na tabela a seguir.

**Quadro 4** – Conhecimentos e habilidades que a BNCC prevê para o 5º ano

Práticas de Linguagem	Conhecimento	Habilidades
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação e pontuação do discurso direto.
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	Utilizar recursos de referência, vocabulário apropriado ao gênero, coesão pronominal e articuladores de relações de sentido.
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos conforme as normas gráficas e características do gênero textual.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	Diferenciar vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de reticências, aspas e parênteses.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, considerando as convenções do gênero e a situação comunicativa.
	Produção de textos	Planejar e produzir texto sobre tema de interesse,

		organizando resultados de pesquisa e considerando a situação comunicativa.
	Escrita autônoma	Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, considerando a situação comunicativa e o tema.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas, convenções de escrita de citações, pontuação e regras ortográficas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos da BNCC (Brasil, 2018).

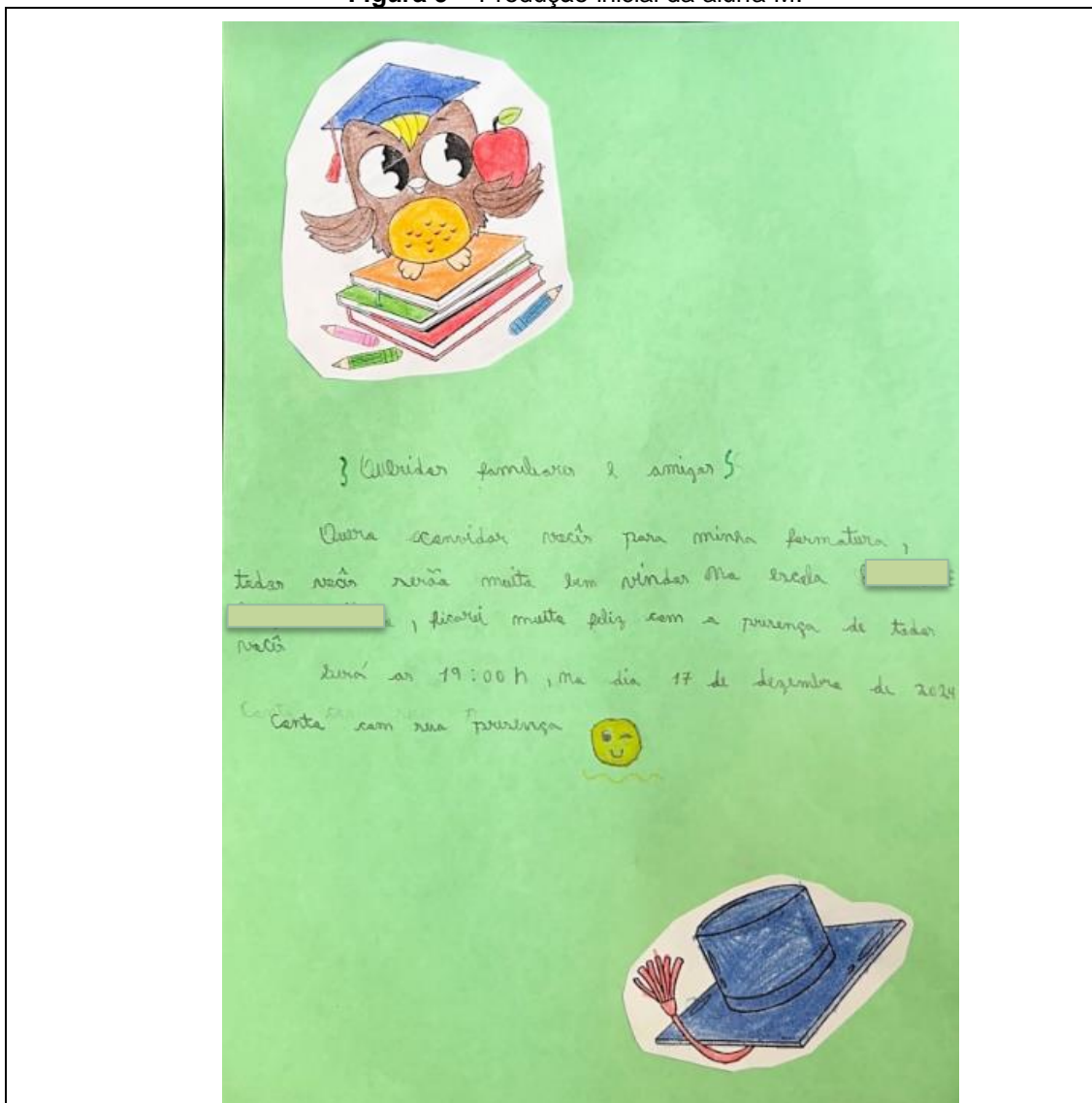
O quadro acima (**Quadro 4**) auxilia nossa análise, permitindo-nos identificar de que forma as produções selecionadas atendem às habilidades e objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC.

Nessa direção, ao analisarmos as produções, consideramos tanto as características do gênero textual quanto a maneira como os alunos mobilizaram os conhecimentos linguísticos necessários à construção de seus textos. Dessa forma, é possível identificar tanto as conquistas quanto os desafios que os alunos enfrentam ao longo do processo de aprendizagem, alinhando nossas observações com as expectativas estabelecidas pela BNCC para o 5º ano. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Ao analisar suas produções e o uso dos conhecimentos linguísticos e semióticos, somos capazes de perceber quais habilidades foram desenvolvidas e onde há necessidade de ampliar o conhecimento. Essa avaliação orienta o planejamento das atividades futuras e a construção da SD nos módulos seguintes.

A BNCC (2018) enfatiza a importância da produção textual e da utilização adequada dos elementos linguísticos e gramaticais. Neste sentido, é indispensável planejar estratégias para que os alunos possam progredir nessas áreas.

A seguir, apresentamos as produções selecionadas para a análise (**Figura 9**, **Figura 10** e **Figura 11**). Para melhor compreensão, apresentamos – juntamente da figura – uma transcrição da escrita dos alunos.

Figura 9 – Produção inicial da aluna M.



Queridos familiares e amigos

Quero convidar vocês para minha formatura, todos vocês serão muito bem-vindos na escola (nome da escola), ficarei muito feliz com a presença de todos vocês.

Será às 19h, no dia 17 de dezembro de 2024.

Conto com sua presença.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta primeira produção, a aluna M. conseguiu expressar o desejo de convidar seus amigos e familiares para sua formatura. No entanto, o texto acabou se

assemelhando mais a um convite informal ou a uma carta, o que pode ser atribuído aos conhecimentos prévios que a aluna mobilizou no momento de sua produção. A organização do texto escrito de um *folder* geralmente inclui elementos como títulos chamativos, informações organizadas em seções e um *design* visual que atraia a atenção. Nesse sentido, a escrita da aluna M., não atende ao formato de um *folder*, uma vez que está relacionada ao modelo de um convite informal.

É importante ressaltar que, neste momento, é natural que a aluna ainda não conheça as características específicas do gênero *folder*. Essa habilidade será abordada no primeiro módulo, onde teremos a oportunidade de explorar os elementos que compõem o *folder*.

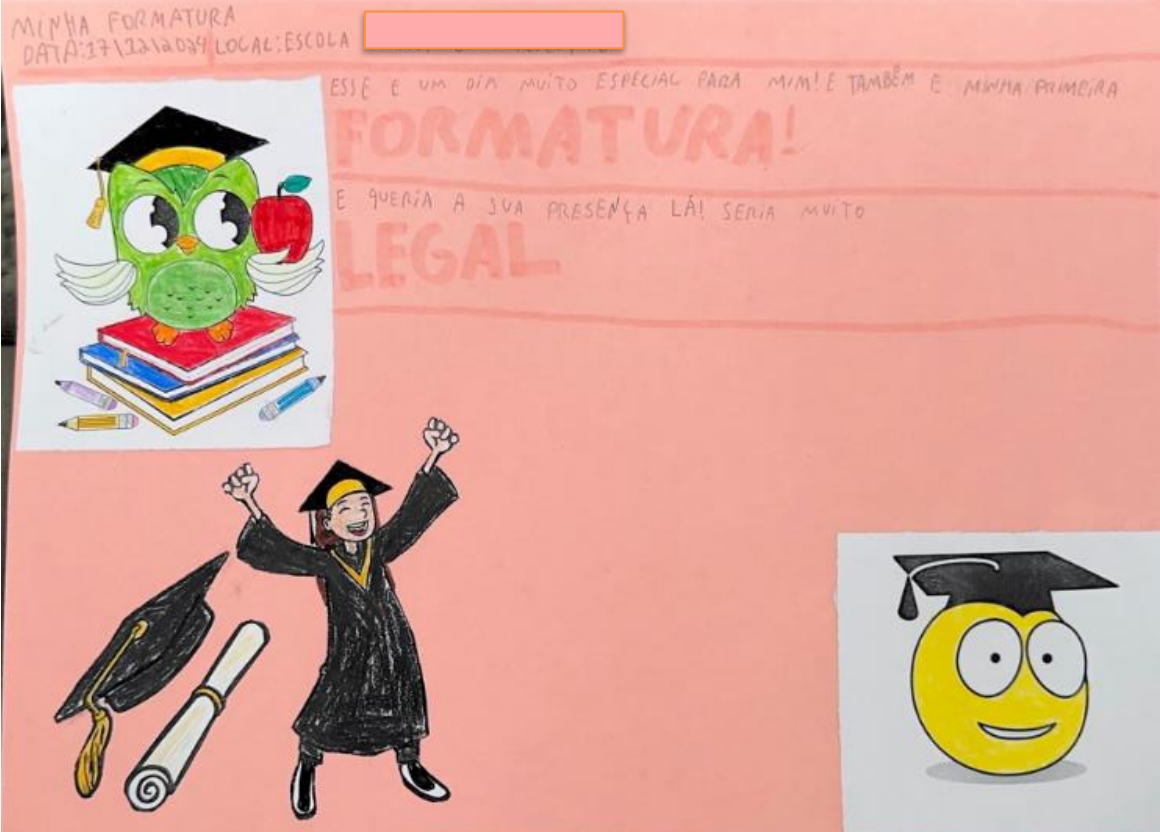
Quanto à produção escrita, observa-se que a linguagem utilizada reflete o entusiasmo da aluna, que expressa afeto aos destinatários. A utilização da expressão afetiva “queridos” destaca sua relação com os convidados. É possível inferir, ainda, que a aluna mobiliza conhecimentos prévios sobre o início de uma carta ou, até mesmo, sobre a escrita de um diário, como em “Querido diário”, expressão frequentemente utilizada entre pré-adolescentes. Contudo, a aluna não utiliza a pontuação correta de forma a garantir a coesão e a boa estruturação do texto. Exemplo: “*Quero convidar **vocês** para minha formatura, todos **vocês** serão muito bem-vindos na escola (nome da escola), ficarei muito feliz com a presença de todos **vocês**.*” Ainda neste exemplo, podemos notar a repetição do pronome “vocês”. Ao analisar o **Quadro 4**, sobre a BNCC (2018, p. 115), especificamente na habilidade que prevê “utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero [...]” é possível identificar a coesão pronominal como habilidade prevista. Ou seja, é esperado que o aluno desenvolva a habilidade de usar pronomes de maneira coesa no texto, evitando repetições desnecessárias e tornando a comunicação mais assertiva.

Quanto à análise semiótica, a aluna utiliza imagens em sua produção, contudo, elas parecem não estabelecer conexões entre os significados visuais e textuais, estando localizadas nas extremidades do texto escrito. Rojo (2009, 2012, 2013) discute a multisssemiose de maneira que nos leva a refletir sobre como nos comunicamos atualmente. Ela destaca que, em um mundo repleto de imagens e palavras, é essencial pensarmos na forma como conectamos esses elementos. Por outro lado, se os elementos estiverem desconectados, podemos perder nuances

importantes, o que pode resultar em uma interpretação superficial.

A seguir, a segunda produção selecionada para análise (**Figura 10**).

**Figura 10** – Produção inicial da aluna R.



Minha formatura  
 Data: 17/12/2024 Local: Escola

ESSE É UM DIA MUITO ESPECIAL PARA MIM! É TAMBÉM É MINHA PRIMEIRA  
**FORMATURA!**  
 E QUERIA A SUA PRESENÇA LÁ! SERIA MUITO  
**LEGAL.**

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Neste texto, a aluna R. separa o local e a data, destacando-os logo no início da folha, além de colocar em caixa alta as palavras “*formatura*” e “*legal*”, na tentativa de

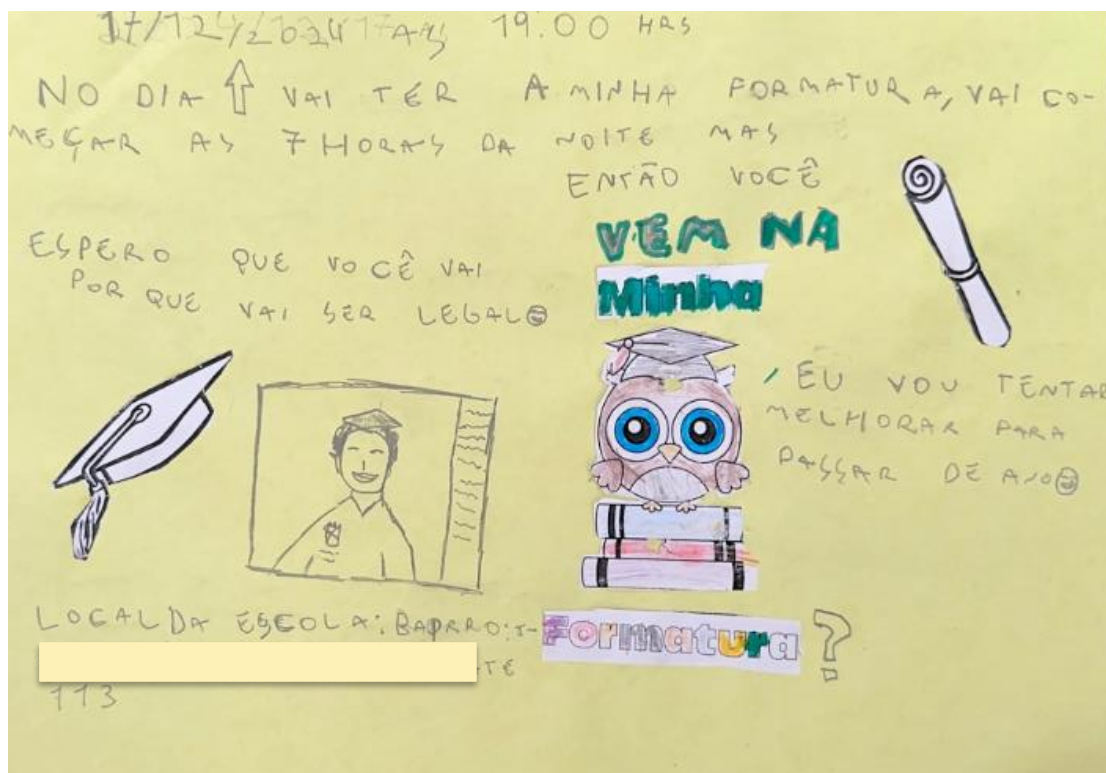
chamar a atenção de quem irá ler. A autoria da aluna se destaca pela autenticidade e pela forma como expressa seu entusiasmo e expectativas em relação à formatura, tanto nas palavras destacadas, quanto na seleção de imagens, criando uma composição que articula diferentes recursos multissemióticos. Entretanto, o texto parece se aproximar mais do gênero cartaz. Segundo Costa (2009), o gênero cartaz pode ter tamanhos diversos, geralmente possui ilustrações ou fotografias, deve ser fixado em locais públicos e, embora tenha características semelhantes às de um *outdoor*, que é um tipo de anúncio grande, geralmente o anúncio é menor em tamanho. Isso ressalta a necessidade de incorporar alguns elementos visuais e estruturais característicos de um *folder*, como por exemplo a dobra, o título e subtítulos, entre outros.

A produção da aluna apresenta alguns problemas em relação à acentuação e à pontuação. Embora tenha utilizado a exclamação em uma frase, a seguinte não foi pontuada adequadamente. Entretanto, produções como essas, são importantes para o processo de ensino, pois permitem ao professor compreender o ponto de partida dos alunos. Ao analisar o que os alunos escrevem, é possível identificar suas capacidades e dificuldades, planejando, assim, as atividades seguintes. Como destaca Franco (2015, p. 604), “planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno”.

Nessa direção, podemos inferir, a partir desta produção, à necessidade de abordar a coesão textual nos módulos seguintes. Essa habilidade é destacada no **Quadro 4**, que corresponde à habilidade em “utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação [...]” que visa, entre outros aspectos, que os alunos desenvolvam a habilidade de escrever textos coesos e com a pontuação adequada.

A seguir, apresentamos e analisamos a terceira produção (**Figura 11**).

Figura 11 – Produção inicial do aluno V.



17/12/2024 às 19h

No dia ↑ vai ter a minha formatura, vai começar às 7 horas da noite, mas então você vem na minha formatura?

Espero que você vá porque vai ser legal.

Eu vou tentar melhorar

Para passar de ano

Local da escola: bairro (bairro da escola)

Rua (rua da escola)

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O aluno V. usou o símbolo de uma seta para destacar a data do evento, também complementou seu texto com imagens espalhadas por toda a folha. Essa escolha ressalta a presença da linguagem multissemiótica na comunicação do aluno. Contudo, no que se refere a estrutura de um *folder*, é preciso apresentar as informações de forma clara e organizada. A ausência dessa separação entre as partes, dificulta uma compreensão rápida. O aluno menciona a data e local, mas a

repetição da data aparece de forma desnecessária. A ausência de títulos ou subtítulos para separar as informações faz a produção se distanciar do gênero *folder*.

Por outro lado, a produção do aluno revela sua criatividade, destacando sua identidade, especialmente no autorretrato que ele desenha, personalizando sua produção.

Em termos linguísticos, observa-se a coerência na utilização dos tempos verbais na expressão “*espero que você vai*” além de erros ortográficos, como o uso inadequado da expressão “*por que*”. De acordo com a BNCC (2018, p. 115), as habilidades relacionadas ao tempo verbal e à ortografia são enfatizadas na habilidade em “utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação [...]” conforme destacado no **Quadro 4**. Essas habilidades são essenciais para garantir a clareza e a assertividade na comunicação escrita, e seu desenvolvimento deve ser um foco importante nas próximas atividades.

A análise das três produções iniciais nos ofereceu uma compreensão mais clara das capacidades linguísticas e semióticas dos alunos. Observamos que os alunos ainda não tinham domínio das características do gênero *folder*. Contudo, cada aluno, à sua maneira, conseguiu produzir um texto que refletia sua compreensão de comunicação, mobilizando seu repertório relativo a outros gêneros mais conhecidos, assim como refletindo sua autoria e preferências. Por outro lado, as produções dos alunos também indicam em quais aspectos precisam avançar em relação às habilidades de escrita, considerando aspectos linguísticos e gramaticais, assim como em aspectos semióticos, na elaboração de textos multimodais e multissemióticos. Isso se alinha ao que preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 115), que estabelece a importância da habilidade em “utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal [...] e pontuação”.

Dessa forma, levando em conta as dificuldades que os alunos apresentaram nessa primeira produção, iniciamos a elaboração das atividades dos módulos da SD, alinhadas à proposta de Dolz (2004), que sugere que a SD seja estruturada de forma a desenvolver atividades que permitam que os alunos explorem, produzam e reflitam sobre o gênero textual. Isso envolve etapas que incluam análises de modelos, produção de textos e revisão colaborativa.

A seguir, apresentamos os módulos da SD.

### 6.2.3 Planejamento e desenvolvimento dos módulos da SD

Após analisarmos as produções iniciais dos alunos, começamos o processo de planejamento e desenvolvimento dos módulos. Essa fase é desafiadora, pois, ao identificarmos as aprendizagens e os obstáculos enfrentados, é preciso pensar em atividades que abordem questões em diferentes níveis de complexidade. O objetivo é ajudar os alunos a refletirem sobre as especificidades do contexto de produção e os variados aspectos do gênero, como a adaptação do texto ao público de forma direta, o suporte e o contexto de disseminação, a temática, a estrutura concisa e a organização das partes, além de coesão, coerência e elementos gramaticais.

Assim, a elaboração das atividades dos módulos foi baseada no contexto do 5º ano, levando em conta as habilidades linguísticas dos alunos e a pertinência dos conteúdos. Utilizamos referências da literatura sobre comunicação visual, como Rodrigues (2014) e Costa (2009), para garantir que o material fosse atraente e produtivo. Isso nos permitiu estruturar os módulos de forma a facilitar a compreensão e promover a construção do conhecimento, por meio de práticas que se relacionam com a realidade dos estudantes. Segundo Nóvoa (1997), o planejamento das atividades não deve ser um roteiro rígido, mas sim um processo flexível que permita ao professor adaptar-se às necessidades dos alunos e às situações de ensino que surgem no cotidiano escolar. Ele defende que os professores devem ser autores e não apenas executores de planos.

Nessa direção, os módulos foram desenvolvidos com uma sequência de atividades, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do gênero *folder*, visando aprimorar as capacidades linguísticas e semióticas dos alunos. Cada elemento foi pensado para atender a diferentes objetivos e níveis de dificuldade, assegurando que todos os estudantes pudessem avançar em relação às suas produções iniciais.

A seguir, o **Quadro 5** apresenta um resumo dos objetivos e estratégias didáticas observados em cada módulo.

Quadro 5 – Resumo dos Módulos

Módulo	Objetivo	Estratégia	Duração
<b>Módulo 1:</b> <b>Diferenças entre Carta, Convite e Folder</b>	Compreender as características do gênero <i>folder</i> , diferenciando-o de outros gêneros textuais como cartaz e convite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de exemplos reais de cartaz, convite e <i>folder</i>.</li> <li>- Estações de análise dos gêneros.</li> <li>- Discussão em grupos para comparar estrutura, linguagem e objetivo comunicativo dos gêneros.</li> <li>- Produção inicial de <i>folders</i> manuais em grupo (tema livre).</li> </ul>	5 aulas
<b>Módulo 2:</b> <b>Design de Folders</b>	Desenvolver competências em <i>design</i> gráfico e explorar a multisssemiose do <i>folder</i> utilizando ferramentas digitais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução prática ao Canva, com apoio da professora colaboradora e do instrutor de informática.</li> <li>- Reprodução digital dos <i>folders</i> manuais, com possibilidade de ajustes no <i>design</i> e no conteúdo.</li> <li>- Discussão sobre a integração entre texto, imagens e <i>layout</i>.</li> </ul>	6 aulas
<b>Módulo 3:</b> <b>Produção Escrita-linguística</b>	Aprimorar a escrita, explorando a concordância verbal, pontuação, coesão textual e paragrafação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão colaborativa de textos com erros propositais (marcação com cores para erros de gramática e ortografia).</li> <li>- Discussão coletiva para justificar correções.</li> <li>- Aplicação dos conhecimentos nos textos dos <i>folders</i> digitais.</li> </ul>	6 aulas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cada um dos módulos apresenta uma combinação de estratégias práticas e reflexivas para promover o avanço dos alunos na produção escrita. É importante destacar que os objetivos e estratégias de cada etapa foram definidos com base na análise das produções dos alunos, permitindo uma abordagem progressiva e adaptada. O **Módulo 1** foi planejado após a avaliação da produção inicial, o **Módulo 2** a partir das produções desenvolvidas no primeiro módulo, e assim sucessivamente. A duração das aulas foi inicialmente prevista no planejamento de cada módulo, sendo ajustada e ampliada conforme as necessidades observadas ao longo do processo.

### 6.2.3.1 Módulo 1: Comparação dos gêneros

O primeiro módulo foi estruturado em duas partes, com duração de duas e três aulas, respectivamente. Na primeira parte, os alunos tiveram contato com

exemplos dos gêneros textuais cartazes e convites, nos quais buscaram identificar semelhanças em relação às características presentes em suas produções iniciais. Além disso, foram apresentados ao gênero *folder*, com o objetivo de diferenciar suas particularidades.

Após a discussão em grupo, organizamos estações dedicadas à análise dos diferentes gêneros textuais. Um grupo ficou responsável por examinar os cartazes, outro pelos convites e um terceiro pelos *folders*. Os grupos se revezaram entre as estações, garantindo que todos tivessem a oportunidade de explorar e analisar os três gêneros. Dessa forma, os alunos puderam comparar suas produções iniciais com as características de cada um dos gêneros textuais, o que permitiu uma reflexão sobre suas produções e facilitou a identificação de semelhanças e diferenças em relação aos cartazes, convites e *folders*. O objetivo era que os alunos identificassem os elementos de cada gênero apresentado, permitindo, assim, que sintetizassem e distinguíssem o *folder* – gênero selecionado para o trabalho de divulgação da formatura – dos demais gêneros. A seguir, a transcrição da discussão em grupo.

**Professora colaboradora:** Hoje vamos falar sobre diferentes gêneros textuais. O que vocês estão vendo nesses cartazes?

**Alunos:** São grandes e têm letras grandes!

**Professora colaboradora:** Exatamente! E como vocês acham que os cartazes são usados?

**Aluno A.:** Para divulgar eventos!

**Aluna B.:** Eles precisam chamar a atenção!

**Professora pesquisadora:** Muito bem! Agora, e os convites? O que vocês podem me dizer sobre esses aqui?

**Aluna R.:** Convites são menores e têm um formato diferente.

**Aluno P:** Convite tem mais detalhes sobre a festa ou evento!

**Professora colaboradora:** Isso mesmo! Vocês acham que os convites são mais formais ou informais?

**Aluna N:** Eu acho que são mais formais, dependendo do evento.

**Aluno M.:** É, o de casamento é mais formal, e uma festa de aniversário pode ser mais informal.

**Professora pesquisadora:** Muito bem! E o que observaram nesses *folders*?

**Aluna R.:** *Folders* são como cartazes, mas têm mais informações!

**Aluno A.:** Eles são dobrados e têm mais espaço para escrever.

**Professora colaboradora:** Exatamente! Alguém já viu um *folder* que chamou a atenção? O que tinha nele?

**Aluna B.:** Eu vi um *folder* aqui na escola, dos jogos escolares. Tinha imagens e horários.

**Aluno P.:** Eu gosto quando tem cores diferentes, isso chama mais a atenção!

**Professora pesquisadora:** Muito bem! Agora, na próxima aula iremos produzir um *folder* em grupo.

**Aluno R.:** Vamos fazer agora!

**Professora colaboradora:** Já está na hora da saída, o próximo dia em que a professora Karina retornar, a gente realiza, combinado?

Por meio desse diálogo, observa-se o processo colaborativo de construção do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros textuais abordados. A professora colaboradora inicia o primeiro módulo estimulando a observação das características visuais e funcionais dos gêneros cartaz, convite e *folder*, utilizando perguntas que incentivam os alunos a refletir sobre a função de cada gênero. Por exemplo, ao questionar sobre os cartazes, ela conduz a turma a pensar na necessidade de chamar a atenção visualmente, elemento central para esse tipo de comunicação.

Em seguida, o convite é analisado pelos alunos, que destacam que “são menores e têm um formato diferente”. O aluno P. comenta que os convites “geralmente têm mais detalhes sobre a festa ou evento!”, o que leva a turma a refletir sobre as diferentes situações em que um convite é utilizado, seja “*formal*”, como sugeriu a aluna N., ou “*mais informal*”, como lembrou o aluno M., dependendo do tipo de evento. Com essa reflexão, os alunos associam o convite aos contextos específicos.

Quando o gênero *folder* é introduzido na discussão, os alunos observam que ele se assemelha ao cartaz, mas possui características próprias. Como comenta a aluna R., “*folders* são como cartazes, mas têm mais informações!”. A aluna A. complementa, dizendo que “são dobrados e têm mais espaço para escrever”. Essas observações indicam que os alunos começam a compreender o *folder* como um gênero mais detalhado, capaz de organizar informações de forma clara e atrativa, utilizando repartições e separações de ideias.

Ao finalizar a atividade, a professora propõe que, na próxima aula, os alunos produzam seus próprios *folders*. O aluno R. reage com entusiasmo: “*Vamos fazer agora!*”, reforçando o interesse gerado pela discussão e participação.

Na aula seguinte, os alunos foram organizados em grupos para produzir um *folder* sobre um tema de sua preferência, promovendo a interação e a troca de ideias entre os participantes. A atividade teve início com uma recapitulação da estrutura do *folder*, destacando a importância de seus elementos principais, como a organização do texto, a disposição das imagens e o uso de recursos gráficos. Durante essa etapa, foram abordados aspectos da produção escrita, como a elaboração de textos curtos e objetivos, voltados para a comunicação clara da mensagem.

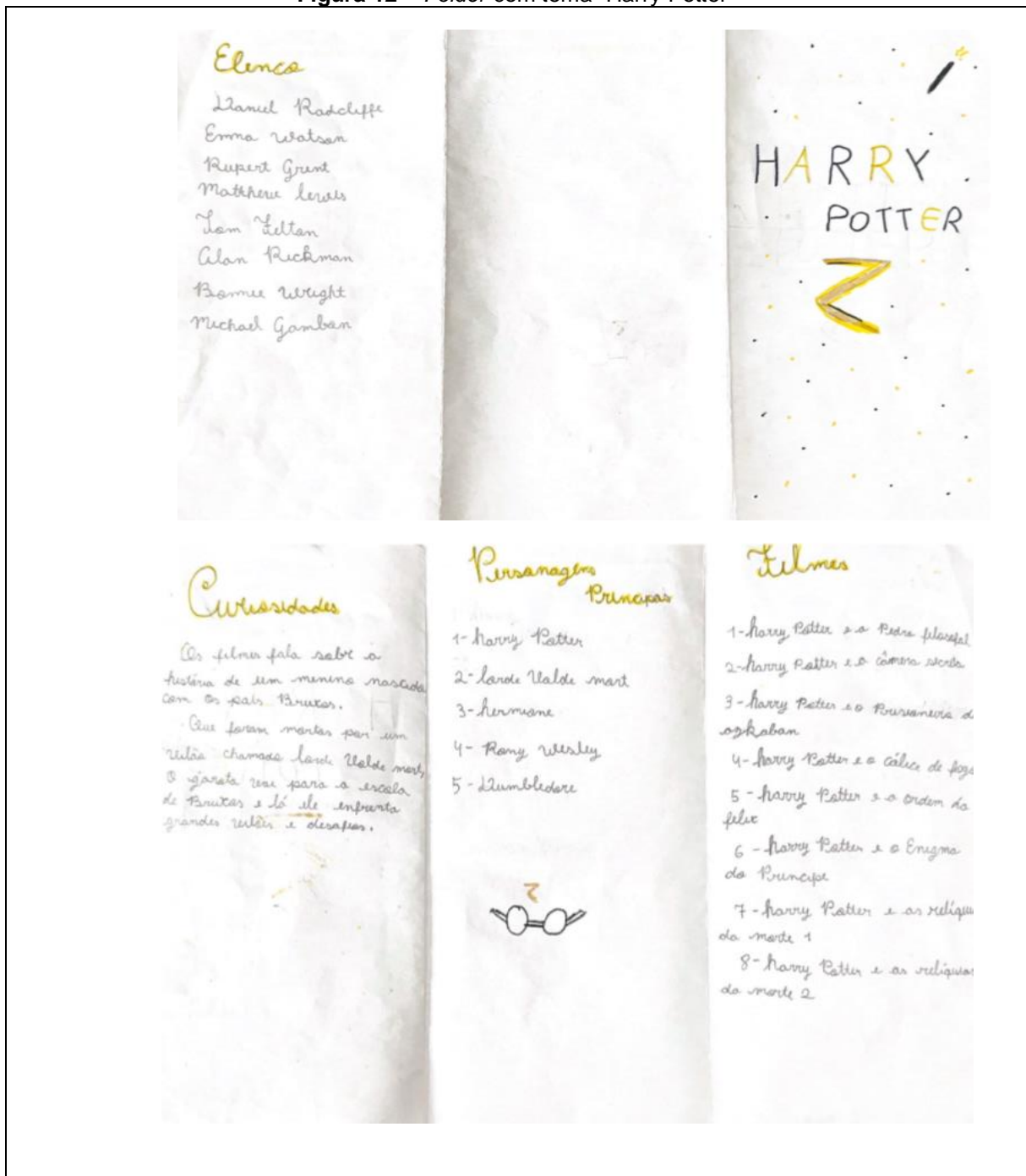
Também foi discutido o design do *folder*, com a sugestão de incluir subtítulos atrativos e bem distribuídos, que orientam a leitura e organizam o conteúdo em seções visuais e temáticas. Nesse processo, os alunos foram orientados a integrar linguagem verbal e recursos visuais, para tornar o *folder* mais interessante e funcional. Essa atividade está alinhada às orientações da BNCC (Brasil, 2018, p. 131), que destaca a importância de desenvolver, nos estudantes, a habilidade de “planejar e produzir textos sobre temas de interesse, organizando os resultados de pesquisa e considerando a situação comunicativa”. Assim, o exercício possibilitou que os alunos desenvolvessem conhecimentos prévios e exercitassem competências relacionadas à escrita, ao *design* e à comunicação visual.

Os alunos foram orientados a refletir sobre a organização do conteúdo do *folder*, de modo que este fosse atrativo para o leitor. Em seus respectivos grupos, iniciaram a produção do material, definindo a capa e a disposição das ideias em cada seção. Juntos, decidiram se o *folder* teria uma ou duas dobras, dependendo da quantidade de subtítulos que pretendiam incluir. Pudemos observar os grupos envolvidos, demonstrando engajamento durante o processo de produção.

Após a produção dos *folders*, três trabalhos foram selecionados para análise, levando em consideração os integrantes de cada grupo, os quais tiveram suas produções iniciais analisadas nesta pesquisa, visando acompanhar a evolução dos alunos ao longo da sequência didática e permitindo uma comparação entre as produções.

A seguir, apresentamos o primeiro *folder* selecionado (**Figura 12**).

Figura 12 – Folder com tema “Harry Potter”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No primeiro *folder*, as integrantes do grupo, por serem fãs dos filmes de Harry Potter, optaram por explorar a temática da saga cinematográfica. A organização dos temas foi objetiva, com a capa e subseções divididas em: “*Curiosidades*”, “*Personagens Principais*”, “*Filmes*” — referindo-se a todos os títulos da franquia em ordem cronológica — e, por fim, “*Elenco*”.

A estrutura do *folder* foi bem planejada, com o uso adequado das dobras e uma

organização temática que facilita a compreensão por parte do leitor. Observa-se, ainda, a presença de imagens que, embora em quantidade reduzida, trazem elementos visuais relacionados aos filmes e ajudam a reforçar o conteúdo.

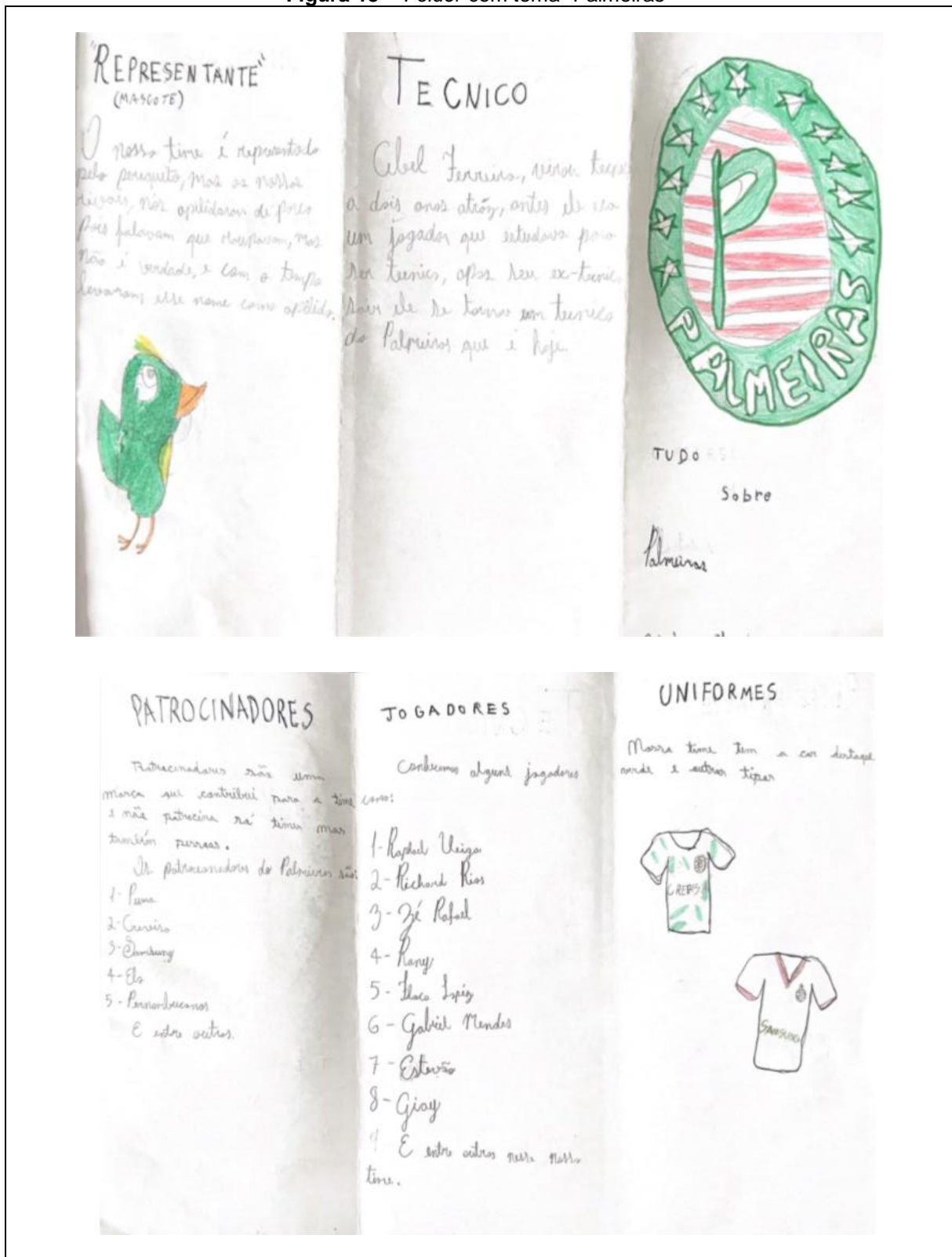
No entanto, algumas inconsistências foram identificadas. As informações sobre os filmes, embora apresentadas como “*Curiosidades*”, assemelham-se a um resumo breve. Além disso, há falta de uniformidade na grafia dos nomes dos personagens, com o uso aleatório de letras maiúsculas e minúsculas. Ainda nessa seção, a quebra de parágrafos, fragmentando ideias que deveriam ser contínuas, dificulta a coesão do texto para o leitor.

Essa situação reflete a necessidade de seguir as diretrizes do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 152), que estabelece a habilidade de “empregar marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros, incluindo o uso adequado de títulos e subtítulos, a paragrafação e a inserção de elementos paratextuais”. Ou seja, ao produzir um texto, é fundamental utilizar recursos que organizem e estruturem as informações de forma clara e coerente, respeitando as características específicas de cada gênero textual. Em relação à paragrafação, o texto deve estar dividido em partes lógicas, cada uma com uma ideia principal.

Também foi identificada uma frase com erro de concordância verbal, na escrita “os filmes fala”. De acordo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 162), no campo das práticas linguísticas, uma das habilidades previstas é que o aluno do 5º ano saiba “flexionar, adequadamente, os verbos, na escrita de textos de diferentes gêneros, segundo critérios de concordância verbal”. Isso implica que os alunos devem ser capazes de ajustar os verbos de acordo com o tempo verbal, a pessoa e o número, para garantir a coesão e a coerência da comunicação escrita. A concordância verbal permite a construção de sentido nas produções textuais, permitindo que o discurso se mantenha lógico e compreensível. Embora cada gênero textual tenha suas particularidades, como a variação na linguagem utilizada ou *design*, a regra de concordância verbal deve ser respeitada em todos os contextos, pois faz parte da norma culta da língua portuguesa e influencia diretamente a clareza e a formalidade da comunicação.

Passemos, então, à análise do próximo *folder* selecionado (**Figura 13**).

Figura 13 – Folder com tema “Palmeiras”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Neste segundo *folder*, as integrantes do grupo, torcedoras do Palmeiras, decidiram elaborar um conteúdo dedicado ao seu time. O *folder* foi estruturado de forma adequada, com uma capa introdutória e subtítulos que organizam os temas

principais, divididos em: “*Representante*” (referindo-se ao mascote), “*Técnico*”, “*Patrocinadores*”, “*Jogadores*” e “*Uniformes*”. Esse cuidado com a divisão temática permite ao leitor ter maior clareza dos tópicos abordados.

A utilização de imagens no *folder* contribui tanto para a compreensão quanto para a estética do material, com elementos visuais como o emblema do time, o desenho do mascote e as camisetas oficiais. Essas imagens facilitam a assimilação do conteúdo e reforçam o vínculo com a identidade do clube.

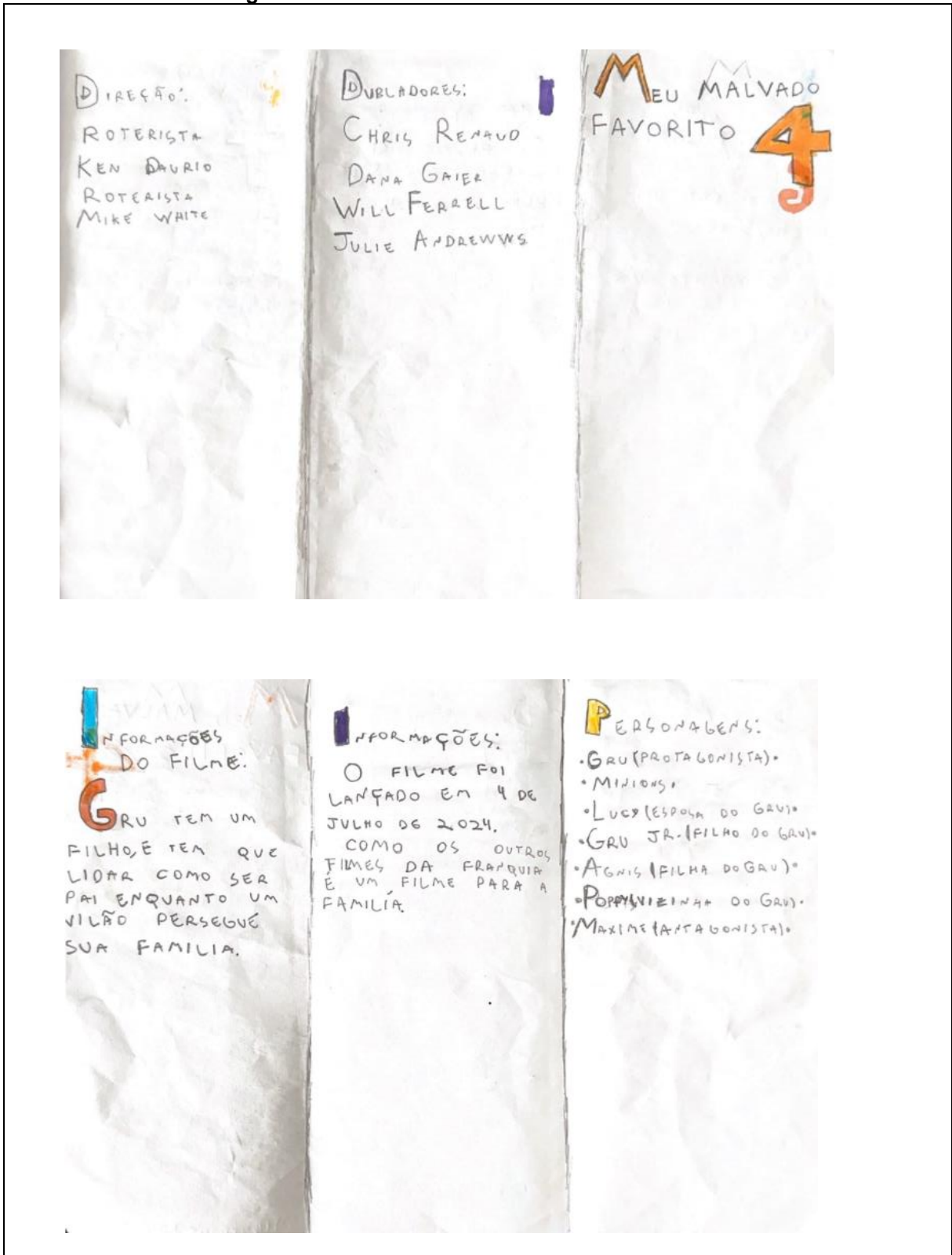
No campo linguístico, algumas falhas ortográficas foram identificadas. Na seção “*Técnico*”, a palavra estava escrita sem acento. Além disso, foi observado o uso incorreto da palavra “*atráz*”, escrita com “z”. Uma das habilidades destacadas no CP para o 5º ano é “acentuar corretamente palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabos tônicos e paroxítonas” (São Paulo, 2019, p. 161). Esse conhecimento é importante para o domínio das regras ortográficas da LP, contribuindo para a escrita precisa e a clareza textual. O aprendizado e o uso adequada das normas de acentuação são indispensáveis para a produção escrita e para a interpretação adequada do texto, pois garantem a compreensão do conteúdo.

Na seção “*Representante*”, as alunas escreveram a palavra “*roupavam*” em vez de “*roubavam*”, provavelmente uma troca de letras devido à semelhança sonora entre as palavras. Esse tipo de erro é comum em processos iniciais de aprendizagem da escrita, em que a ortografia pode ser confundida por aspectos fonológicos. A compreensão e o uso correto das normas ortográficas são importantes para evitar esse tipo de falha e para garantir o uso adequado da língua. Embora não sejam erros comuns para alunos do 5º ano, eles podem ser reflexo das lacunas de aprendizado mencionadas na caracterização da turma. Essas lacunas, que se originam de dificuldades no percurso acadêmico, podem ter impactado o desenvolvimento adequado das habilidades ortográficas e necessitam ser abordadas nos próximos anos para recuperar e garantir o avanço contínuo dos alunos.

Ademais, há uma imprecisão semântica na afirmação de que “*patrocinadores são uma marca*”, o que pode gerar confusão quanto ao significado real do termo. Essa falta de clareza semântica ressalta a necessidade de revisar e esclarecer os conceitos utilizados, a fim de garantir a coerência e a precisão do conteúdo apresentado.

A seguir, o último *folder* selecionado para análise (**Figura 14**).

Figura 14 – Folder com tema “Meu Malvado Favorito”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Neste último exemplo selecionado, os alunos demonstraram cuidado na organização das informações, distribuindo o conteúdo de forma estruturada nas dobras do *folder*. No entanto, observa-se a ausência de imagens, elemento essencial

para este gênero textual de natureza multissemiótica. Os *folders* buscam integrar textos e imagens para aprimorar tanto a compreensão quanto o apelo visual do conteúdo. Dessa forma, a ausência de recursos visuais compromete a atratividade do material, especialmente considerando a importância das múltiplas linguagens em *folders* informativos. Rojo (2012) destaca que a pedagogia contemporânea deve reconhecer e integrar a diversidade cultural e a multimodalidade presentes no mundo atual. Para a autora, os textos não se restringem apenas à linguagem escrita ou oral, mas se constituem por uma variedade de elementos, como imagens, vídeos, gráficos e sons, configurando-se como textos multissemióticos.

Apesar da falta de imagens, os alunos utilizaram um recurso interessante ao destacarem as letras iniciais das palavras, criando um efeito visual que parece buscar uma interação animada com o leitor. Esse uso estilístico acrescenta um toque criativo ao *layout* textual e valoriza a apresentação das palavras, mesmo em um contexto com menos imagens.

Ao descrever o resumo do filme, os alunos optaram por intitular essa seção como “*Informações*”. Embora esse título cumpra a função básica de informar, ele pode não ser específico o suficiente para orientar o leitor a encontrar um resumo do filme, por exemplo, o que compromete a coesão das ideias.

Na aba lateral, também intitulada “*Informações*”, os alunos utilizaram o parágrafo de forma adequada para separar as ideias, evidenciando atenção à estruturação do texto.

A partir dessa produção dos grupos, é possível identificar tanto as habilidades desenvolvidas quanto as áreas que podem ser aprimoradas, o que oferece boas direções para o planejamento das próximas atividades. Cada grupo demonstrou esforço na organização do conteúdo e na produção criativa dos conceitos do gênero textual *folder*.

#### **6.2.3.2 Módulo 2: *Design de Folders***

O segundo módulo foi dedicado às habilidades de *design*, com foco na produção visual de *folders*. A partir das observações realizadas no primeiro módulo sobre as características do gênero *folder*, foi desenvolvida uma atividade específica voltada para o *design* gráfico, enfatizando a importância de inserir imagens e símbolos, justificado pela natureza multissemiótica do gênero, que combina texto, imagens e outros elementos visuais para transmitir uma determinada situação de

comunicação (Rojo, 2012).

Nessa etapa, realizada em seis aulas, os alunos se dedicaram à criação de *designs* utilizando o aplicativo Canva<sup>12</sup>. Essa ferramenta digital oferece uma variedade de recursos que facilitam a elaboração de projetos visuais, permitindo que os alunos replicassem os *folders* desenvolvidos em grupo na aula anterior. A utilização de ferramentas tecnológicas, além de aprimorar suas produções, também os familiarizou com habilidades digitais cada vez mais importantes no contexto atual. Essa prática está prevista na BNCC, que destaca a importância dos multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo.

Essa consideração dos novos multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (Brasil, 2018, p. 72).

A adoção de práticas de multiletramentos e cultura digital no currículo escolar vai além de promover uma participação mais crítica nas práticas de linguagem. Ela também permite que os alunos se posicionem como criadores de conteúdo, indo além do papel de meros usuários da língua. Nesse contexto, os estudantes tornam-se *designers* que geram novos sentidos.

Os alunos demonstraram entusiasmo ao explorar o *Canva*, experimentando diferentes formas de composição visual, como a personalização de fontes, a inclusão de imagens diversas e até a inserção de vídeos, o que despertou ainda mais o interesse deles. Eles se sentiram motivados a reproduzir os textos que haviam criado, além de acrescentarem novas informações, muitas das quais foram pesquisadas por eles na Internet.

Na semana que antecedeu o início dessa atividade, com a orientação da professora colaboradora e do instrutor de informática, os alunos acessaram o site *Canva* pela primeira vez, com o objetivo de explorar as funcionalidades da ferramenta

---

<sup>12</sup> Canva – Plataforma de *design* e comunicação visual que oferece modelos personalizáveis para a criação de diversos materiais, como infográficos, convites, apresentações em slides, *folders*, entre outros. Fonte: <[https://www.canva.com/pt\\_br/about/](https://www.canva.com/pt_br/about/)>. Acesso em: 28 nov. 2024.

antes de iniciar a atividade. Essa introdução prévia foi importante para familiarizar os alunos com os recursos do *Canva*, promovendo uma compreensão inicial das possibilidades de *design* oferecidas pela plataforma.

A atividade de exploração prévia incentivou a curiosidade e a autonomia dos alunos na utilização de ferramentas digitais, permitindo que aprofundassem seu domínio sobre o uso do *Canva* para fins educacionais e criativos. Uma das alunas relatou que, após esse primeiro contato com a ferramenta na escola, acessou o site em casa para continuar explorando e fazendo novas descobertas. Ela mencionou, inclusive, que aproveitou para realizar um convite de aniversário na plataforma.

Foi proposto aos alunos que, com base nos *folders* elaborados manualmente no primeiro módulo, criassem versões digitais desses materiais, com o objetivo de aprimorar o conteúdo original. A transição para o formato digital visava permitir a replicação das produções anteriores e oferecer a oportunidade de incluir novas informações, imagens e realizar ajustes conforme suas necessidades e reflexões. Esse processo envolveu uma análise crítica das informações mais relevantes a serem incorporadas, estimulando os alunos a refletirem sobre a estrutura e o conteúdo a ser comunicado.

A transição para o digital incentivou a criatividade e o pensamento crítico, já que os alunos precisaram avaliar quais elementos seriam mais pertinentes para seu público-alvo. Além disso, tiveram a chance de explorar os recursos visuais e interativos disponíveis no ambiente digital, o que possibilitou uma comunicação mais adequada de suas ideias. Rojo (2012, 2013) destaca que as plataformas digitais promovem a multimodalidade, permitindo a comunicação por meio de diversas linguagens. Dessa forma, a incorporação de ferramentas digitais ampliou as possibilidades de expressão dos alunos, favorecendo uma abordagem mais reflexiva e interativa na criação, alinhada às suas necessidades e interesses.

Assim, selecionamos as representações gráficas dos três *folders* manuais criados pelos alunos no Módulo 1, com o objetivo de dar continuidade à análise, comparando-os com as versões digitais produzidas nessa seção (Módulo 2). Dessa forma, objetivamos analisar as adaptações feitas pelos alunos ao transitar do formato manual para o digital, observando as mudanças nas escolhas gráficas, na organização do conteúdo e na interação com as ferramentas digitais para comunicar as informações de maneira adequada.

A seguir, o *folder* sobre o filme “Harry Potter” (**Figura 15**).

Figura 15 – Folder sobre “Harry Potter”, realizado no Canva

**Elenco**

- Daniel Radcliffe (Harry Potter) ...
- Emma Watson (Hermione) ...
- Rupert Grint (Ron Weasley) ...
- Tom Felton (Draco Malfoy) ...
- Bonnie Wright (Gina Weasley) ...
- Matthew Lewis (Neville Longbottom) ...
- Richard Harris (Alvo Dumbledore) ...
- James Phelps e Oliver Phelps (Fred e Jorge Weasley)

**resumo**

*A narrativa que inicia a saga Harry Potter conta a história de um menino bruxo que fica órfão, depois que o vilão Voldemort assassina seus pais a sangue frio. O garoto se torna uma lenda no mundo mágico por ter sobrevivido ao feitiço mortal apenas com uma cicatriz na testa, mesmo sendo apenas um bebê. 24 de*

**personagens**

- Daniel Radcliffe (Harry Potter) ...
- Emma Watson (Hermione) ...
- Rupert Grint (Ron Weasley) ...
- Tom Felton (Draco Malfoy) ...
- Bonnie Wright (Gina Weasley) ...
- Matthew Lewis (Neville Longbottom) ...
- Richard Harris (Alvo Dumbledore) ...
- James Phelps e Oliver Phelps (Fred e Jorge Weasley)

**filmes**

- Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)
- Harry Potter e a Câmara Secreta (2002)
- Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban (2004)
- Harry Potter e o Cálice de Fogo (2005)
- Harry Potter e a Ordem da Fênix (2007)
- Harry Potter e o Enigma do Príncipe (2009)
- Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 1 (2010)
- Harry Potter e as Relíquias da Morte: P

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao comparar o *folder* (representado na **Figura 12**), elaborado manualmente pelo grupo, com a versão digital produzida no Canva (**Figura 15**), observa-se que as alunas fizeram algumas modificações. A primeira alteração foi a substituição do

subtítulo “*Curiosidades*” por “*Resumo*”, embora a nova seção tenha sido grafada com inicial minúscula. Na realidade, todos os subtítulos internos do *folder* digital mantiveram a grafia com iniciais minúsculas.

Além da mudança no subtítulo, há uma modificação relevante no conteúdo textual. Em vez de redigir seu próprio resumo, as alunas optaram por utilizar um texto pronto da internet, o que implica uma perda de autoria e originalidade, impedindo o desenvolvimento das habilidades de escrita e síntese das alunas.

Em termos de linguagem semiótica, observa-se a inclusão de mais imagens relacionadas aos filmes, o que, visualmente, pode atrair maior interesse do leitor. Contudo, percebemos a ausência de elementos semióticos na parte interna do *folder*, com pouca exploração dos recursos gráficos, resultando em um aspecto visual incompleto e menos atrativo. A linguagem visual, especialmente em um *folder* digital, é um componente essencial para a comunicação e para o estímulo do leitor (Rodrigues, 2014). Portanto, a distribuição uniforme de imagens em todo o material poderia melhorar a semiótica.

Na seção intitulada “*Personagens*”, percebe-se que o texto também foi retirado diretamente da internet, evidenciado pela inclusão não intencional dos nomes dos atores junto aos dos personagens. Essa situação ressalta a necessidade de uma reflexão crítica em relação ao uso adequado das tecnologias:

É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria. (São Paulo, 2019, p. 40).

Isso significa que, ao usar essas tecnologias, os alunos devem ter consciência de suas ações, como a necessidade de respeitar direitos autorais, verificar a veracidade das informações e ser críticos em relação ao conteúdo que consomem e produzem. Além disso, a escola tem um papel importante nesse processo, pois deve preparar os alunos para desenvolver essas habilidades. Isso envolve trabalhar competências e habilidades que permitam aos estudantes resolverem problemas e se tornarem protagonistas de suas aprendizagens. O estímulo à autoria é essencial, pois encoraja os alunos a produzirem um conteúdo original, que reflita suas ideias e perspectivas, em vez de apenas reproduzirem informações.

Agora, voltamos nossa atenção ao *folder* com o tema do time “Palmeiras” (Figura 16).

Figura 16 – Folder sobre o time “Palmeiras”, realizado no Canva

 <p><b>Mascote</b></p> <p>O nosso time é representado pelo periquito, mas os nossos rivais, nos apelidaram de porco pois falavam que roubava, mas não é verdade, e com o tempo levamos esse nome como apelido</p>	<p><b>Técnico</b></p> <p>Abel Ferreira virou técnico a dois anos do Palmeiras, antes ele era um jogador que estudava para ser técnico, após seu ex técnico sair ele se tornou o técnico do time</p> 	 <p><b>Tudo sobre Palmeiras</b></p>
<p><b>Uniformes</b></p> <p>nosso time tem a cor verde em destaque</p> 	<p><b>Jogadores</b></p> <p>conhecemos alguns jogadores como;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Raphal Veiga</li> <li>2-Richard Rios</li> <li>3-Zé Rafael</li> <li>4-Rony</li> <li>5-Flaco Lopez</li> </ol> <p>E entre outros no nosso time.</p>	<p><b>Patrocinadores</b></p> <p>Patrocinadores são uma marca que contribui para o time, e não patrocina só times mas também pessoas.</p> <p>Os patrocinadores do palmeiras são;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Puma</li> <li>2-Crefisa</li> <li>3-Samsung</li> <li>4-Elo</li> <li>5-Pernambucanas</li> </ol>

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O *folder* elaborado pelas alunas palmeirenses apresenta uma boa estrutura e

se destaca por seu caráter multissemiótico, uma vez que combina imagens e textos. No entanto, é possível melhorar a conexão entre imagem e escrita. Por exemplo, ao escrever sobre o mascote, seria interessante incluir a imagem do mascote, de forma que a escrita e a imagem se complementem; da mesma forma, ao falar sobre os jogadores, seria adequado inserir imagens dos jogadores do time. Ribeiro (2020) concentra-se nas práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, explorando como diferentes linguagens se articulam para criar significado. Em um *post* de redes sociais, por exemplo, a imagem pode complementar ou até contradizer o texto escrito, criando um significado que depende da interação entre esses diferentes modos de comunicação.


A análise dessas práticas é importante para entender como as novas tecnologias moldam nossas habilidades de leitura e escrita, além de mostrar como as pessoas se comunicam de maneira mais dinâmica e interativa no ambiente digital.

Na seção “*Mascote*”, anteriormente intitulada “*Representante*”, ainda são observados problemas de pontuação, como o uso irregular de vírgulas e a ausência de pontuação final, comprometendo a clareza do texto. Por outro lado, na seção “*Técnico*” (**Figura 16**), a remoção da vírgula após o nome “*Abel Ferreira*” resultou em uma escrita mais coesa e em uma leitura mais fluida. No entanto, a última vírgula desse trecho ainda necessita de revisão para garantir a correção gramatical.

Nas seções “*Uniformes*” e “*Jogadores*”, as alunas iniciam os textos com letras minúsculas, o que fere as normas de formatação e formalidade do documento. Por fim, na seção “*Patrocinadores*”, permanece uma definição inadequada do conceito de patrocinador, que carece de uma explicação mais elaborada sobre o papel e a importância dos patrocinadores no contexto abordado.

Por fim, a seguir, faremos uma análise à produção do *folder* com o tema do filme “*Meu Malvado Favorito*” (**Figura 17**).

Figura 17 – Folder sobre o filme “Meu Malvado Favorito”, realizado no Canva

<p><b>D</b>ireção</p> <p>Roterista Ken Daurio</p> <p>Roterista Mike White</p>	<p><b>D</b>ubladores</p> <p>Chris Renaud</p> <p>Dana Gaier</p> <p>Will Ferrell</p> <p>Julie Andrewws</p>	<p><b>M</b>eu malvado favorito</p> <p><b>4</b></p> 
<p><b>GRU TEM UM FILHO E TEM QUE LIDAR COMO SER PAI ENQUANTO UM VILÃO PERSEGUE SUA FAMÍLIA.</b></p> 	 <p>O filme foi lançado 4 de julho de 2024. Como os outros filmes da franquia, é um filme para a família.</p>	<p><b>PERSONAGENS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GRU (PROTAGONISTA)</li> <li>• MINIONS</li> <li>• LUCY (ESPOSA DO GRU)</li> <li>• AGNIS (FILHA DO GRU)</li> <li>• POPPY (VIZINHA DO GRU)</li> <li>• MAXIME (ANTAGONISTA)</li> </ul> 

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No último *folder* analisado (**Figura 17**), observa-se que os alunos utilizaram as cores dos personagens como plano de fundo, além de inserirem imagens que remetem ao filme, enriquecendo o visual do *folder* e estabelecendo uma conexão direta com a franquia, possibilitando a identificação do público-alvo.

Assim como na produção manual realizada anteriormente, os alunos desse grupo buscaram uma comunicação lúdica ao aumentar o tamanho das letras iniciais, o que visa chamar a atenção do leitor, destacando informações importantes e contribuindo para o design do *folder*.

Entretanto, na seção dedicada ao resumo, os alunos esqueceram de incluir um subtítulo, o que prejudica a organização do conteúdo apresentado nessa parte do *folder*. Contudo, em termos de estrutura, o *folder* está bem-organizado, com as ideias claramente delimitadas em cada seção.

A utilização de uma linguagem multissemiótica foi contemplada, uma vez que as imagens complementam e enriquecem o texto, criando uma interação entre os diferentes elementos, reforçando a mensagem do *folder* e promovendo uma experiência de leitura mais organizada.

### **6.2.3.3 Módulo 3: Produção escrita – Aspectos textuais e linguístico-gramaticais**

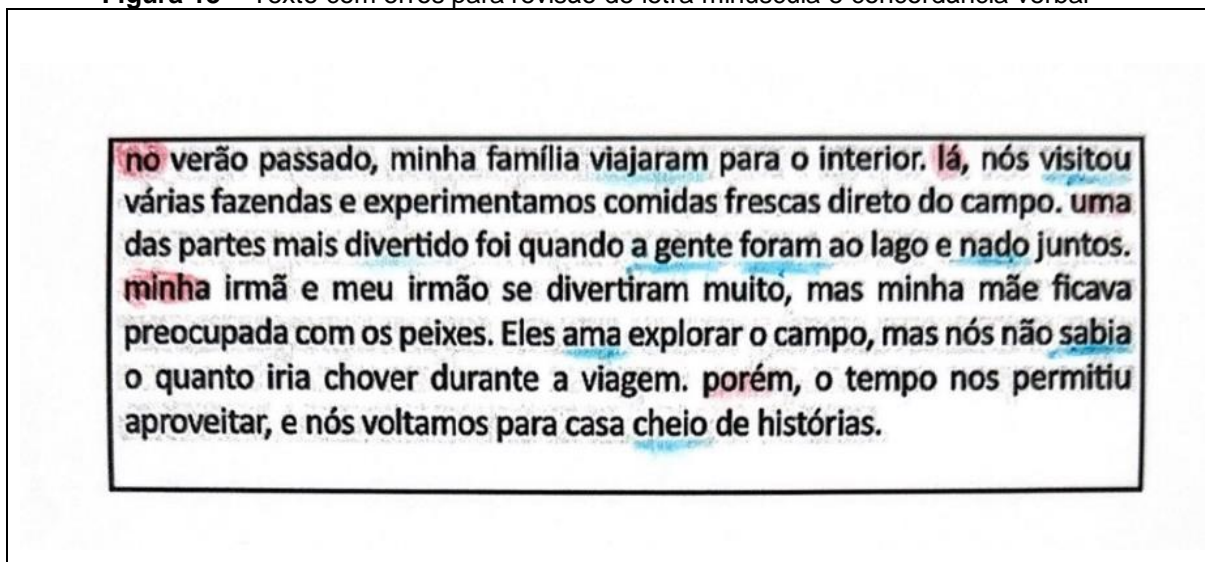
Este módulo foi elaborado especificamente para trabalhar competências linguísticas, com foco na concordância verbal, coesão textual e uso adequado da pontuação e da paragrafação. A proposta desse módulo surgiu a partir das dificuldades observadas nas produções anteriores dos alunos, que indicaram a lacuna dessas habilidades.

A primeira proposta, com duração de duas aulas, consistiu em um exercício prático no qual os alunos deveriam identificar, em um texto previamente elaborado, os erros de concordância verbal.

Para iniciar a atividade, foi apresentado um texto com erros propositais relacionados à concordância verbal (**Figura 18**). Os alunos foram divididos em três grupos e receberam cópias do texto, sendo desafiados a identificar e corrigir os erros, incentivando a leitura atenta e a reflexão crítica sobre as regras gramaticais. Além disso, também deveriam estar atentos ao uso da letra maiúscula.

Para isso, os alunos foram estimulados a utilizar uma codificação de cores para facilitar a revisão: o vermelho foi escolhido para marcar onde faltavam letras maiúsculas, enquanto a cor azul indicava os erros de concordância verbal.

**Figura 18** – Texto com erros para revisão de letra minúscula e concordância verbal



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em relação às marcações em azul, que indicavam erros de concordância verbal, trabalhamos com uma leitura coletiva em voz alta. Durante essa leitura, os alunos identificavam a forma correta do verbo e explicavam o motivo da correção. Por exemplo, ao encontrarem, na primeira linha do texto, a frase “minha família viajaram para o interior”, os alunos corrigiram oralmente para “viajou”, mostrando atenção à concordância. A professora pesquisadora, então, questionava: “Por que seria ‘viajou’ e não ‘viajaram’?”. Os alunos, colaborando na resposta, concluíam juntos: “Porque ‘minha família’ está no singular.”

A seguir, apresentamos um trecho transcrito do momento da atividade e da participação dos alunos.

**Professora colaboradora:** Muito bem, pessoal! Vamos usar cores para marcar as correções, como combinamos. Qual cor vocês acham que deveríamos usar para indicar as letras maiúsculas que estão faltando?

**Aluno A:** Vermelho! Assim fica bem fácil de ver onde falta maiúscula.

**Professora pesquisadora:** Perfeito! Já podem ir marcando. Daqui a alguns minutinhos faremos a correção.

**Professora colaboradora:** Vamos lá? Quais são as letras que deveriam iniciar com letra maiúscula?

**Alunos:** Todas as que iniciam uma frase

**Professora pesquisadora:** Muito bem!! E agora, para os erros de concordância verbal? Como faremos?

**Aluno M:** Azul. Vamos marcar de azul as palavras que estão sem concordância.

**Professora colaboradora:** Ótima escolha! Então, vamos começar com a primeira frase. Quem quer ler?

**Aluna R.:** *"No verão passado, minha família viajaram para o interior."*

**Professora pesquisadora:** Certo, o que temos aqui? Vamos marcar com azul?

**Aluna N:** Sim, porque o verbo "viajaram" está no plural e "minha família" é uma só.

**Professora colaboradora:** E qual é a correção?

**Aluna M.:** Tem que ser "viajou" porque "minha família" está no singular.

**Professora pesquisadora:** Muito bem! Próxima frase?

**Aluno M.:** *"Lá, nós visitou várias fazendas e experimentamos comidas frescas direto do campo."*

**Aluna R.:** Aqui também precisa da marcação em azul! Deveria ser "nós visitamos", porque "nós" é plural.

**Professora colaboradora:** Excelente observação! E o que mais?

**Aluno V.:** *"Uma das partes mais divertido foi quando a gente foram ao lago e nado juntos."*

**Aluna B.:** Marquei com azul a frase "mais divertido" precisa mudar para "divertidas".

**Professora colaboradora:** Boa! E o que mais?

**Aluno G.:** O "a gente foram" também. Deveria ser "nós fomos" e "nadamos".

**Professora colaboradora:** Estão indo muito bem! Próxima frase?

**Professora pesquisadora:** Muito bom, último trecho!

**Aluno V.:** *"Eles ama explorar o campo, mas nós não sabia o quanto iria chover durante a viagem. Porém, o tempo nos permitiu aproveitar, e nós voltamos para casa cheio de histórias."*

**Aluna N.:** O "ama" precisa ser "amam", porque se refere a "eles". E o "nós não sabia" devia ser "nós não sabíamos".

**Professora pesquisadora:** Excelente trabalho! Conseguiram corrigir todos os pontos.

Professora colaboradora: Estou muito orgulhosa de vocês!

Esse diálogo reforça que os alunos estavam engajados no processo de revisão textual, demonstrando compreender a importância da concordância verbal e do uso adequado das letras maiúsculas. Ao utilizarem diferentes cores para identificar os tipos de erro – vermelho para letras maiúsculas e azul para erros de concordância verbal – os alunos puderam distinguir visualmente os pontos a serem corrigidos, facilitando o processo de reconhecimento dessas regras gramaticais.

A segunda proposta da atividade, voltada para a separação de frases, por meio de parágrafos e sinais de pontuação, com duração de duas aulas, consistiu em uma atividade prática utilizando textos em folhas plastificadas. Os alunos usaram canetinhas coloridas, o que facilitou a visualização das separações e das marcações de pontuação necessárias, além de possibilitar a correção e a reescrita, uma vez que as canetinhas podiam ser facilmente apagadas.

Os alunos receberam um texto com frases longas e parágrafos mal estruturados, com erros propositais relacionados à separação de ideias. O objetivo era que identificassem onde deveriam ser feitas as pausas e separassem as frases em parágrafos adequados, utilizando as canetinhas para marcar as divisões. Eles poderiam, por exemplo, usar uma cor para as frases e outra para os parágrafos, criando um esquema visual que facilitasse a compreensão das estruturas textuais.

A seguir, o texto com as intervenções iniciais dos alunos (**Figura 19**).

**Figura 19** – Texto com erros para revisão da falta de pontuação e paragrafação

No último fim de semana fui com minha família ao parque, passamos o dia todo lá, aproveitamos para fazer um piquenique, jogar bola e andar de bicicleta. vimos muitas árvores, flores e até alguns animais como pássaros e esquilos. as crianças correram bastante enquanto os adultos descansavam na sombra. foi um dia muito divertido e todos voltaram para casa cansados mas felizes.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os grupos decidiram marcar a vírgula em roxo, o ponto final em verde e, em laranja, as letras que deveriam ser maiúsculas após o uso do ponto final. Durante a

leitura coletiva, também reservamos um momento para que os alunos debatessem sobre a necessidade de iniciar novos parágrafos, permitindo que compartilhassem suas percepções sobre onde e por qual motivo a divisão em parágrafos deveria ser aplicada.

A seguir, a transcrição do diálogo desse momento da atividade.

**Professora Pesquisadora:** Agora que lemos o texto juntos, vamos pensar sobre como ele poderia ser melhor organizado.

**Aluna R.:** Eu acho que devemos fazer um parágrafo depois da parte que fala sobre as crianças correndo.

**Aluno M.:** Concordo! Quando os adultos estão descansando, já é uma ideia diferente. Faz sentido ter um parágrafo novo ali.

**Aluna B.:** E se colocarmos um ponto final onde está escrito “correram bastante”? Assim, fica mais claro.

**Professora Colaboradora:** Ótima observação, B.! Vamos pensar sobre isso. Onde vocês acham que seria melhor colocar as vírgulas?

**Aluna R.:** Eu percebi que, na parte onde falamos sobre os animais, poderia ter uma vírgula. Deveríamos dizer “árvores, flores e até alguns animais”.

**Aluna M.:** E poderia ter uma vírgula depois de “mas felizes”. Assim, dá uma pausa.

**Professora pesquisadora:** Muito bem, M.! As vírgulas ajudam a dar ritmo ao texto. Que tal agora tentarmos reescrever essa parte juntos?

**Aluno V.:** Vou começar! “No último fim de semana, fui com minha família ao parque. Passamos o dia todo lá, aproveitamos para fazer um piquenique, jogar bola e andar de bicicleta. Vimos muitas árvores, flores e até alguns animais, como pássaros e esquilos.”

**Aluna R.:** Agora, podemos colocar um novo parágrafo. “As crianças correram bastante enquanto os adultos descansavam na sombra. Foi um dia muito divertido, e todos voltaram para casa cansados, mas felizes.”

**Professora Colaboradora:** Excelente trabalho, pessoal! A nova organização faz toda a diferença. Vamos anotar essas mudanças no caderno.

Os alunos tiveram espaço para participar da revisão e reestruturação de um texto. A atividade estimulou uma reflexão sobre a organização textual, necessária para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Durante a discussão sobre a necessidade de parágrafos, os alunos questionaram: "*Acho que a gente pode separar as partes que falam sobre o parque e o piquenique.*" Essa sugestão demonstra compreensão da estrutura do texto, permitindo que eles percebam a importância de organizar as ideias de maneira clara e lógica. Além disso, a proposta de utilizar a vírgula foi mencionada por um aluno: "*A gente pode colocar vírgulas para separar as ideias, assim fica mais fácil de ler!*" destacando como a pontuação pode contribuir para a fluidez da leitura e para a clareza da mensagem.

O ambiente de troca e discussão fomenta não apenas a correção de erros, mas também a internalização de conceitos linguísticos importantes. A atividade ressalta a relevância da escrita colaborativa, na qual os estudantes se sentem parte do processo e aprendem uns com os outros. Ao se debruçarem sobre questões como "*Precisamos de um parágrafo aqui?*" ou "*Onde devemos colocar a vírgula?*", os alunos exercitam suas habilidades de análise e argumentação.

Após a leitura e a marcação do texto, os alunos foram incentivados a discutir, em grupos, sobre suas escolhas, justificando as separações que haviam realizado. Dessa forma, puderam compreender a importância de organizar o texto de forma clara e coesa.

Ao final da aula, cada grupo apresentou suas versões corrigidas para a turma, promovendo um espaço de troca de conhecimentos. Ao ouvirem a versão revisada de um grupo, os demais refletiam sobre suas próprias escolhas. Nesse momento, tiveram a oportunidade de expressar se concordavam com as observações feitas pelos outros grupos ou se consideravam suas marcações mais coerentes.

Nas aulas seguintes, como parte da segunda etapa do módulo, os grupos foram instruídos a revisar o texto do *folder* desenvolvido no *Canva*, com atenção ao uso adequado de letras maiúsculas no início de frases e em nomes próprios, além da concordância entre os substantivos e seus respectivos verbos e a coesão da estrutura do texto. O objetivo era garantir que, ao iniciar uma frase no plural, ela fosse concluída adequadamente no plural, e o mesmo se aplicasse ao singular, além de manter a coesão textual, com um encadeamento lógico de ideias. Em seguida, as produções foram trocadas entre os grupos, para que cada grupo corrigisse o trabalho do outro em um ambiente de respeito e colaboração. Essa atividade teve duração de duas aulas e está em consonância com as diretrizes da BNCC, que ressaltam a importância de "desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e

avaliação de textos” (Brasil, 2018, p. 80), permitindo que os alunos aprimorem suas habilidades de produção escrita e colaborem ativamente na correção e no aperfeiçoamento dos textos dos colegas.

Ao longo dos três módulos, os alunos foram ampliando seus conhecimentos sobre o gênero *folder*, além de aprimorarem as habilidades de escrita. Cada etapa da SD foi cuidadosamente planejada para abordar os diferentes aspectos que compõem a produção de um *folder*, desde a compreensão de suas características e finalidades até o desenvolvimento de competências ligadas à organização textual, coesão, semiose e gramática.

#### 6.2.4 Produção Final

A etapa da produção final foi dividida em dois momentos principais. O primeiro momento destinou-se à retomada da consigna e à realização de reflexões, possibilitando aos alunos revisar os objetivos e critérios previamente estabelecidos. O segundo momento foi dedicado ao desenvolvimento propriamente dito do *folder*, em que os estudantes desenvolveram os conhecimentos ao longo da sequência didática para construir sua versão final do gênero textual.

Na primeira etapa os alunos participaram de uma roda de conversa, retomando os elementos aprendidos em cada etapa. Em voz alta, foram elencando os itens indispensáveis para a elaboração de um *folder*. Neste momento, entregamos as produções iniciais de cada aluno, com o intuito de permitir eles que analisassem seus avanços quanto ao conceito do gênero, bem como ao desenvolvimento da produção escrita e semiótica. Em seguida, realizamos um *brainstorming* para a produção final, lembrando o tema da formatura. Os alunos levantaram ideias para os subtítulos e seções do *folder*.

A seguir, a transcrição desse momento.

**Professora Pesquisadora:** Então, pessoal, vamos refletir sobre o que aprendemos até agora? O que vocês acham que é essencial para criar um bom *folder* de formatura?

**Aluno V.:** Eu aprendi que o *folder* precisa ter um título bem chamativo, algo que atraia a atenção logo de cara. E, também, deve explicar bem o que vai acontecer no evento.

**Aluna B.:** Eu aprendi que a estrutura do *folder* precisa ser bem-organizada, com seções claras para que a pessoa consiga encontrar as informações rapidamente. Como colocar o horário e a data para que ninguém perca a informação!

**Professora Colaboradora:** Isso mesmo! Organizar as informações de maneira clara e acessível é fundamental. E o que mais é importante, além da organização?

**Aluno M.:** Acho que é importante pensar na parte visual também. Se o *folder* não tiver imagens legais ou um *design* bonito, ele não chama atenção. Eu pensei que seria legal usar imagens com tema de formatura para personalizar mais.

**Aluna R.:** Concordo! E a escolha das cores também é importante. Tem que ter a ver com o evento, né? Como a formatura é algo especial, poderia ter cores mais festivas, como dourado ou prata, para dar um toque de festa.

**Aluna M:** Eu acho que cada um escolhe a cor que quer, pois a professora falou em uma aula que tem que ter nossa identidade.

**Professora Pesquisadora:** Excelente, pessoal! A parte visual faz toda a diferença. Agora, vamos pensar em algo muito importante: como vamos dividir as seções do nosso *folder*? O que não pode faltar?

**Aluna I.:** Eu acho que precisamos de uma sessão com a data e horário da formatura, para que todos saibam o dia da cerimônia. Ah! Também uma parte para os **despedida**. Eu vou morrer de saudade de todos vocês!

**Aluna R.:** E eu pensei que seria legal ter uma parte com os nomes dos formandos do 5º C e das matérias que tivemos, ou, a que mais gostamos.

**Professora Colaboradora:** Ótimas ideias! Esses momentos mais pessoais realmente podem deixar o *folder* mais especial. Agora, vamos pensar um pouco sobre o que é fundamental para a clareza do texto. Como podemos garantir que o conteúdo será bem compreendido por quem ler?

**Aluna N.:** Acredito que o mais importante é não fazer um texto muito longo. Tem que ser direto, com frases curtas e objetivas. Também acho que as informações mais importantes, como data e horário, precisam ficar juntas.

**Aluno M.:** Eu também acho que devemos usar subtítulos para cada parte, assim fica mais fácil de organizar e quem ler pode achar rapidamente o que precisa.

**Professora Pesquisadora:** Ótimo! Os subtítulos ajudam a organizar as informações e tornam o *folder* mais fácil de ler. Agora, quanto a parte escrita, no que precisam estar atentos?

**Aluna B.:** Letra maiúscula para iniciar e para os nomes das pessoas.

**Aluna R.:** Parágrafo, vírgulas e os verbos.

**Professora colaboradora:** Em que momento usamos parágrafos? Quanto aos verbos, o que precisamos estar atentos?

**Aluna N.:** O parágrafo é praticamente quando mudamos de assunto e os verbos devemos começar no singular e terminar no singular ou começar no plural e terminar no plural.

**Professora pesquisadora:** Vocês estão com tudo na “ponta da língua”. Estamos orgulhosos! Com todas essas ideias, vamos começar a planejar como vamos distribuir as informações nas páginas. Vocês irão criar um esboço manual de como farão essa produção no Canva. Portanto, faremos em duas partes. Estão preparados?

**Alunos:** Sim! (em coro)

A partir do diálogo, as professoras incentivaram os alunos a refletirem sobre os conteúdos abordados nos módulos. Nesse processo, os alunos revisitaram as características do gênero *folder*, analisando os aspectos linguísticos e semióticos envolvidos. No que se refere aos aspectos linguísticos, foram discutidos a estrutura e a organização textual, com ênfase na coesão e na integração dos sinais de pontuação que garantem a clareza e a fluidez na produção escrita. Quanto aos aspectos semióticos, os alunos examinaram a relação entre texto e imagem, destacando como os elementos visuais e gráficos contribuem para a construção de significado e comunicação. Tais elementos, como a organização visual e a articulação entre os componentes textuais e visuais, foram determinantes para a compreensão e elaboração do gênero *folder* no contexto proposto.

A abordagem inicia com a professora pesquisadora estimulando a reflexão dos alunos, ao questioná-los sobre o que consideram essencial na criação de um *folder* de formatura. O objetivo é promover a troca de ideias entre os alunos, além de

auxiliá-los a articular o que aprenderam. Por meio dessa interação, eles são estimulados a pensar de maneira crítica sobre o que constitui um bom conteúdo, dedicando-se não só no texto, mas também nos aspectos visuais e estruturais do gênero em estudo.

A partir das respostas dos alunos, como a ideia de ter um título chamativo, subtítulos claros e a organização adequada das seções, podemos observar que eles já estão mobilizando conceitos trabalhados nos módulos anteriores, como a distinção entre diferentes tipos de gêneros multimodais e a forma de estruturar as informações de um *folder*. A professora colaboradora, por sua vez, assume o papel de mediadora, reforçando a importância de uma organização clara e objetiva das informações e ajudando os alunos a refletirem sobre como diferenciar as seções de forma que as informações mais relevantes sejam destacadas. Ela instiga os alunos a pensarem na distribuição das informações dentro do *folder*, para garantir que o público consiga acessar rapidamente o que é mais importante, como a data, o horário e o programa do evento.

Durante o diálogo, surge a ideia de usar elementos visuais, como imagens relacionadas à formatura, destacando a importância da integração entre texto e imagem – característica presente em textos multimodais. Esse é um ponto de grande relevância, pois a escolha das imagens ajuda a construir a identidade do *folder*, tornando-o informativo e visualmente atraente.

Além disso, o aspecto da organização textual é explorado por meio da discussão sobre o uso de subtítulos. Isso é importante para que o *folder* não se torne um texto denso e difícil de ler. A utilização de subtítulos proporciona coesão, permitindo que o leitor encontre rapidamente o que procura, seja a programação, a despedida ou outras informações essenciais. A clareza na organização é um ponto importante em qualquer tipo de produção escrita, mas especialmente em materiais visuais como *folders*, que têm como objetivo transmitir as informações de forma atrativa.

Ao longo do diálogo, é possível perceber que as professoras criaram um ambiente no qual os alunos puderam refletir e expor os conhecimentos desenvolvidos, além da reflexão sobre o processo de produção e criação do *folder*, considerando tanto o conteúdo textual quanto o design. Os alunos mostraram-se engajados, e é possível inferir, a partir do diálogo transcrito, que desenvolveram habilidades como o pensamento crítico, a autonomia na escrita e a capacidade de

trabalhar em equipe.

Ao final da conversa, com as ideias mais claras e as direções mais definidas, os alunos foram orientados para o próximo passo: organizar as informações do *folder*, decidir o *layout* e começar o esboço do material final.

Em suma, o diálogo acima exemplifica como a reflexão conjunta e uma orientação mais estratégica podem enriquecer o processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos as ferramentas e competências necessárias para suas produções.



Na segunda etapa, os alunos iniciaram a elaboração de um esboço em folha colorida, no qual realizaram as dobras e planejaram os subtítulos das seções do *folder*. A partir do *brainstorming*, os estudantes apresentaram uma variedade de ideias para os temas das seções e a organização do conteúdo.

Apesar da empolgação e da expectativa em relação ao uso da ferramenta *Canva*, foi possível perceber que os alunos estavam ansiosos e, como resultado, não dedicaram total atenção a essa primeira fase de esboço. No entanto, esse momento foi importante para a definição da estrutura do *folder*, uma vez que as dobras e os subtítulos bem delineados ajudaram a organizar as ideias e facilitaram a transição para o aplicativo, permitindo que o *design* no *Canva* fosse desenvolvido com mais objetividade.

Para a elaboração desse esboço, os alunos foram orientados a utilizar canetinhas e recortes de papéis coloridos e, no espaço destinado às imagens, apenas indicar a área que deveria ser preenchida com uma imagem relevante ao contexto. O objetivo era o planejamento da produção, permitindo que, ao transpor o esboço para o *Canva*, já soubessem com clareza que tipo de imagem buscar.

A seguir, apresentamos três produções dos alunos. Essa seleção foi feita com o objetivo de comparar essas produções com as primeiras versões criadas pelos mesmos alunos na produção inicial – no início desta seção – permitindo, assim, uma análise dos avanços ao longo do processo dos módulos. Nos anexos, seguem as produções finais realizadas por todos os alunos.

**Figura 20** – Produção inicial da aluna B.

 <p>Queridos familiares e amigos</p> <p>Quero convidar vocês para minha formatura, todos vocês serão muito bem-vindos na escola [redacted] e [redacted], ficarei muito feliz com a presença de todos vocês.</p> <p>Será às 19:00h, no dia 17 de dezembro de 2024.</p> <p>Conto com sua presença 😊</p> 	<p>Queridos familiares e amigos</p> <p>Quero convidar vocês para minha formatura, todos vocês serão muito bem-vindos na escola (nome da escola), ficarei muito feliz com a presença de todos vocês.</p> <p>Será às 19h, no dia 17 de dezembro de 2024.</p> <p>Conto com sua presença</p>
--	--

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 21 – Produção final da aluna B.

<p><b>Despedida</b></p> <p>Gostei muito de estudar nessa escola. Vou sentir saudades! Aprendi muitas coisas e fiz muitas amizades! Estou ansiosa para a formatura. Vou ficar com saudade dos professores e das minhas amigas.</p> <p>Venha participar comigo desse momento de despedida!</p>	<p><i>Local</i></p> <p>R.Dr. Nelo Rosati, 113</p> <p>Data: 17/12/2024</p> <p>Horário: 19 h</p> 	<p><b>Formatura DO</b></p> <p><b>5º ano C</b></p> <p><b>2024</b></p> <p><b>Beatriz</b></p>
<p><i>Formandos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Arthur</li> <li>2-Ana Beatriz</li> <li>3-Ana Clara</li> <li>4-Alexandre</li> <li>5-Bruna</li> <li>6-Beatriz</li> <li>7-Heitor</li> <li>8-Henry</li> <li>9-Isadora</li> <li>10-Manuella</li> <li>11-Milena</li> <li>12-Nicolly</li> <li>13-Pedro</li> <li>14-Rafaela</li> <li>15-Rebecca</li> <li>16-Victor</li> </ol>	<p><i>Professores</i></p> <p>Adriana (Da sala)</p> <p>Nara (Ed Física)</p> <p>Suzana (Artes)</p> <p>Gustavo (robótica)</p> <p>Marcos (Informática)</p> <p>Karina (Projeto)</p> 	<p><i>Disciplinas</i></p> <p>Nós temos: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Informática, Robótica e Ed Física.</p> <p>De todas essas matérias, as minhas favoritas são: Ed Física, Matemática e Artes.</p> 

Ao comparar a primeira e a última produção da aluna, observamos avanços em relação à estrutura, coesão linguística e integração entre texto e imagem. Inicialmente, a aluna estruturou o texto de forma semelhante a um convite informal, sem as divisões e seções características do gênero *folder*. É possível observar que esse aspecto foi contemplado ao longo dos módulos da SD, pois a última produção apresenta uma organização em seções claras e coerentes, conforme esperado para o gênero. Ao fim da SD, a aluna demonstrou compreender os elementos estruturais característicos do *folder*.

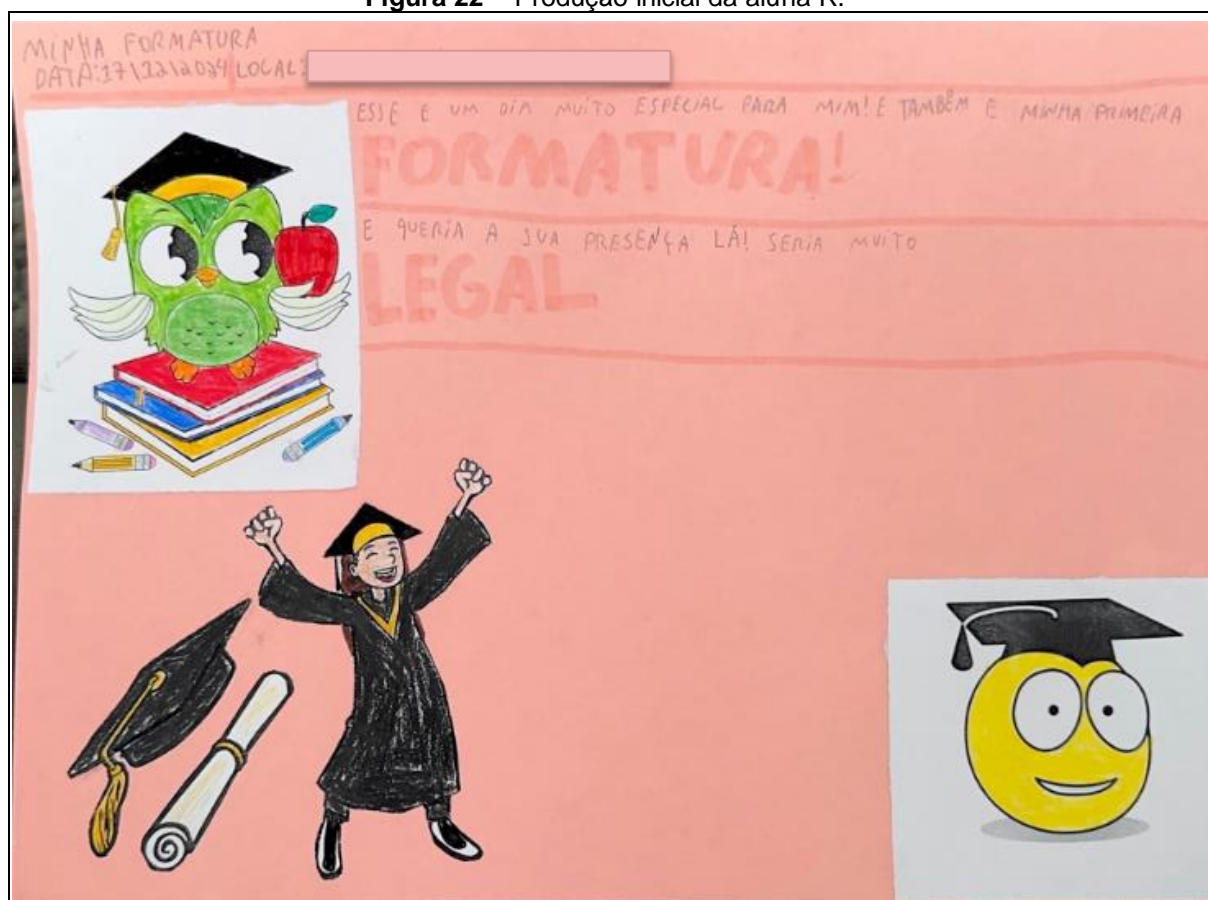
Além disso, a aluna apresentou avanços na produção escrita. No início, o texto continha repetições frequentes do pronome “você” e pouca variedade de conectores. Na última produção, essa repetição foi eliminada, demonstrando maior cuidado na escolha das palavras. Observa-se, ainda, um uso mais adequado de pontuação, ortografia e concordância verbal. Essas habilidades foram desenvolvidas ao longo dos módulos, permitindo que a aluna produzisse um texto mais articulado e coeso em comparação à sua primeira versão. Embora o texto ainda apresente algumas repetições, como o uso excessivo de “vou”, compreendemos que esses são aspectos que serão aprimorados ao longo de sua formação acadêmica.

Outro ponto de destaque é a conexão semiótica entre os elementos textuais e visuais. Na primeira produção, a aluna utilizou imagens que não se relacionavam com o conteúdo textual; embora estivessem relacionadas à formatura, não houve preocupação com essa conexão, resultando em uma comunicação mais fragmentada. Já na última produção, houve um cuidado maior em integrar os elementos visuais ao texto. Um exemplo disso é o desenho de uma maçã na seção que menciona os nomes dos professores, fazendo alusão à tradição popular presente também em filmes e animações, na qual os alunos entregam maçãs aos professores como gesto de carinho e gratidão. Essa conexão reforça a linguagem multisemiótica, integrando texto e imagem de forma coesa e alinhada ao gênero.

Esses avanços reforçam que a SD contribuiu para que a aluna desenvolvesse as habilidades específicas do gênero *folder*, bem como a linguagem multisemiótica, resultando em uma produção organizada, coesa e visualmente integrada.

A seguir, a comparação da primeira produção e produção final da aluna R. **(Figura 22)**.

Figura 22 – Produção inicial da aluna R.











Minha formatura

Data: 17/12/2024 Local: Escola (nome da escola)

Esse é um dia muito especial para mim! Também é minha primeira  
FORMATURA!

E queria a sua presença lá! Seria muito  
LEGAL.

Figura 23 – Produção final da aluna R.

<h2>Despedida</h2> <p>Neste final de ano iremos nos formar, [in]felizmente. Nós iremos para outra escola, conhecer novas pessoas. Por isso, eu sentirei falta da escola e dos meus amigos. Agradeço todas as minhas professoras e amigos!</p> 	<h2>Local</h2> <p>EMEIEF Luiz Sacilotto R:Dr.Nelo Rosati, 113 JD.Alvorada, Santo André - SP</p>  <p><b>Data:</b> Dia 19 de Dezembro 19horas</p>	<h2>Formatura</h2> <p><b>5ºano C 2024</b></p>  <p><b>RAFAELA</b></p>
<h2>Formandos</h2>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ana Clara</li> <li>2. Ana Beatriz</li> <li>3. Beatriz</li> <li>4. Bruna</li> <li>5. Isadora</li> <li>6. Manuella</li> <li>7. Milena</li> <li>8. Nicolly</li> <li>9. Rafaela</li> <li>10. Rebecca</li> <li>11. Sophia</li> <li>12. Alexandre</li> <li>13. Arthur</li> <li>14. Henry</li> <li>15. Heitor</li> <li>16. Miguel</li> <li>17. Pedro</li> <li>18. Victor</li> </ol>  	<h2>Professores(as)</h2> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adriana(Titular)</li> <li>2. Nara (Ed. Física)</li> <li>3. Suzana(Arte)</li> <li>4. Marcos(Informática)</li> <li>5. Gustavo(Robótica)</li> <li>6. Karina (Projeto)</li> </ol> 	<h2>Matérias</h2> <p>Minhas matérias favoritas são Matemática e Ciências. As duas são legais e divertidas. Em Matemática, adoro calcular contas de divisão, porcentagem e fração. Já em Ciências, aprendi astronomia, fogo e outras coisas mais... Foi um ano maravilhoso!</p> 

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao comparar as produções inicial e final da aluna, observamos a evolução no que diz respeito à estruturação do *folder*, à produção escrita e à integração semiótica entre texto e imagem. Na primeira produção, as imagens estavam presentes, mas não estavam suficientemente conectadas ao texto. Já na produção final, a aluna demonstra maior domínio dos elementos visuais e textuais que caracterizam o gênero *folder*. Como destaca Dionísio (2008), a respeito desses gêneros:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (Dionísio, 2008, p. 132).

Nas seções do *folder*, a aluna fez escolhas de imagens que complementam o texto. Na seção dedicada aos formandos, os nomes dos alunos são acompanhados por imagens que fazem alusão direta aos formandos, criando uma conexão simbólica. Na seção dos professores, a aluna escolheu uma imagem que representa a pluralidade dos docentes, abordando o tema de maneira alinhada ao contexto.

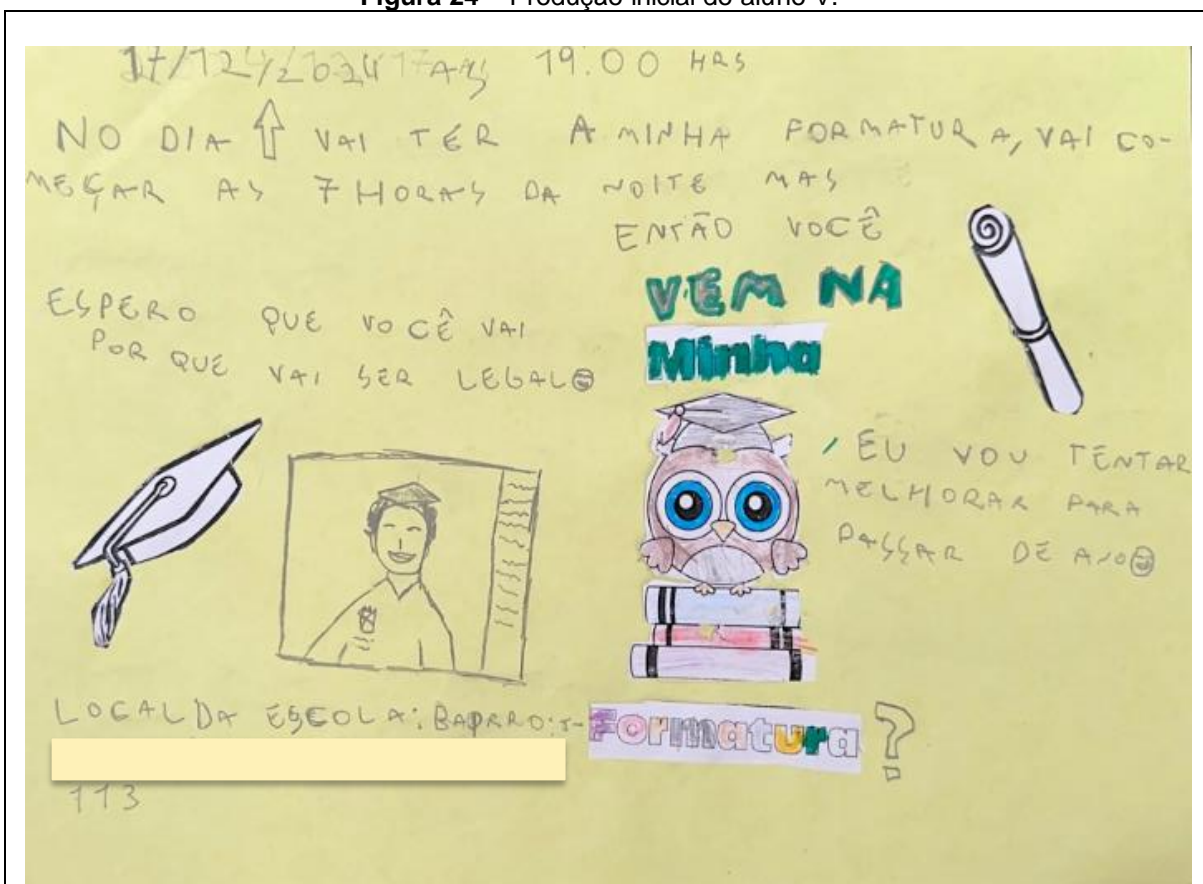
Outro aspecto interessante é o uso criativo da imagem do capelo, que foi posicionada de forma lúdica sobre a palavra *data*, retomando o tema da formatura de uma forma mais dinâmica. Além disso, a capa do *folder* foi bem representada por uma imagem de formandos, que complementa e dá contexto ao título formatura.

Para a produção escrita, a aluna apresenta progresso com melhorias na pontuação, concordância verbal e coesão textual. Em seu texto de despedida, ela utiliza colchetes para destacar o prefixo *in* na palavra *felizmente*, criando um jogo de palavras que reflete tanto a alegria de se formar quanto a tristeza da despedida. Essa dualidade é reforçada no parágrafo seguinte, onde escreve: “sentirei falta da escola e dos meus amigos”. Na seção *matéria*, a aluna organiza o texto de forma coesa, introduzindo brevemente o tema e, em seguida, dedicando um parágrafo para sua primeira matéria favorita e outro para a segunda, deixando seu texto com uma escrita estruturada.

A seguir, a última produção selecionada para essa comparação entre

produção inicial e final (**Figura 24**).

**Figura 24** – Produção inicial do aluno V.



17/12/2024 às 19h

No dia ↑ vai ter a minha formatura, vai começar às 7 horas da noite, mas então você vem na minha formatura?

Espero que você vá porque vai ser legal.

Eu vou tentar melhorar  
Para passar de ano

Local da escola: bairro (bairro da escola)

Rua (rua da escola)

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 25 – Produção final do aluno V.

<b>DESPEDIDA</b>	<b>INFORMAÇÕES IMPORTANTES</b>	<b>FORMATURA</b>
<p>EU AMEI ESTE ANO, FIZ MUITAS AMIZADES AQUI. NUNCA GOSTEI TANTO DE UMA ESCOLA NA MINHA VIDA COMO GOSTO DESSA!</p> 	<p>DIA 17/12/2024</p> <p>LOCAL EMEIEF LUIZ SACILOTTO</p>  <p>19 HORAS</p>	<p><b>2024</b></p> <p>VICTOR <b>5º ano C</b></p> 

<b>MATÉRIAS</b>	<b>ESTUDANTES</b>	<b>O QUE SINTO</b>
<p>MATEMÁTICA ROBÓTICA CIÊNCIAS PROERD HISTÓRIA PORTUGUÊS ED.FÍSICA GEOGRAFIA INFORMÁTICA</p>	<p>ALEANDRE ARTHUR ANA ANA CLARA BEATRIZ BRUNA MILENA MIGUEL PEDRO HEITOR REBECA SOPHIA HENRY RAFAELA E EU: VICTOR</p> 	<p>ESTOU ANSIOSO POR VÁRIOS MOTIVOS. SE EU FALASSE TODOS, NÃO CABERIAM NESSA PARTE DA FOLHA. SERÁ UM DIA ESPECIAL E QUERO ESTAR RODEADO DE PESSOAS DA MINHA FAMÍLIA.</p> 



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A análise inicial da produção do aluno revela uma compreensão básica dos recursos multissemióticos, como o uso de setas e imagens para destacar e/ou reforçar as informações. No entanto, a organização do conteúdo ainda precisava ser aprimorada para estar alinhada ao gênero *folder*. A falta de títulos ou subtítulos e a repetição desnecessária de informações indicam que o aluno ainda não estava familiarizado com as características específicas desse gênero. Na produção final, o aluno demonstra uma maior compreensão da estrutura do *folder*, organizando as informações em seções com subtítulos e apresentando as ideias de maneira coesa. A integração entre as imagens e o texto evidencia sua apropriação dos conceitos multissemiótico e multimodal, essenciais ao gênero *folder*.

Em relação ao texto escrito, na primeira produção, o aluno utilizou apenas uma vírgula, que seria mais adequadamente substituída por um ponto final, ressaltando a necessidade de trabalhar, em um dos módulos, a coesão textual. Na análise da produção final, especialmente na seção “*O que sinto*”, observa-se o uso correto da vírgula ao explicar sua ideia inicial: “*Se eu falasse todos, não caberiam nessa parte da folha.*” Ainda nesse trecho, nota-se o uso apropriado da palavra “*caberiam*” em concordância com o pronome “*todos*”. Assim, pode-se inferir que o aluno aprimorou suas habilidades de escrita ao longo da SD.

Em resumo, fazendo a comparação das produções iniciais com as produções finais selecionadas para análise, é possível observar que todas as produções se apresentam mais adequadas à situação comunicativa proposta e todos os alunos apresentaram progressos em suas competências e habilidades de produção escrita.

Os alunos mobilizaram os conhecimentos desenvolvidos nos módulos, nesta produção final, preocupando-se com o *design* e a estrutura do *folder*, incluindo a organização das seções e a organização das ideias. Além disso, buscaram utilizar adequadamente a pontuação, os parágrafos e a concordância verbal. Dessa forma, o trabalho desenvolvido nos módulos da SD foi importante para alcançar esses progressos.

Após a conclusão da SD, a professora pesquisadora e a professora colaboradora se encontraram para discutir os resultados, as percepções dos alunos e os desafios enfrentados durante a implementação da sequência. Destacamos trechos do diálogo transcritos a seguir.

**Professora pesquisadora:** Professora Aline, vamos conversar um pouco sobre toda a sequência desenvolvida? Como foi participar desse projeto?

**Professora colaboradora:** Gostaria de começar dizendo que os primeiros encontros de formação, nos quais tivemos a oportunidade de discutir os multiletramentos e a Sequência Didática “de Dolz”, foram essenciais para me atualizar sobre os estudos. Antes de começar a sequência, eu já tinha uma ideia vaga sobre os multiletramentos, mas, após nossos primeiros encontros, consegui compreender melhor a importância dessas múltiplas linguagens e dos recursos multimodais no processo de ensino-aprendizagem.

**Professora pesquisadora:** Fico muito feliz que tenha gostado dos encontros. Quando falamos sobre multiletramentos, o objetivo é realmente abrir a visão para a diversidade de modos de comunicação que os alunos estão constantemente utilizando no cotidiano, seja por meio de imagens, vídeos ou outros recursos digitais. Como você sabe, o trabalho com a Sequência Didática (fundamentada em Dolz) nos ajuda a estruturar essas práticas, levando em consideração tanto os aspectos linguísticos quanto os semióticos. Como você percebeu isso ao longo da implementação da SD?

**Professora colaboradora:** Eu acho que esses conceitos de multiletramentos ficaram mais claros quando começamos a trabalhar com o gênero *folder*. No início, confesso que fiquei um pouco preocupada com a ideia de integrar tantos elementos, como o uso de *design* e imagens junto com o texto. Mas, quando vimos o quanto isso ajuda os alunos a pensar criticamente sobre suas produções e a criar uma mensagem mais coerente, fez muito sentido. Não que eu não trabalhasse imagens e texto, como nas tirinhas e charges que trabalhamos esse ano, também integram imagem e texto, mas geralmente entregava o gênero pronto para a discussão dos alunos. Aqui, com o *folder*, foi legal que os alunos criaram, eles que produziram esse gênero.

**Professora pesquisadora:** Exatamente, Aline. A ideia é justamente essa, construir significado para o aluno, envolvê-lo.

É notável observar a transformação na prática pedagógica da professora

colaboradora Aline. Ela compartilha que, embora tivesse uma noção sobre multiletramentos, os encontros de formação, que antecederam a SD, permitiram uma compreensão mais profunda sobre o tema. Aline também destaca como o gênero *folder*, que inicialmente gerou certa apreensão, promoveu o avanço dos alunos para uma escrita mais coerente. Isso evidencia a relevância da parceria de formação estabelecida nos sete encontros iniciais. Essa proposta de intervenção colaborativa, conforme Magalhães (2002, p. 48), constitui uma abordagem “teórico-metodológica” que cria um espaço compartilhado de reflexão, crítica e negociação entre os participantes, com o objetivo de aprimorar as “práticas discursivas” em sala de aula. Nesse contexto, as práticas de ensino são analisadas e relacionadas aos objetivos previamente definidos pelos envolvidos. A intervenção colaborativa permite que as profissionais se envolvam de forma ativa na revisão e ajuste de suas práticas pedagógicas, levando em consideração as necessidades e metas educacionais estabelecidas em conjunto.

A professora Aline ainda ressalta que os alunos não receberam um gênero pronto, mas, sim, tiveram a oportunidade de criar. Nesse sentido, Rojo (2017, p. 10) afirma que é necessário que os alunos compreendam como operam esses novos textos e tecnologias, por meio da “produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores”. Isso requer a realização de práticas significativas, com objetivos concretos, nas quais os alunos não se limitem a ser meros reprodutores, mas se tornem autores de seus próprios processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vieira e Aparício (2019, p. 16) ressaltam que a SD, no contexto de um trabalho colaborativo, promove não apenas a autoria dos alunos, mas também a “autoria docente”, pois as professoras, pesquisadora e colaboradora, têm a oportunidade de “elaborar as atividades dos módulos”, criando atividades e recursos que considerem importantes para que os alunos possam “desenvolver suas capacidades de linguagem e autoria”.

A seguir, mais um trecho do diálogo entre as professoras pesquisadora e colaboradora.

**Professora pesquisadora:** Aline, como os alunos reagiram ao integrar as habilidades linguísticas e semióticas em suas produções? Você percebeu alguma

diferença?

**Professora colaboradora:** Sim, ao longo da sequência, os alunos ficaram muito envolvidos, inclusive nos dias que você não estava, eles perguntavam: “Hoje não vamos fazer o projeto do *folder*?”. Eles começaram a fazer conexões mais claras entre a linguagem verbal e a não verbal. No começo, eles tinham muita dificuldade em trabalhar com a parte semiótica do *folder*, colocavam as imagens por colocar, sem fazer conexão. Mas logo começaram a entender que uma imagem pode reforçar ou até mesmo substituir uma informação textual. Ah! E eles ficaram bem engajados com o uso do Canva. E vou ser sincera com você, eu nunca tinha usado também o Canva, não pensei que eles conseguiriam produzir tão bem, justamente por também não conhecerem.

**Professora pesquisadora:** Você não sabe como fico feliz em ouvir isso! É uma forma de validação do que fizemos. Então, o uso do Canva foi planejado justamente para permitir essa experiência, de criar, utilizar recursos tecnológicos...

Podemos destacar duas vertentes principais. A primeira diz respeito ao avanço dos alunos em uma comunicação multissemiótica, evidenciado pela validação da professora colaboradora, que reconheceu a melhoria na comunicação dos alunos ao integrar imagens à produção escrita. A segunda vertente está relacionada ao uso da plataforma digital *Canva*, que motivou os alunos a participarem de maneira prazerosa.

Neste contexto, para Rojo (2012), a abordagem dos multiletramentos na escola implica a utilização das novas tecnologias digitais, baseando-se em referências das mídias e linguagens familiares aos alunos, que fazem parte do seu cotidiano. O objetivo é promover uma reflexão crítica e, assim, expandir seus repertórios culturais, promovendo a compreensão das diversas formas de comunicação.

E isso podemos identificar no trecho transcrito a seguir.

**Professora colaboradora:** Eu senti que os alunos ficaram mais reflexivos, mais atentos. Sabemos que é um trabalho constante, como, por exemplo, início de frase com letra maiúscula, falamos disso o ano inteiro, mas eles demoram pra absorver. Mas, como você mencionou em nossos encontros de formação, não é como uma

mágica, né? Será gradual.

**Professora pesquisadora:** Sem dúvida, Aline, também vejo isso como um processo gradual. O interessante da sequência didática é que podemos, de forma progressiva, elaborar atividades direcionadas em diferentes gêneros, permitindo que os alunos avancem em dificuldades específicas, como o uso correto da letra maiúscula, que você citou. O que você observou de avanço, nos alunos?

**Professora colaboradora:** Ah! Foi muito legal observar os alunos engajados, empolgados, conseguir a atenção deles não é fácil. É uma turma muito boa, não posso reclamar. São educados, carinhosos, mas como você sabe, eles chegaram com muitas lacunas de aprendizado, mal consegui dar conteúdo próprios de 5º ano, pois precisei fazer um resgate durante todo o ano. O que mais me surpreendeu, foi o uso do Canva. O resultado dessa produção final deles, foi demais! A reflexão dos alunos também foi bem legal, eles refletiram sobre suas próprias produções, buscarem melhorar na próxima. Adorei! Adorei!

**Professora pesquisadora:** Ah! Que bom, Aline! Fico feliz com essa percepção! Vamos seguir em frente, sempre ajustando e aprimorando o trabalho. E, mais uma vez, agradeço a sua colaboração, que foi demais para o sucesso da sequência!

A professora Aline menciona que, embora ainda existam lacunas no aprendizado da turma, ela nota avanços em suas produções finais, principalmente no uso da ferramenta tecnológica *Canva*. Como ressalta Ribeiro (2016, p. 105),

É importante destacar que as questões de produção multimodal dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos.

A autora sugere que a produção multimodal de textos não exige talentos especiais ou inalcançáveis, mas sim a habilidade de usar diferentes formas de linguagem, como imagens e palavras, e saber como combiná-las de forma coerente.

Para isso, cabe ao professor escolher entre servir ao “paradigma da aprendizagem curricular” ou ao “paradigma da aprendizagem interativa” (Rojo, 2017, p. 17). A autora propõe uma reflexão sobre o uso das ferramentas digitais no contexto educacional, sugerindo que elas podem ser empregadas de duas maneiras distintas.

Em um modelo tradicional, essas ferramentas podem ser usadas de forma onde o discurso do professor predomina, como ocorre nos livros didáticos convencionais, e atende ao paradigma da aprendizagem curricular. No entanto, a autora defende que, para que o material didático digital se torne mais coerente e promova uma aprendizagem mais dinâmica, é necessário abrir espaço para o discurso não apenas do professor, mas também dos alunos. Nesse modelo, o conhecimento é construído colaborativamente, com os alunos participando ativamente, o que favorece a aprendizagem interativa. Isso implica que as ferramentas digitais devem ser projetadas para possibilitar a troca de ideias, a reflexão crítica e a construção coletiva do saber, estimulando, assim, a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

## 7 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) exige que, ao concluir o curso, o aluno produza dois elementos: uma dissertação e um produto resultante da pesquisa realizada. Nesse contexto, como parte do trabalho de pesquisa, será desenvolvido um protótipo, definido por Rojo (2017, p. 18) como

um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos.

Nesse contexto, o protótipo será estruturado com uma linha do tempo que traça a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento(s), culminando nos multiletramentos, os quais refletem as demandas contemporâneas da comunicação. Além disso, será apresentado o conceito de sequência didática, fundamentado na proposta de Dolz *et al.* (2004), seguido de um modelo de SD voltado para a abordagem do gênero textual e multimodal *folder*, destinado a professores do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O objetivo principal é oferecer um recurso pedagógico que amplie a perspectiva dos docentes sobre as competências dos alunos, tanto na produção escrita quanto na linguagem semiótica, atendendo às exigências da cultura digital e promovendo uma educação alinhada aos princípios dos multiletramentos.

É importante ressaltar que o protótipo, longe de ser uma obra concluída ou rígida, está sendo planejado como um recurso flexível e adaptável, permitindo que professores ajustem suas atividades conforme as necessidades e especificidades de suas turmas.

A proposta do protótipo é apresentar um material dinâmico e interativo, permitindo que os professores acessem diferentes recursos multimodais que complementem a compreensão teórica e prática do tema. Por meio de links integrados, o protótipo oferecerá acesso a artigos acadêmicos, vídeos explicativos, infográficos e outras mídias que enriquecem o conteúdo. Essa abordagem busca oferecer uma experiência de aprendizagem envolvente, permitindo que o professor,

além de consumir informações, interaja ativamente com o material e explore diversas perspectivas sobre os multiletramentos. Além disso, essa interatividade visa favorecer a autonomia docente no uso de ferramentas digitais e na construção de conceitos em sala de aula.

O protótipo finalizado estará disponível no seguinte *link*:  
<https://www.canva.com/design/DAF1sTDV2OE/0SvqpvP2Zel0fUgS7lhnvw/edit>.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na Introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições de uma sequência didática (SD) de produção de textos multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita. Para alcançar tal objetivo, inicialmente, elaboramos uma linha do tempo que traça a evolução dos conceitos de leitura e escrita ao longo da história da alfabetização no Brasil, abordando também o conceito de letramentos, até chegar à perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, destacando que, no contexto atual da cultura digital, é inviável dissociar os textos escritos das múltiplas semioses que os constituem.

Ainda na Introdução desta pesquisa, discutimos sobre a dificuldade dos professores em chamar a atenção dos alunos durante o processo de ensino, bem como o impacto preocupante desse desinteresse. Levantamos a hipótese de que a falta de motivação e de estímulo dos alunos podem estar relacionadas ao uso de estratégias pouco significativas para eles. Inseridos em uma cultura digital, esses alunos frequentemente não se sentem engajados por métodos tradicionais, como o preenchimento mecânico de exercícios nos livros didáticos.

Entendemos que, à medida que a sociedade evolui, a escola precisa acompanhar essas mudanças, renovando suas práticas pedagógicas para se alinhar às demandas do contexto atual e às necessidades reais dos alunos. Para Nóvoa (2002), a escola não pode se limitar a reproduzir modelos do passado. Ela precisa evoluir e tornar-se um espaço voltado para a criatividade, capaz de preparar os alunos para os desafios contemporâneos e futuros.

Esse panorama possibilitou reflexões fundamentadas em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP), que apontam para a importância do trabalho, em sala de aula, com gêneros multimodais e multissemióticos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Além disso, ancoramos este trabalho no conceito de multiletramentos encontrado em autores como Dolz (2023), Moura (2012, 2019), Ribeiro (2020, 2022) e, principalmente, Rojo (2009, 2012, 2013). Suas contribuições teóricas embasaram esta pesquisa, reforçando a relevância do trabalho com os textos multimodais e multissemióticos no processo de ensino-aprendizagem.

A respeito da Sequência Didática, seguimos as orientações de Dolz *et al.*

(2004), que estruturam a SD em etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos (quantos necessários) e produção final. Os autores destacam que esse processo deve ser flexível, permitindo que cada módulo seja planejado com base nas produções dos estudantes. Dessa forma, a partir da identificação das dificuldades específicas desses indivíduos, propusemos atividades que promovessem avanços nas áreas em que apresentaram maior necessidade de desenvolvimento.

Nesse contexto, os alunos participaram ativamente da etapa de apresentação da situação, que envolveu uma discussão colaborativa sobre o tema da formatura. Eles refletiram sobre como esse evento poderia ser divulgado, identificaram o público-alvo, debateram sobre qual gênero textual seria mais adequado à situação e levantaram as informações essenciais para compor o material de divulgação.

A partir dessa sondagem, identificamos o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *folder* e percebemos a pouca familiaridade com seu *design* e sua estrutura, além das lacunas nas habilidades linguísticas e gramaticais. Com base nessas observações, planejamos os módulos de forma a possibilitar o avanço em cada um desses aspectos. O Módulo 1 foi dedicado ao reconhecimento das características do *folder*, diferenciando-o de outros gêneros textuais mais conhecidos pelos alunos. O Módulo 2 focou no *design* e na estrutura do *folder*. E o Módulo 3 teve como objetivo o aprimoramento das habilidades de escrita.

Na SD desenvolvida nesta pesquisa, propusemos o uso da ferramenta *Canva*, que integra a tecnologia ao processo educativo e permite que os alunos explorem seus recursos de maneira interativa. A plataforma proporcionou um ambiente mais dinâmico para suas produções, estimulando-os a criar um *design* atrativo para o *folder*. Como resultado, eles demonstraram maior empenho e comprometimento em cada etapa do trabalho.

Desde a etapa de apresentação da situação, os alunos foram envolvidos em um diálogo ativo, contribuindo para a reflexão e definição do gênero textual mais apropriado ao contexto da formatura. Por se tratar de um tema significativo e próximo à sua realidade, os alunos se sentiram parte do processo, o que resultou em maior interesse e participação desde o início.

Ao final dos três módulos, esses alunos iniciaram a produção final, criando, em uma plataforma digital, a versão final do *folder* sobre a formatura. Com a análise dessas produções, observamos avanços em cada módulo, os quais eram especialmente evidentes na produção final, que nos permitiu avaliar com clareza os

objetivos alcançados. O *folder* produzido por cada aluno respeitou as características específicas desse gênero, apresentando uma estrutura bem organizada, com ideias devidamente dispostas em seções, integrando a linguagem semiótica à linguística, além de demonstrar um domínio mais assertivo da gramática, dentro das habilidades propostas nos documentos oficiais para o 5º ano.

Nesse sentido, é possível responder à pergunta que norteou esta pesquisa, afirmando – com base nas evidências e constatações apresentadas ao longo dos módulos – que uma SD bem planejada, voltada para a produção de textos multimodais e multissemióticos, pode promover progressos na aprendizagem da escrita. Além disso, ao serem envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, os alunos se sentem motivados, veem sentido em suas produções e participam de forma mais engajada, também favorecendo o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Ressalta-se, ainda, que o trabalho colaborativo entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora foi determinante para a construção da SD. Inicialmente, foram realizados sete encontros dedicados ao estudo e à formação da professora colaboradora, com o objetivo de familiarizá-la com o contexto teórico da SD e da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse processo preparatório consolidou a parceria e, com os objetivos claros, possibilitou o planejamento conjunto da SD, bem como das estratégias específicas para cada módulo.

Apesar dos resultados positivos obtidos com as análises da produção final, é imprescindível apontar as limitações que podem ser identificadas durante o desenvolvimento da SD. O tempo mostrou-se um fator crítico para a construção de uma sequência efetiva e bem estruturada. Identificou-se a necessidade de ampliar a duração das aulas destinadas a cada módulo, pois a complexidade das atividades e as especificidades das dificuldades apresentadas pelos alunos demandaram maior tempo para planejamento, realização, revisão e retomada de conteúdo. Além disso, o envolvimento ativo dos alunos no processo, aspecto indispensável para a qualidade do trabalho, também requer um tempo adicional que permita maturação e aprofundamento das aprendizagens. Assim, fica evidente que a funcionalidade de uma SD depende diretamente de um cronograma flexível e adequado às demandas dos alunos.

Outro aspecto relevante diz respeito às defasagens de aprendizagem observadas na turma, muitas delas decorrentes das dificuldades enfrentadas no período de alfabetização, agravadas pela pandemia e pelo ensino remoto. Essa

situação foi, ainda, intensificada por lacunas no acompanhamento pedagógico, devido à ausência e ao afastamento de seus docentes em anos subsequentes. Esses fatores reforçam a necessidade de um tempo adequado para abordar conceitos gramaticais, linguísticos e semióticos de maneira consistente, buscando alinhar esses conhecimentos às expectativas estabelecidas nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP) para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Adicionalmente, a integração de recursos digitais ao processo pedagógico, como o uso da plataforma *Canva*, utilizada nesta pesquisa, também se faz necessária. Em nossa prática docente, pudemos identificar uma infraestrutura limitada em muitas escolas públicas. O acesso restrito a computadores com conexão à Internet compromete a viabilidade de atividades que demandam tecnologia, evidenciando uma desigualdade estrutural que precisa ser enfrentada para garantir a inclusão digital no ambiente escolar. Assim, o sucesso alcançado nesta pesquisa está diretamente relacionado à possibilidade de acesso a esses recursos, o que sublinha a importância de investimentos em infraestrutura tecnológica para a educação pública.

Outro ponto a ser destacado é o papel da gestão escolar no suporte ao desenvolvimento da pesquisa e no desenvolvimento das atividades da SD. A viabilização do acesso a documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o apoio à disponibilização de recursos e a organização dos espaços escolares foram determinantes para o êxito das práticas pedagógicas. O comprometimento da gestão com os processos pedagógicos atua como um facilitador para o trabalho docente e o fortalecimento de práticas colaborativas, criando condições mais favoráveis para o alinhamento às demandas educacionais atuais.

Em síntese, os resultados desta pesquisa reafirmam que a SD de produção de textos multimodais e multissemióticos corresponde às expectativas geradas no início deste trabalho, contribuindo para a aprendizagem da escrita. Dessa forma, além da contribuição para o avanço dos alunos, também proporcionou às professoras pesquisadora e colaboradora um desenvolvimento profissional, consolidando a relevância do trabalho colaborativo no processo educativo (Roldão, 2007). Resumidamente, a SD contribuiu para aprimorar as etapas avaliativas, promover um maior envolvimento dos alunos e identificar seus conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais. Com base nessas informações, foi possível planejar a próxima etapa, permitindo o avanço dos alunos em seu aprendizado, orientando, então, o

planejamento das aulas a partir dos resultados de cada módulo.

Assim, esta pesquisa configura um passo relevante para a formação docente, especialmente no que tange aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dada a necessidade de adequar as práticas pedagógicas ao contexto contemporâneo, no qual os alunos estão imersos em uma cultura digital, é imperativo que os docentes revisitem suas metodologias, de modo a acompanhar e responder às transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, M. V. de O. **O gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos multiletramentos**: uma proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental II. Orientador: Iara Ferreira de Melo Martins. 2021. 145 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. de F. R. Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. *In*: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. **Gêneros textuais**: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas. São Paulo: Pontes (no prelo).

AQUINO, L. D.; AZEVEDO, C. S. D. Leitura e multimodalidade no livro didático de Língua Portuguesa: Um olhar sobre as atividades com o gênero tirinha. **Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Piauí, v. 26, n. 52, p. 474-497, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3586/3400>>. Acesso em: 16 maio 2024.

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliações básicas no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica n1**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: INEP/IDEB, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 2009. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. *Pedagogies: An International Journal*, Singapura, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning)>. Acesso em: 16 maio 2024.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, E. A. F. **Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Simone Dália de Gusmão Aranha. 2023. 268 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGPPF). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

CUNHA, G. W. **Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental**. 2018. 142 p. Dissertação – Mestrado Profissional em Letras I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/289>>. Acesso em: 16 maio 2024.

DÍAZ, D.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; BARROS, E. M. D. de. 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”. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 (Especial), p. 12-33, 2023. Disponível em:  
<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/issue/view/1898/440>>. Acesso em: 16 maio 2024.

DOLZ, J. Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 (Especial), p. 1-11, 2023. Disponível em:  
<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/issue/view/1898/440>>. Acesso em: 16 maio 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOMINGUES, M. G. **Alfabetização: O trabalho pedagógico com gêneros multimodais e multissemióticos**. Orientador: Ana Sílvia Moço Aparício. 2021. 133 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 de outubro de 2024.

GHIRALDELLI, J. P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri (SP): Manolli, 2003.

GHIRALDELLI, J. P. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. Barueri, SP, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 56-80, 2018. Disponível em:

<[https://publicacoes.unifal-](https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691/458)

[mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691/458](https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691/458)>. Acesso em: 16 maio 2024.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINS, R. C. **Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6o ano do ensino fundamental**. Orientador: Dilma

Tavares Luciano. 2022. 93 p. Dissertação – Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

LOPES, J. K. A. S. **O uso do e-mail como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos**. Orientador: Alexandro Teixeira Gomes. 2023. 128 p. Dissertação – Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002, p. 39-58.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, T. G. *et al.* Práticas docentes de professoras leigas em escolas no campo: uma análise das histórias de vida. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p. 96-119, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/351/348>>. Acesso em: 16 maio 2024.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/fqrmr>>. Acesso em: 16 maio 2024.

MORTATTI, M. R. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 91-114, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>>. Acesso em: 16 maio 2024.

MORTATTI, M. R. **Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

NERY, A. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2002.

NÓVOA, A (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, B.; Fonseca, C. A. A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 (Especial), p. 54–76, 2023. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47148/48635>>. Acesso em: 16 maio 2024.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). **YouTube**, 12 de agosto de 2015. 1 vídeo (53min01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

RANGEL. E. de O. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. *In*: BUNZEN, C. (Org.). **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 17-38.

RIBEIRO, A. E. Livro e multimodalidade: Concepções em trânsito na obra de Gunther Kress. **Dispositiva**, Minas Gerais, v. 11, n. 20, p. 158-172, ago./dez., 2022. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/29477>>. Acesso em: 16 maio 2024.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. O que é e o que não é um livro: suportes, gêneros e processos editoriais. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, VI, 2011, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2011. v. 1. p. 1-10.

RIZZO, G. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

RODRIGUES, M. A. N. Estratégias de leitura aplicadas ao gênero fôlder. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia** (Dossiê Cultura, Educação e Sociedade no Brasil Contemporâneo), Canoas, v.3, n. 2, p. 1-12, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/view/49>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul., 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>>. Acesso em: 16 maio 2024.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; Moura, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, Revista Trimestral, n. 71, p. 24-29, out./dez., 2007. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SALLES, T. A. **O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos**. Orientador: Luciano Magnoni Tocaia. 2021. 226 p. Dissertação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, E. S. **Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de fanfictions: uma proposta intervencionista de ensino**. Orientador: Renata Ferreira Costa Bonifácio. 2020. 258 p. Dissertação – Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (SE), 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, n. 29, p. 96-100, 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOUZA, C. A. N. de; STRIQUER, M. dos S. D. Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 (Especial), p. 101-121, 2023. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47042/48691>>. Acesso em: 16 maio 2024.

VIEIRA, C. da C. **Cinema brasileiro e multiletramentos**: ressignificando o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa. Orientador: Claudio Cledson Novaes. 2019. 188 p. Dissertação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

VIEIRA, F. S. S.; Aparício, A. S. M. Construção colaborativa de sequência didática: uma ferramenta para o desenvolvimento da autoria docente e discente. **Educação em perspectiva**, Viçosa (MG), v. 10, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7046/3204>>. Acesso em: 16 maio 2024.

VILARIN, A. Z. **O meme como instrumento de leitura na construção de sentidos**: uma proposta de sequência didática. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Veras (Revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz)**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>>. Acesso em: 16 maio 2024.