

**NIVERSIDADE 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

**CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE UM GÊNERO
MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO PARA A APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

KARINA DOS NASCIMENTO MARTINS

**CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE UM GÊNERO
MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO PARA A APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

Produto educacional 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

Orientador: Prof. Dra. Ana Silvia Aparício Moço

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Karina dos Nascimento

Contribuição da sequência didática de um gênero multimodal e multissemiótico para a aprendizagem da escrita/ Karina dos Nascimento Martins – São Caetano do Sul – USCS, 2025.

p.25

Orientadora: Prof. Dra. Ana Sílvia Aparício Moço

Produto educacional resultante da dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

ISBN 978-65-0140940-5

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.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Sequência Didática.....	10
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 LINHA DO TEMPO – DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS	8
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	9
3 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	12
3.1 A escolha do gênero	12
3.2 Apresentação da situação	13
3.3 Primeira Produção	14
<u>3.3.1 Planejamento dos módulos.....</u>	14
<u>3.3.2 Módulo 1: comparação dos gêneros</u>	15
<u>3.3.2 Módulo 2: Design de Folders</u>	16
<u>3.3.3 Módulo 3: Produção escrita – Aspectos textuais e linguístico- gramaticais</u>	17
3.3.4 Produção final	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	21

APRESENTAÇÃO

O Mestrado profissional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul implica na necessidade de os estudantes produzirem uma dissertação e um produto educacional ao concluir o curso.

A dissertação - defendida no dia 03 de fevereiro de 2025, sob orientação da Prof. dra. Ana Silvia Aparício Moço, com a participação da Prof. dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade como integrante da banca interna e a convidada Prof. Dra. Rosália Maria Netto Prados, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - investigou a contribuição da sequência didática de textos multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita em uma escola municipal da região do ABC, a partir da formulação da seguinte pergunta-problema: “quais as contribuições da sequência didática de produção de textos multimodais e multissemióticos para a aprendizagem da escrita?”.

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.

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 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 sequência didática contribuiu para o desenvolvimento da autoria discente e docente. Dolz (2023) defende a ideia de que a sequência didática 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 sequência didática, 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 sequência didática, 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 sequência didática, conforme delineada por Dolz (2004), visava à abordagem dos gêneros orais e escritos no contexto educacional. Em estudos mais recentes, Dolz (2015) 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 sequência didática 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.

Nessa direção, como produto dessa pesquisa, elaboramos um protótipo interativo para professores que atuam com o ensino da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 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. Também é apresentado o conceito de

sequência didática, fundamentado na proposta de Dolz *et al.* (2004), seguido de um modelo de sequência didática voltado para a abordagem do gênero textual e multimodal *folder*.

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, foi 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 oferece acesso a artigos acadêmicos, vídeos explicativos, infográficos e outras mídias que enriquecem o conteúdo, oferecendo 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*:

file:///C:/Users/karina.nmartins/Downloads/PROT%C3%93TIPO.pdf.

1 LINHA DO TEMPO – DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS

No caminho da compreensão de uma sequência didática de textos multissemióticos e multimodais, é necessário aprofundarmos o conhecimento no referencial teórico para que os professores compreendam a trajetória da escrita. A comunicação contemporânea ultrapassa as fronteiras do texto tradicional, expandindo-se para múltiplas dimensões, que vão além das palavras escritas. Nesse sentido, buscamos esclarecer como várias formas de semiose e linguagens se combinam para criar significados que promovem a aprendizagem.

Inicialmente, fizemos uma discussão que percorre um período temporal, compreendendo desde as concepções tradicionais de escrita e ensino da escrita, que fornecem 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.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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 sequência didática 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 sequência didática, buscamos proporcionar aos alunos maior domínio da escrita e a capacidade de usar a linguagem em diferentes situações.

Nesse sentido, em nosso protótipo, trazemos a reflexão que 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”.

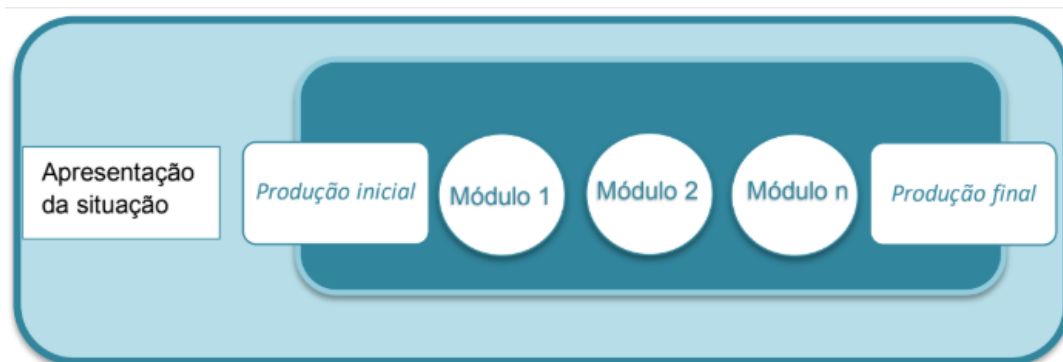
Entre as abordagens de estudo dos gêneros, é imprescindível considerar a proposição de Bakhtin (2000, p. 279) em “gêneros do discurso”. Para o autor, nossa comunicação oral e escrita se realiza por meio desses gêneros. Bakhtin (2000) argumenta que os gêneros discursivos são inerentes a nós da mesma maneira que a língua materna, surgindo de maneira natural e espontânea. Nessa direção, a sequência didática 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 sequência didática, 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 sequência didática consiste em quatro fases, a saber: apresentação da situação, primeira produção, módulos (quantos necessários) e produção final. Essa organização é colocada em prática por meio da situação de produção, dos objetivos e das atividades propostas durante a execução da sequência didática.

Figura 1 – Modelo de Sequência Didática



Fonte: Adaptada de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97)

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 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 sequência didática, consolidando sua compreensão e habilidades linguísticas.

Dessa forma, em nosso protótipo, inserimos um resumo sobre o referencial teórico da sequência didática utilizada com os alunos da referida pesquisa, além de incluir vídeos e links de artigos para uma melhor compreensão.

3 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Partindo da reflexão de Dolz (2023) sobre o uso da sequência didática 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, o protótipo objetiva exemplificar uma sequência didática de um gênero multimodal e multissemiótico, desenvolvida com alunos do 5º ano.

3.1 A escolha do gênero

O gênero multimodal e multissemiótico folder foi escolhido para a sequência didática com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o protótipo traz a reflexão da escolha desse gênero.

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 “surgem 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.

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.

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.

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.

3.2 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.

Sendo assim, o protótipo traz um modelo da apresentação da situação. O acesso se dá por meio de QR code que leva à leitura da transcrição do diálogo realizado com os alunos participantes da pesquisa.

3.3 Primeira Produção

Em nosso protótipo retomamos o diálogo transcrito, o qual a professora colaboradora retoma 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.

Além disso, 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.

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 sequência didática. 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.

Os professores que acessarem o protótipo, terão acesso às primeiras produções realizadas pelos alunos da referida pesquisa, por meio de um link, que os levarão às digitalizações das atividades.

3.3.1 Planejamento dos módulos

O protótipo destaca que a elaboração das atividades nos módulos foi

cuidadosamente planejada para o contexto do 5º ano, levando em consideração as habilidades linguísticas dos alunos e a relevância dos conteúdos propostos.

Nesse sentido, os módulos são apresentados no protótipo da mesma maneira como foram estruturados na pesquisa, demonstrando que a sequência didática proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para a compreensão do gênero *folder*, com o objetivo de aprimorar tanto suas habilidades linguísticas quanto suas competências semióticas. Cada módulo da sequência foi planejado para atender a diferentes objetivos pedagógicos e níveis de dificuldade, garantindo que todos os estudantes pudessem progredir em relação às suas produções iniciais.

3.3.2 Módulo 1: comparação dos gêneros

No protótipo, detalhamos a estrutura do primeiro módulo, que foi organizado em duas partes, com durações de duas e três aulas, respectivamente. Na primeira parte, os alunos entraram em contato com exemplos dos gêneros textuais cartazes e convites, com o objetivo de identificar semelhanças entre essas produções e as características presentes em suas próprias produções iniciais. Além disso, foi realizada uma introdução ao gênero *folder*, visando destacar suas particularidades e diferenciá-lo dos outros gêneros.

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 distinguissem o folder – gênero selecionado para o trabalho de divulgação da formatura – dos demais gêneros.

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.

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 o relato das atividades do módulo, inserimos um link para acesso às atividades realizadas pelos alunos.

3.3.2 Módulo 2: Design de Folders

Em nosso protótipo, trouxemos que 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. 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 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.

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.

Para maior clareza da atividade desenvolvida, exemplificamos alguns modelos no protótipo.

3.3.3 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 ortografia 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. 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.

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.

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 sequência didática 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. Desta forma, exemplificamos cada módulo em nosso protótipo para servir como base de planejamento para os professores, como um recurso prático e adaptável.

3.3.4 Produção final

Tão importante quanto evidenciar os módulos da sequência, é mostrar o desfecho para que os docentes tenham a oportunidade de comparar e analisar os avanços. Dessa forma, explicamos que 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 revisitar 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. 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dos três módulos, os 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 sequência didática 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, dessa forma, evidenciamos em nosso protótipo essas considerações, a fim de que os professores tenham clareza sobre a funcionalidade da sequência didática.

Apesar dos resultados positivos obtidos com as análises da produção final, é imprescindível apontar aos docentes as limitações que podem ser identificadas durante o desenvolvimento da sequência didática. 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 sequência didática 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 sequência. 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, concluímos em nosso protótipo que os resultados reafirmam que a sequência didática 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).

REFERÊNCIAS

importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Gêneros textuais**: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas. São Paulo: Pontes (no prelo).

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>. 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: 05 de fevereiro de 2025.

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.

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

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

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.

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.

RODRIGUES, R. R. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência**. 2022. Dissertação (Mestrado profissional – Educação Inclusiva (PROFEI)) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.

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.

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: 05 fevereiro 2025.

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/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>>. Acesso em: 05 fevereiro 2025.

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: 05 fevereiro 2025.