

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –
UEMASUL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO SERTÃO
UNIDADE AVANÇADA DE AMARANTE DO MARANHÃO – MA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

AQUILA PEREIRA DE SOUSA MIRANDA
LEILANE SÉRGIO JARDINS MARINHO
RAYLANE OLIVEIRA FERREIRA

LEITURA NOS ANOS FINAIS: uma proposta pedagógica com gêneros textuais e
ferramentas digitais para o aprimoramento da fluência e da escrita no 7º ano

Amarante do Maranhão

2026

**AQUILA PEREIRA DE SOUSA MIRANDA
LEILANE SÉRGIO JARDINS MARINHO
RAYLANE OLIVEIRA FERREIRA**

LEITURA NOS ANOS FINAIS: uma proposta pedagógica com gêneros textuais e ferramentas digitais para o aprimoramento da fluência e da escrita no 7º ano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôres Barreto

Amarante do Maranhão

2026

M672I

Miranda, Aquila Pereira de Sousa

Leitura nos anos finais: uma proposta pedagógica com gêneros textuais e ferramentas digitais para o aprimoramento da fluência e da escrita no 7º ano. / Aquila Pereira de Sousa Miranda, Leilane Sérgio Jardins Marinho, Raylane Oliveira Ferreira. – Amarante do Maranhão, MA, 2026.

35 f. ; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa)
Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Leitura fluente. 2. Gêneros textuais. 3. Ferramentas digitais. 4. Ensino fundamental I. Marinho, Leilane Sérgio Jardins. II. Ferreira, Raylane Oliveira. III. Título.

CDU 81:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB – 13/955**

**AQUILA PEREIRA DE SOUSA MIRANDA
LEILANE SÉRGIO JARDINS MARINHO
RAYLANE OLIVEIRA FERREIRA**

LEITURA NOS ANOS FINAIS: uma proposta pedagógica com gêneros textuais e ferramentas digitais para o aprimoramento da fluência e da escrita no 7º ano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôrres Barreto

APROVADO EM: 10/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA JAQUELINE TORRES BARRETO**
Data: 18/06/2026 08:59:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL DELICE GOMES MACEDO**
Data: 18/06/2026 09:23:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Isabel Delice Macedo

Documento assinado digitalmente
 **ADALBERTO PEREIRA TORRES**
Data: 18/06/2026 14:42:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Adalberto Pereira Torres

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria concedida ao longo de toda esta jornada acadêmica, permitindo que superássemos os desafios com fé e perseverança.

À nossa orientadora, Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôres Barreto, pelo compartilhamento de seus conhecimentos, pela paciência, pelo rigor acadêmico e pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e ao Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, pela oportunidade de formação e pelo suporte institucional necessário ao nosso desenvolvimento profissional.

Aos nossos familiares, pelo apoio incondicional, pela compreensão diante de nossas ausências e pelo incentivo constante, sendo o alicerce para que não desistíssemos de nossos objetivos.

Aos professores do curso de Letras, pelos ensinamentos transmitidos e pelo exemplo de dedicação ao ensino e à pesquisa.

Aos alunos e à gestão da escola em Amarante do Maranhão que participaram da nossa intervenção pedagógica, pois sem a colaboração e o acolhimento deles, este trabalho não seria possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho e para a nossa formação como educadoras.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura fluente e da escrita significativa – compreendida aqui como a produção textual situada e direcionada a práticas sociais reais – em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no conceito de gêneros textuais e nos multiletramentos, integrando o uso de ferramentas digitais como suporte ao ensino de Língua Portuguesa. A problemática central residuiu nas dificuldades de compreensão e fluência leitora observadas nos anos finais, o que demandou práticas pedagógicas mais dinâmicas e situadas. O objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver uma proposta pedagógica estruturada em uma SD, utilizando gêneros textuais e recursos digitais como instrumentos fundamentais para o aprimoramento da leitura e da escrita significativa dos discentes do 7º ano, apresentando potencial de replicabilidade para os demais anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A metodologia adotada consistiu em uma intervenção pedagógica estruturada em sequências didáticas que exploraram as capacidades de linguagem dos estudantes por meio de diferentes gêneros. Os resultados demonstram que a utilização de recursos tecnológicos aliados ao estudo de gêneros textuais favoreceu o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem participativa e reduzindo as lacunas de fluência identificadas inicialmente. Conclui-se que a formação docente voltada para o letramento digital e o ensino baseado em gêneros é essencial para a consolidação da leitura fluente nos anos finais da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Fluente; Gêneros Textuais; Ferramentas Digitais; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis (TCC) presents a pedagogical proposal aimed at developing fluent reading and meaningful writing – understood here as situated textual production directed towards real social practices – in a 7th-grade class of Elementary School. The study is based on the theoretical assumptions of Socio-Discursive Interactionism (SDI), the concept of textual genres, and multiliteracies, integrating the use of digital tools as a support for Portuguese Language teaching. The central problem lay in the comprehension and reading fluency difficulties observed in the final years of elementary education, which demanded more dynamic and situated pedagogical practices. The general objective of this work is to develop a pedagogical proposal structured in a Instructional Sequence (IS), using textual genres and digital resources as fundamental tools to enhance the reading and meaningful writing of 7th-grade students, with the potential for replicability in the other final years (6th to 9th grade) of Elementary School. The adopted methodology consisted of a pedagogical intervention structured into instructional sequences that explored the students' language capacities through different genres. The results demonstrate that the use of technological resources allied to the study of textual genres favored student engagement, promoting participatory learning and reducing the fluency gaps initially identified. It is concluded that teacher training focused on digital literacy and genre-based teaching is essential for consolidating fluent reading in the final years of basic education.

KEYWORDS: Reading Fluency; Textual Genres; Digital Tools; Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 Gêneros textuais e multiletramentos na escola	10
2.2 O papel das TDICs como ferramenta de multiletramentos	11
2.3 O Interacionismo sociodiscursivo e a Sequência Didática: mediação docente e práticas de linguagem	14
3 METODOLOGIA: delineamento e procedimentos.....	16
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA	19
4.1 Sequência didática da intervenção	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS	27
APÊNDICES	29
APÊNDICE A - RECORTES DAS ATIVIDADES DE DIAGNÓSTICO E REGISTROS DA LEITURA MEDIADA COLETIVA.	30
APÊNDICE B - RECORTES DAS PRÁTICAS DE EXPRESSIVIDADE E EXERCÍCIOS DE REESCRITA.	31
APÊNDICE C - RECORTES DA TABELA DE CURADORIA E DISTINÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO.....	32
APÊNDICE D - RECORTES DAS ANOTAÇÕES MANUSCRITAS E DO ROTEIRO DE <i>PODCAST</i> PRODUZIDO NO <i>GOOGLE DOCS</i>.	33
APÊNDICE E - RECORTES DA PRODUÇÃO DIGITAL E REGISTROS DO MOMENTO DA GRAVAÇÃO DO <i>PODCAST</i>.....	34
APÊNDICE F - RECORTES DA SOCIALIZAÇÃO DOS <i>PODCASTS</i> E REGISTROS DA RODA DE CONVERSA.	35

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil atravessa uma crise de letramento persistente, no qual o modelo tradicional focado na gramática normativa e na decodificação mecânica, revela-se insuficiente para as demandas da cultura digital e das práticas discursivas hipertextuais. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como foco o uso de gêneros textuais e de ferramentas digitais no desenvolvimento da fluência leitora e da escrita significativa no 7º ano do Ensino Fundamental. Compreendida sob a égide do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a escrita significativa ocorre quando o discente assume o papel de agente social, produzindo textos reais, pautados em gêneros textuais específicos, direcionados a interlocutores reais e com finalidades comunicativas claras. A escolha por esta série específica justifica-se por dois fatores complementares: primeiro, por constituir o universo amostral vivenciado pelas pesquisadoras durante o estágio supervisionado, permitindo um diagnóstico direto da realidade escolar; segundo, por se tratar de uma fase crucial de transição pedagógica, momento em que os discentes enfrentam o aumento da complexidade curricular e a exigência de maior autonomia linguística, tornando as defasagens de leitura e escrita mais evidentes. Desse modo, a escolha desta temática fundamenta-se na relevância dos gêneros como eixo estruturante do ensino.

Partindo dessa premissa, emerge a seguinte problemática: quais os impactos e contribuições de uma Sequência Didática (SD) fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e mediada por ferramentas digitais no desenvolvimento da fluência leitora e escrita de alunos do 7º ano? Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver uma proposta pedagógica estruturada em uma SD, utilizando gêneros textuais e recursos digitais como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita significativa dos alunos do 7º ano. Como objetivos específicos, busca-se diagnosticar o nível inicial de fluência, elaborar módulos de intervenção com gêneros híbridos e avaliar os efeitos dessa práxis no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de romper com o ensino fragmentado. No cenário observado durante o estágio em Amarante do Maranhão – MA constatou-se empiricamente que este grupo apresentava, em nível crítico, uma leitura sem prosódia e desprovida de sentido, além de severas barreiras na produção textual. Para enfrentar essa realidade, a pesquisa promove o que Rojo (2012) define como multiletramentos, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), não como acessórios, mas como mediadoras capazes de transformar o aluno em um produtor crítico, em alinhamento com

as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Este trabalho segue o percurso metodológico da pesquisa-ação, fundamentando-se na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O arcabouço teórico também se ancora nos estudos de Bakhtin (1997) sobre a linguagem como prática histórica, e na organização pedagógica de Dolz e Schneuwly (2004) sobre as Sequências Didáticas.

A discussão sobre o papel das tecnologias e a interação social é complementada pelas contribuições de Marcuschi (2008), Rojo (2005) e Soares (2004). Todavia, o trabalho atualiza esse debate por meio das contribuições de Martins *et al.* (2021), sobre a didatização funcional dos gêneros, e de Ribeiro e Souza (2021), que defendem a pesquisa como princípio educativo para fomentar a autonomia e o letramento científico na Educação Básica.

No que se refere aos procedimentos, a presente investigação assume uma abordagem qualitativa e natureza aplicada, recorrendo também à pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados envolveu diagnósticos de fluência (pré-teste e pós-teste), diários de campo e a produção de *podcasts*. A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo sob a luz do ISD, buscando evidenciar as capacidades de linguagem mobilizadas durante a intervenção.

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos principais: o primeiro dedica-se à introdução e à contextualização do objeto de estudo; o segundo apresenta a fundamentação teórica; o terceiro detalha os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação; o quarto expõe a proposta pedagógica desenvolvida; e o quinto, por fim, reúne as considerações finais. Na sequência, trataremos das bases teóricas que sustentam este trabalho, partindo da concepção de gêneros textuais e de sua relevância na perspectiva dos multiletramentos escolares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo destina-se a delimitar o arcabouço teórico que sustenta a presente pesquisa, estabelecendo um diálogo entre as concepções de linguagem, tecnologia e ensino que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida. Para tanto, a discussão organiza-se em torno de três eixos centrais: inicialmente, abordam-se os gêneros textuais e os multiletramentos na escola, destacando sua relevância no cenário contemporâneo; em seguida, discute-se o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como lente teórica para compreender a atividade de linguagem; e, por fim, examina-se a relevância das Sequências Didáticas como proposta metodológica e de intervenção para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita significativa.

2.1 Gêneros textuais e multiletramentos na escola

Para compreender a prática pedagógica proposta neste trabalho, é necessário definir o conceito de gêneros textuais. Historicamente consolidados a partir das contribuições de Bakhtin (1997), os gêneros são compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, estruturados por meio de uma tríade composta por conteúdos temáticos, estilos de linguagem e construção composicional. No cenário educacional brasileiro, Marcuschi (2005 *apud* Silva *et al.*, p. 21, citado por Silva *et al.*, 2022, p. 363) endossa essa visão socio-histórica ao afirmar textualmente que: “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa, ao eleger os gêneros como objeto de trabalho, permite que o aluno não apenas aprenda a ler e escrever, mas que desenvolva a capacidade de interagir nas diferentes esferas da sociedade de maneira crítica e funcional.

Sob essa ótica, ensinar a língua por meio de gêneros implica deslocar o foco da gramática normativa isolada para a funcionalidade do texto em contextos reais de uso. Como apontam Martins *et al.* (2021), a eficácia dessa abordagem reside na superação da leitura mecânica e da escrita descontextualizada, que historicamente alienam o estudante da própria língua materna, transformando o ensino em uma atividade meramente escolarizada e sem propósito social claro.

Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2022) argumentam que a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o aluno compreender as diferentes situações de comunicação, tornando o objeto de estudo algo palpável e aplicável à sua realidade social.

Em continuidade a esse raciocínio, o trabalho com gêneros textuais no 7º ano do Ensino Fundamental torna-se um eixo estruturante para a consolidação da leitura fluente e da escrita significativa. Nesse cenário, Rojo (2012) conceitua os multiletramentos como práticas que se assentam em dois pilares: a multiculturalidade, que compreende a diversidade cultural que permeia os ambientes e discursos contemporâneos, e a multimodalidade ou multissemiose, que exige o domínio de textos que mesclam diferentes linguagens: verbal, visual e sonora, especialmente potencializados no meio digital.

Diante desse panorama, Ribeiro e Souza (2021) relatam sobre letramento em gêneros: um processo que eleva o ato de ler ao patamar de investigação científica e exercício do pensamento crítico. Ao tratar o gênero como um objeto de investigação, a escola permite que o

aluno não apenas consuma informação, mas produza conhecimento de forma autônoma e reflexiva. Ainda sob essa perspectiva, Soares (2004) destaca que o letramento é o resultado direto da participação ativa dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, reforçando a necessidade de levar para a sala de aula textos reais e situados.

Consequentemente, o ensino pautado em multiletramentos e gêneros textuais atua como vetor de mediação social e inserção política. Ao dominar gêneros que circulam na esfera digital e cotidiana, o estudante deixa de ser um decodificador passivo para se tornar um sujeito capaz de analisar criticamente informações e exercer protagonismo. Dessa forma, a Sequência Didática (SD) atua como o andaime pedagógico que organiza essa transição, permitindo que a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se materialize em práticas reais.

Conforme reforçam Martins *et al.* (2021), essa didatização garante que as atividades educativas não fiquem restritas aos muros da escola, configurando-se como instrumentos reais para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem exigidas na contemporaneidade.

Em suma, depreende-se que a inserção dos gêneros textuais no ambiente escolar, aliada à perspectiva dos multiletramentos, ultrapassa o mero ensino de regras gramaticais e estruturas fixas. Ao promover o contato com textos reais e situados em suas práticas sociais, a escola cumpre sua função mediadora, capacitando os estudantes do 7º ano — série selecionada estrategicamente por configurar o campo de observação do estágio supervisionado e por representar uma etapa crucial de transição pedagógica e aumento da complexidade linguística nos anos finais — a se apropriarem da linguagem de modo crítico e autônomo. Portanto, o trabalho com os gêneros se consolida não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma ferramenta indispensável para a ampliação das competências de leitura e de escrita significativa.

2.2 O papel das TDICs como ferramenta de multiletramentos

Sob um novo prisma, a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar não deve ser encarada meramente como uma atualização técnica de recursos, mas como uma efetiva transição de paradigma no suporte ao conhecimento. Conforme esclarecem Anjos e Silva (2018), as TDICs atuam como elementos potencializadores que modificam a dinâmica entre professor, aluno e objeto de estudo, exigindo uma compreensão de que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio para novas formas de interação. Essa integração ganha densidade teórica ao romper com o ensino tradicional e fragmentado da

gramática normativa que, como aponta Meurer (2000 *apud* Franca, 2012), é ineficiente por não dar conta das situações específicas em que os indivíduos utilizam a linguagem como instrumento de interação e alteração social (Revista do Gelne, 2021).

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais no 7º ano exige que a escola reconheça a multimodalidade e a hibridização das linguagens contemporâneas. A articulação entre a teoria dos gêneros e os multiletramentos demonstra que os recursos digitais auxiliam no desenvolvimento acadêmico ao permitirem que o discente manipule textos compostos por múltiplas semioses (sons, imagens e escrita). Sob a égide do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essas ferramentas digitais funcionam como o suporte ideal para a aplicação de uma Sequência Didática (SD). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD organiza um conjunto de atividades sistematizadas que criam situações concretas de comunicação, visando levar o aluno ao domínio do gênero. Assim, as ferramentas tecnológicas deixam de ser recursos isolados e passam a mediar as operações psicolinguísticas dos educandos, pois, como assevera Marcuschi (2008, p. 214), “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (Revista do Gelne, 2021).

Ancorando-se na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin (2016), que pressupõe que as manifestações linguísticas ocorrem em esferas da atividade humana — eixos discursivos atualizados por Roxane Rojo (2012) para contemplar as mídias digitais —, compreende-se que a tecnologia atua como o elo que permite ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) manifestar-se em práticas reais e situadas. Desse modo, garante-se que o aprendizado seja significativo e conectado com as demandas sociais e tecnológicas que cercam o aluno contemporâneo. Essa necessidade de integração é ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer que a escola deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao analisar essa diretriz em consonância com Martins *et al.* (2021), percebe-se que a integração das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa responde a uma necessidade fundamental de integração social e à prática da cidadania, impedindo que o ensino de língua se torne um sistema de regras abstratas e sem conexão com a contemporaneidade. Aprofundar o uso das TDICs sob o viés dos multiletramentos significa, portanto, reconhecer que a leitura e a escrita

contemporâneas são intrinsecamente multimodais, exigindo do estudante não apenas a decodificação, mas a capacidade de integrar diferentes semioses (texto, som e imagem). Afinal, conforme preconiza a própria BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas devem contemplar textos que “associam a linguagem verbal a outras semioses (visual, sonora, icônica, gestual)” (Brasil, 2018, p. 70), legitimando a inserção desses eixos no espaço escolar. na construção de sentidos.

No processo de produção de uma Sequência Didática (SD), o uso dessas tecnologias permite que o estudante vivencie o ciclo completo de produção textual: do planejamento coletivo e edição em tempo real via ferramentas como o *Google Docs*, à publicação para uma audiência real em plataformas de áudio ou *design*. Essa dinâmica metodológica ampara-se nas premissas de Marcuschi (2008), ao defender que a finalidade da sequência didática é fornecer ao educando um procedimento sistemático para realizar todas as etapas de transposição e execução necessárias à produção de um gênero textual específico. Esse novo panorama é o que Martins *et al.* (2021) caracterizam como ensino com propósito social. Complementarmente, Ribeiro e Souza (2021) salientam a importância dos multiletramentos em gêneros como uma forma de iniciação à pesquisa, sugerindo que o uso das tecnologias deve estimular o espírito investigativo do aluno, transformando-o em um produtor de conhecimento autônomo, transformando a sala de aula em um laboratório de produção de sentidos e não apenas em um local de recepção passiva.

A ampliação desse debate exige considerar que os multiletramentos digitais envolvem, sobretudo, a capacidade de curadoria e criticidade. Para compreender essa engrenagem, cumpre distinguir as dimensões conceituais que circundam as práticas de escrita: enquanto o letramento, sob a ótica clássica de Soares (2004), refere-se ao estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência do impacto da apropriação da escrita, a evolução dessas práticas locais e situadas expandiu o conceito para o plural “letramentos”, reconhecendo que a escrita assume diferentes contornos a depender do contexto cultural, social e institucional. Contudo, diante da imersão tecnológica contemporânea, este estudo adota como arcabouço teórico principal os multiletramentos, justificando-se pela necessidade de abarcar a multiplicidade cultural e a variedade de linguagens híbridas que emergem das mídias digitais e da internet.

Em um fluxo informacional saturado e marcado pela rapidez das redes, o papel das TDICs na escola é capacitar o aluno para validar fontes e compreender as camadas de ideologia presentes nos discursos digitais. Sob esse viés, a inserção desses recursos tecnológicos atua como elemento de mediação histórica e cultural, constituindo-se a partir de “diferentes

equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas (...)” (Kenski, 2009, p. 15 *apud* Anjos; Silva, 2018, p. 15) que demandam novas posturas críticas na recepção e produção dessas linguagens.

Conforme apontam Martins *et al.* (2021), a proficiência em leitura só se consolida quando o estudante consegue ir além da identificação das palavras, utilizando a linguagem como uma ferramenta de interação social e construção de significado. Dessa maneira, a fluência leitora deve ser compreendida como a habilidade de ler um texto com precisão, automaticidade e prosódia correta, servindo como uma ponte essencial para a compreensão de sentidos; ela não se limita à velocidade de leitura, mas estende-se à habilidade de ler as entrelinhas dos gêneros que circulam na rede, conforme a lógica da pesquisa como princípio educativo defendido por Ribeiro e Souza (2021).

Sob esse olhar, a fluência é considerada a chave para a interpretação, pois quando o aluno não apresenta dificuldades na leitura mecânica, ele libera recursos cognitivos para compreender o que lê. Por isso, como critério operacional e diagnóstico para a proposta pedagógica deste trabalho, elegeu-se a métrica de Palavras Por Minuto (PPM) e a análise das omissões, as substituições e as hesitações, enquanto diagnósticos reais da fluência leitora. Conforme Bronckart (1999), essa apropriação dos gêneros, seja na leitura fluente ou na produção de roteiros significativos, constitui um mecanismo essencial de mediação para que o aluno do 7º ano se perceba como autor de sua própria fala no ambiente escolar.

No entanto, a implementação das TDICs como ferramenta de multiletramentos exige uma mediação docente rigorosa. A mera presença de dispositivos não garante a aprendizagem; o diferencial reside na proposta pedagógica que desafia o aluno a converter a informação técnica em conhecimento científico e crítico. Em regiões com desafios de infraestrutura, como Amarante do Maranhão, a “autoria” mencionada pela BNCC ganha contornos de resistência.

2.3 O Interacionismo sociodiscursivo e a Sequência Didática: mediação docente e práticas de linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), enquanto vertente, compreende a linguagem como uma forma de agir social e o sujeito como uma construção histórica e social. Conforme os pressupostos de Bronckart (1999, 2003), a linguagem é concebida como uma atividade humana fundamental e os gêneros textuais atuam como instrumentos mediadores das ações dos sujeitos.

Ancorado nesse pressuposto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem do

aluno, por exemplo, do 7º ano, não ocorre de forma espontânea, mas mediante uma mediação docente rigorosa e intencional. Como apontam Ribeiro e Souza (2021), o professor atua como o articulador que transforma a sala de aula em um ambiente de investigação, no qual o estudante deixa de ser um receptor passivo para analisar as regularidades dos gêneros textuais. Essa mediação é o que garante que a Sequência Didática (SD) não seja reduzida a uma lista de tarefas protocolares, mas sim um percurso de descoberta que fomenta a autonomia intelectual.

Dessa maneira, a sequência didática fundamenta-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, que orientam o ensino de Língua Portuguesa a partir de três eixos principais: o gênero textual como objeto central de ensino, permitindo ao aluno compreender a língua em seu funcionamento social; a progressão modular, que organiza as atividades de forma gradativa, partindo da produção inicial, passando por módulos de desenvolvimento de capacidades linguísticas, discursivas e de ação, e culminando na produção final; e a avaliação processual, entendida como instrumento de diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem, e não como prática punitiva.

Nesse sentido, a sequência didática não se reduz a um conjunto de exercícios, mas constitui um dispositivo pedagógico estruturado com o gênero como unidade de sentido e o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Essa estruturação sistêmica da sequência didática permite ultrapassar a mera execução de tarefas escolares mecânicas, transformando a sala de aula em um espaço de vivência discursiva real. Sob essa perspectiva, o planejamento modular oferece ao estudante o suporte necessário para que ele compreenda as engrenagens do texto e ganhe segurança para agir socialmente por meio da palavra.

De acordo com Martins *et al.* (2021), a didatização dos gêneros por meio da SD, composta pela apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, permite que o professor identifique, já na fase diagnóstica, os obstáculos específicos que impedem a leitura fluente.

A fluência, nesta investigação, não é reduzida à mera velocidade mecânica de decodificação de grafemas; ela é compreendida como a capacidade do aluno de atribuir sentido ao texto em tempo real, utilizando a prosódia, a entonação e a expressividade como reflexos de uma compreensão global. O professor mediador, portanto, intervém precisamente nessas lacunas, utilizando os módulos da SD como “andaimes” pedagógicos que se estruturam rigidamente em quatro etapas fundamentais: a apresentação da situação, momento em que se delimita o projeto de comunicação; a produção inicial, que funciona como diagnóstico das capacidades reais dos alunos; os módulos de aprendizagem, voltados para o trabalho sistemático

com as dificuldades evidenciadas; e, por fim, a produção final, que materializa a apropriação do gênero pedagógico. Essa proposta de progressão modular converge com a perspectiva de Marcuschi (2008, p. 214) ao defender que “a finalidade do ensino de língua é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as ações que envolvem um gênero”.

A finalidade última desse percurso é a consolidação de uma escrita significativa. Como reforçam Silva *et al.* (2022), a inserção de novas abordagens pedagógicas é vital para o aluno perceber o texto como um instrumento de interação real, e não apenas como um exercício para fins avaliativos.

Sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, esse processo se consolida quando o estudante compreende as diferentes situações de comunicação e assume a autoria de seus discursos, adaptando-os às necessidades do interlocutor e do suporte utilizado. Nesse sentido, como assevera Marcuschi (2008), o suporte não se restringe a uma superfície neutra, mas configura-se como uma instância material ou virtual que exerce papel ativo na coerência, na acessibilidade e na própria recepção do gênero pelo leitor/ouvinte. Ao integrar as TDICs nesse percurso, a SD potencializa essa autoria, permitindo que o aluno produza gêneros que circulam socialmente, como *podcasts* ou textos digitais colaborativos, conferindo propósito e relevância social à produção escolar.

Dessa forma, a união entre o ISD e a SD estabelece uma práxis em que a teoria fundamenta a intervenção e a prática retroalimenta o conhecimento acadêmico. A mediação docente orientada por esses princípios assegura que o desenvolvimento das capacidades de linguagem ocorra de forma integrada, unindo a competência técnica à reflexão crítica. O resultado esperado é um ensino de Língua Portuguesa que cumpre sua função social: formar leitores proficientes e escritores autônomos, capazes de transitar com segurança entre os diversos multiletramentos exigidos pela cultura digital e de intervir na sociedade por meio da palavra.

Portanto, a fundamentação aqui exposta constitui base teórica para a compreensão dos gêneros textuais e das práticas de letramento no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especialmente diante das transformações provocadas pelas ferramentas digitais. A seguir, serão apresentadas as bases metodológicas que orientam este estudo.

3 METODOLOGIA: delineamento e procedimentos

Este capítulo apresenta as bases metodológicas que orientam a execução desta pesquisa, detalhando os caminhos percorridos para a investigação e a intervenção prática. Para

tanto, a discussão está estruturada em quatro eixos fundamentais: a caracterização do delineamento metodológico; a descrição do contexto e dos sujeitos participantes da pesquisa; o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados; e, por fim, a exposição das etapas que compuseram o procedimento de intervenção pedagógica por meio da sequência didática.

No que tange aos seus direcionamentos gerais, este estudo assume uma abordagem qualitativa, visto que se debruça sobre a interpretação de fenômenos educacionais e discursivos sem o objetivo de mensuração estatística. Quanto à sua natureza, classifica-se como uma pesquisa aplicada, orientada à geração de conhecimentos voltados à solução de problemas específicos no ambiente escolar. Sob o ponto de vista dos objetivos, delineia-se como uma pesquisa exploratório-descritiva, empenhada em detalhar o panorama da fluência leitora e da produção textual dos educandos.

Diante desse panorama, a presente pesquisa caracteriza-se essencialmente como uma pesquisa-ação, compreendida como uma modalidade de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo (Thiollent, 2011). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é vista como uma estratégia inovadora, pois busca colocar o controle do conhecimento nas mãos dos grupos envolvidos, promovendo uma aprendizagem coletiva e um compromisso com a ação (Zuñiga, 1981 *apud* Thiollent, 2011).

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Amarante do Maranhão - MA, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, tendo como universo de investigação as práticas de linguagem de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A amostra compreendeu 30 alunos, e a investigação ocorreu durante o período de regência do estágio supervisionado, realizado no segundo semestre de 2025. A intervenção foi estruturada por meio de uma sequência didática que totalizou seis encontros de 45 minutos cada, focando no desenvolvimento da fluência leitora e da escrita significativa.

No que tange à infraestrutura tecnológica e à viabilidade prática da proposta com esse contingente de 30 estudantes, cumpre destacar como se deu a gestão dos recursos digitais em sala de aula. Cientes da assimetria no acesso individual a aparelhos celulares, a execução da produção digital foi planejada estrategicamente por meio de agrupamentos colaborativos (trabalho em pares ou equipes), articulando os discentes que não possuíam dispositivos com a maioria que já os detinha. Essa engenharia pedagógica garantiu a participação efetiva e democrática de todos os alunos nas atividades de escrita e leitura multimodal, sem gerar exclusão. Ademais, essa dinâmica otimizou o tempo pedagógico, pois mitigou entraves técnicos individuais e potencializou a aprendizagem entre pares através do compartilhamento de saberes

práticos. Salienta-se que a utilização das tecnologias pessoais em ambiente escolar ocorreu em estrita consonância com os marcos regulatórios nacionais.

Conforme preconiza o § 1º do Art. 2º da Lei Federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, embora o uso indiscriminado de eletrônicos portáteis seja proibido nas etapas da educação básica, os dispositivos são expressamente “permitidos para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação” (Brasil, 2025). Desse modo, a mediação pedagógica planejada justificou a inserção do aparato digital como ferramenta aliada ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita significativamente.

Para a condução deste trabalho, utilizaram-se instrumentos de coleta que contemplaram uma abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa em uma mesma pesquisa permite que elas se completem, uma vez que o estudo de dados numéricos não exclui a análise aprofundada dos aspectos subjetivos e do contexto do fenômeno. No que diz respeito à análise da fluência leitora, esta foi operacionalizada por mesmo gênero e complexidade, foi operacionalizada por (i) velocidade em Palavras Por Minuto (PPM), (ii) precisão (omissões, substituições, hesitações) e (iii) aspectos prosódicos observacionais (entonação e pausas), registrados em diário de campo.

Para tanto, adotou-se a estratégia de pré-teste e pós-teste mediada por gravações de áudio. Para ambos os momentos, utilizou-se um fragmento de notícia com a extensão de 150 palavras, garantindo a equivalência da carga de leitura. O diagnóstico inicial (pré-teste) ocorreu no Encontro 1, com o texto do gênero notícia jornalística, intitulado “Cavalo Caramelo”, extraído do portal CNN Brasil (2024), no qual aferiu-se a velocidade de leitura em Palavras Por Minuto (PPM), unidade que mede a rapidez e a automaticidade do reconhecimento das palavras. A opção pelo gênero notícia justifica-se por constituir um texto real, autêntico e de ampla circulação no domínio jornalístico, alinhando-se à perspectiva de investigar a leitura a partir de enunciados concretos da atividade humana. Por possuir uma organização discursiva estável e acessível à faixa etária do 7º ano, este gênero viabiliza diagnosticar com precisão a fluência leitora em uma prática social legítima de uso da língua, consolidando-se como o ponto de partida ideal para as ações da sequência didática.

Após a intervenção, realizou-se o pós-teste no Encontro 6, utilizando um texto de gênero e complexidade igual ao primeiro. Além da velocidade (PPM), a análise considerou a precisão da leitura através da contagem de erros específicos, categorizados em: omissões (quando o aluno pula termos do texto), substituições (troca de uma palavra por outra de som ou grafia parecida) e hesitações (pausas longas ou gaguejos que interrompem o fluxo). Os resultados obtidos revelaram uma evolução significativa, conforme detalhado no quadro a seguir. Para o

levantamento dos dados apresentados, o cálculo da velocidade de leitura (PPM) de cada estudante foi obtido mediante a razão entre o número de palavras lidas corretamente e o tempo gasto em segundos, multiplicando-se o resultado por 60. Posteriormente, os valores absolutos de cada tipologia de erro (omissões, substituições e hesitações) cometidos individualmente pelos 30 alunos foram somados e divididos pelo número total da amostra, gerando as médias aritméticas representadas.

Quadro 1 – Evolução da Fluência e Tipologia de Erros (Médias)

Avaliação	Extensão do texto	Velocidade (PPM)	Omissões	Substituições	Hesitações	Total de erros
Pré-teste	150 palavras	58 PPM	2,0	1,5	2,5	6,0
Pós-teste	150 palavras	74 PPM	0,5	1,0	1,5	3,0

Fonte: autoras (2025).

Complementarmente à análise técnica, o desenvolvimento qualitativo da compreensão textual e da produção escrita foi acompanhado por meio das produções práticas dos estudantes, especialmente através da elaboração de roteiros para *podcast*, preenchimento de tabelas de curadoria (distinção entre fato e opinião) e exercícios de retextualização.

Esses registros, somados às observações docentes anotadas em diário de campo, possibilitaram identificar avanços na capacidade de localizar informações explícitas e implícitas. Por fim, todos os procedimentos de análise dos dados foram orientados pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), buscando compreender como a evolução da fluência contribuiu para a construção de sentidos e para a autonomia dos estudantes nas práticas de linguagem.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica consistiu em uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem do 7º ano do Ensino Fundamental. A prática foi fundamentada no trabalho com gêneros textuais, mediada por ferramentas digitais e em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

As atividades foram organizadas em uma sequência didática constituída por módulos

estruturados voltados ao ensino sistematizado, uma perspectiva defendida no cenário nacional por Marcuschi (2008). O autor aponta o uso desses módulos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências socioenunciativas e práticas de multiletramento. Visando a consolidação das habilidades em um cronograma de seis encontros, a proposta focou no gênero notícia como eixo central, desdobrando-se em produções multimodais, como o *podcast*. Esse recorte estratégico permitiu o desenvolvimento progressivo da fluência leitora e da escrita significativa, evitando uma abordagem superficial de múltiplos gêneros.

As atividades contemplaram etapas de diagnóstico inicial, leitura e análise linguística, produção textual, reescrita orientada e a socialização das produções digitais. Para tanto, a intervenção buscou contemplar a habilidade (EF67LP14) ao promover situações de leitura em voz alta com autonomia, ritmo e entonação adequados, essenciais para a socialização da leitura durante a transição do texto impresso para o oral. (Brasil, 2018).

O foco tecnológico da proposta alinhou-se à habilidade (EF69LP10), uma vez que os estudantes foram desafiados a produzir *podcasts* noticiosos fundamentados em fatos de interesse real, orientando-se por roteiros que respeitassem o contexto de produção digital (Brasil, 2018). Todo esse processo de transformação do gênero notícia em áudio exigiu que o aluno se engajasse ativamente nos processos de planejamento, textualização e revisão, conforme preconiza a habilidade (EF69LP51), permitindo que a reescrita e a edição do roteiro ocorressem de forma reflexiva a partir da escuta das próprias produções (Brasil, 2018).

Dessa forma, a escolha desses gêneros dialoga com a concepção de Bakhtin (1997), ao compreender a linguagem como prática social e histórica, e com Marcuschi (2005; 2008), ao destacar o papel central dos gêneros na organização da comunicação humana e na transposição entre o suporte impresso e o digital. Além disso, a proposta valorizou a participação ativa dos alunos e seus conhecimentos prévios, aspecto essencial para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa (Koch, 2009). Essa competência se caracteriza pela capacidade do sujeito de utilizar a língua de maneira adequada a diferentes contextos e interações sociais, o que se concretizou no engajamento dos estudantes com gêneros reais. Assim, a intervenção articulou leitura, escrita e oralidade de maneira integrada, tratando o texto como unidade de sentido e espaço de interação social.

4.1 Sequência didática da intervenção

A proposta pedagógica consiste em uma sequência de intervenções estruturada inteiramente em torno do gênero notícia, voltada para o desenvolvimento da fluência leitora e

da escrita significativa, articulando sua transição para o gênero digital *podcast*. O trabalho busca integrar ferramentas tecnológicas ao cotidiano escolar, utilizando *quizzes* digitais para o diagnóstico de compreensão, e *smartphones e tablets* como instrumentos de produção e revisão textual. A intenção é que o aluno do 7º ano deixe de ser apenas um leitor passivo e passe a ser um produtor multimodal, compreendendo as nuances entre o texto escrito para ser lido e o texto escrito para ser falado (roteiro).

Durante as atividades, prioriza-se a retextualização, onde a notícia sobre o “Cavalo Caramelo” é adaptada para uma linguagem mais direta e dialógica. O uso da tecnologia serve como um espelho para a autoavaliação: ao gravar e ouvir a própria performance, os estudantes são estimulados a retornar ao texto para realizar ajustes de concordância e pontuação. Ao final, a socialização das produções visa consolidar a segurança na oralidade e a percepção de que a escrita correta e a pontuação adequada são fundamentais para a clareza da comunicação no ambiente digital.

Nesse sentido, a sequência didática foi organizada em seis encontros, estruturados de forma progressiva, contemplando desde o diagnóstico inicial até a socialização das produções finais. A seguir, apresentam-se as etapas da intervenção pedagógica, com a descrição dos objetivos, metodologias e estratégias de avaliação desenvolvidas em cada encontro.

Encontro 1: Diagnóstico e Leitura Mediada

Objetivo: Realizar o pré-teste de fluência e ativar conhecimentos prévios sobre o gênero notícia.

Metodologia: Para dar início à atividade, a notícia “Cavalo Caramelo” foi projetada em sala de aula, permitindo a leitura coletiva e o reconhecimento da estrutura do gênero. Em seguida, realizou-se a leitura mediada em voz alta, com modelagem de entonação, pausas e ritmo, orientando os alunos quanto à fluência. Posteriormente, os alunos realizaram a leitura individual, sendo acompanhados para o registro da velocidade leitora (PPM) e observação de aspectos como hesitações e pausas, conforme previsto no foco da atividade. Na sequência, aplicou-se um *Quiz Digital (Kahoot/Google Forms)*, com questões objetivas voltadas à compreensão do texto e identificação dos elementos da notícia.¹

Exercícios de Fixação (escrita): Síntese escrita dos elementos da lide (quem, o quê, onde, quando, como e o porquê).

¹ Ver recortes das atividades de diagnóstico e registros da leitura mediada coletiva no Apêndice A.

Foco na Fluência: Diagnóstico de PPM (Palavras por Minuto) e marcação de pausas respiratórias no texto.

Feedback/Avaliação: Identificação dos obstáculos de leitura que serviram de base para as intervenções realizadas nos módulos seguintes.

Encontro 2: Prosódia e Pontuação

Objetivo: Trabalhar a expressividade e o ritmo a partir da pontuação do gênero notícia.

Metodologia: Em um primeiro momento, trechos da notícia foram selecionados e projetados para leitura coletiva. Em seguida, realizou-se a análise orientada da pontuação, com foco no uso de vírgulas e aspas e sua relação com a entonação e o ritmo da leitura. Posteriormente, os alunos participaram de práticas de leitura em voz alta, aplicando as orientações discutidas para melhorar a fluidez. Na sequência, realizaram atividades de reescrita, adaptando os trechos para uma linguagem mais adequada à oralidade, conforme o objetivo proposto.²

Exercícios de Fixação (escrita): Reescrita de trechos da notícia para adequação à fala (oralidade).

Foco na Fluência: Prática de leitura repetida para diminuir hesitações e substituições.

Feedback/Avaliação: Verificação da melhora na entonação e ritmo dos alunos.

Encontro 3: Curadoria de Informações e Sentido Textual

Objetivo: Diferenciar fato de opinião para organizar a base do roteiro de áudio.

Metodologia: Como ponto de partida, retomou-se a leitura da notícia “Cavalo Caramelo”, destacando suas informações principais. Em seguida, foram apresentados comentários selecionados de redes sociais (como *Instagram* e *Facebook*), que tratavam especificamente sobre a repercussão dessa notícia, previamente escolhidos por apresentarem diferentes posicionamentos, incluindo informações factuais e opiniões. Na sequência, realizou-se um debate mediado, no qual os alunos foram orientados a diferenciar fatos de opiniões, conforme o objetivo da atividade. Posteriormente, organizados em duplas, os alunos analisaram os comentários e classificaram as informações, preparando-se para a construção da tabela de curadoria.³

² Ver recortes das práticas de leitura em voz alta e os exercícios de reescrita para oralidade no Apêndice B.

Exercícios de Fixação (escrita): Produção de tabela de curadoria (seleção de informações essenciais), estruturada em colunas para a separação sistemática de fatos, opiniões identificadas e argumentos dos alunos, cujo modelo completo encontra-se detalhado no Apêndice C.

Foco na Fluência: Leitura em duplas focada na ênfase vocal de dados estatísticos e nomes próprios.

Feedback/Avaliação: Avaliação da capacidade crítica de selecionar informações para o *podcast*.

Encontro 4: Retextualização e Escrita do Roteiro

Objetivo: Transformar a notícia lida em um roteiro de *podcast* funcional.

Metodologia: Inicialmente, os alunos foram organizados em grupos e orientados sobre o processo de retextualização. Em seguida, utilizou-se o *Google Docs* como ferramenta colaborativa para a produção do roteiro, permitindo a escrita conjunta e a revisão em tempo real. Posteriormente, os grupos adaptaram à notícia para uma linguagem mais adequada à oralidade, considerando clareza, coesão e fluidez, em consonância com o foco na fluência. Na sequência, realizaram leituras em voz alta do roteiro, identificando trechos que dificultavam a leitura e promovendo ajustes necessários.³

Exercícios de Fixação (escrita): Produção do roteiro final, organizado em blocos de locução.

Foco na Fluência: Teste de leitura do roteiro, com o objetivo de verificar se a escrita favorecia a fluidez da fala. Foram realizadas leituras em voz alta, com identificação e ajuste de trechos que apresentavam dificuldades.

Feedback/Avaliação: Revisão do roteiro com foco na coesão textual e na clareza da comunicação para o ouvinte.

Encontro 5: Produção Digital e Autoavaliação Auditiva

Objetivo: Gravar o *podcast* e utilizar a tecnologia para revisar a própria produção.

Metodologia: De início, os alunos foram organizados em grupos para a gravação dos *podcasts*, utilizando *smartphones* e *tablets* como recurso tecnológico. Em seguida, realizaram a leitura do roteiro e a gravação do áudio. Posteriormente, ocorreu a escuta das produções, momento em

³ Ver recortes das anotações manuscritas (papel) e do roteiro produzido digitalmente no *Google Docs*, demonstrando o processo de escrita para o *podcast*, no Apêndice D.

que os alunos identificaram dificuldades relacionadas à fluência, entonação e clareza, conforme os critérios trabalhados. Na sequência, realizaram ajustes no roteiro, visando melhorar a qualidade da leitura e da comunicação oral.⁴

Exercícios de Fixação (escrita): Ajustes no roteiro com base nos erros identificados durante a escuta da gravação.

Foco na Fluência: Busca pela automaticidade e por uma prosódia mais adequada ao gênero notícia.

Feedback/Avaliação: Comparação entre o desempenho oral e o texto escrito, considerando aspectos de fluência e clareza.

Encontro 6: Socialização e Pós-teste de Fluência

Objetivo: Promover a socialização dos *podcasts*, realizar o pós-teste de fluência e refletir criticamente sobre o progresso alcançado durante a intervenção.

Metodologia: Ao final da sequência didática, realizou-se a audição coletiva dos *podcasts* produzidos, organizada em formato de roda de conversa. Em seguida, promoveu-se um debate mediado sobre a clareza da comunicação, a organização textual e a expressividade oral. Posteriormente, foi aplicado o pós-teste de fluência, com leitura individual e registro da velocidade (PPM) e aspectos prosódicos, conforme realizado no diagnóstico inicial. Na sequência, os alunos refletiram sobre seu desempenho, considerando os avanços obtidos ao longo da sequência didática.⁵

Exercícios de Fixação (escrita): Redação de uma autoavaliação individual onde o aluno sistematizou os avanços percebidos em sua leitura e escrita.

Foco na Fluência: Coleta dos dados finais de PPM e análise da prosódia no *podcast* finalizado, comparando-os com o diagnóstico inicial.

Feedback/Avaliação: Verificação da consolidação das capacidades de linguagem e validação da melhora nos índices de fluência (PPM) e precisão leitora, sugerindo contribuições relevantes da Sequência Didática na promoção da autonomia autoral dos alunos.

A aplicação da sequência didática evidenciou contribuições significativas para o

⁴ Ver recortes da produção digital e registros do momento da gravação do *podcast* com o uso dos *smartphones* e *tablets* no Apêndice E.

⁵ Ver recortes da socialização dos *podcasts* produzidos, registros da roda de conversa e da audição coletiva com a turma no Apêndice F.

desenvolvimento da fluência leitora e da escrita dos estudantes, conforme observado ao longo dos encontros e validado pelos resultados do pré-teste e do pós-teste. Verificou-se, ainda, avanço na velocidade de leitura (PPM), redução de hesitações e maior adequação prosódica, aspectos fundamentais para a construção de uma leitura mais fluente e compreensiva.

Além disso, as atividades de retextualização e produção de roteiros possibilitaram o aprimoramento da escrita, tornando-a mais clara, coesa e adequada à oralidade. O uso de recursos tecnológicos, como a produção de *podcasts*, favoreceu o engajamento dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento da autonomia nas práticas de linguagem. Dessa forma, a proposta demonstrou-se eficaz ao articular leitura, escrita e oralidade, promovendo avanços significativos no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se as reflexões finais decorrentes da intervenção pedagógica realizada, destacando o alcance dos objetivos propostos, as principais contribuições da sequência didática para os estudantes e as considerações sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica voltada ao aprimoramento da fluência leitora e da escrita significativa de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir do uso de gêneros textuais e de ferramentas digitais. A investigação partiu do pressuposto de que práticas de leitura e escrita centradas apenas na decodificação e na produção descontextualizada não são suficientes para formar leitores e produtores de texto competentes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por maiores exigências de compreensão, análise e argumentação.

Considerando o problema de pesquisa formulado, que investigou as contribuições de uma intervenção pedagógica baseada em gêneros textuais e apoiada por ferramentas digitais para o desenvolvimento da fluência leitora e da escrita significativa, observa-se que a proposta pedagógica elaborada esteve alinhada aos objetivos estabelecidos. O trabalho com gêneros textuais selecionados (notícia e *podcast*), impressos e digitais, organizados em sequências didáticas e mediados por recursos tecnológicos, possibilitou a articulação entre leitura, escrita e oralidade de forma integrada e contextualizada.

As atividades desenvolvidas evidenciaram que o contato sistemático com gêneros próximos às práticas sociais dos alunos favorece a compreensão do texto em sua função comunicativa, contribuindo para o desenvolvimento da fluência leitora, da interpretação e da

produção escrita com sentido. O uso de estratégias lúdicas, jogos pedagógicos (como os *quizzes* digitais interativos e dinâmicas de leitura mediada) e recursos digitais mostrou-se relevante para o engajamento dos estudantes, ampliando sua participação ativa e promovendo práticas colaborativas, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos.

Destaca-se, nesse processo, o papel do professor como mediador, responsável por orientar, problematizar e conduzir as práticas de linguagem, garantindo que o uso das tecnologias digitais ocorra de forma crítica, ética e pedagógica. A mediação docente revelou-se essencial para transformar os recursos tecnológicos em instrumentos efetivos de aprendizagem, evitando seu uso meramente instrumental ou desarticulado dos objetivos educacionais.

Embora os resultados observados sejam positivos, é importante reconhecer algumas limitações ao longo do processo, como o tempo restrito para a aplicação da intervenção, as condições de infraestrutura tecnológica da escola e as diferenças no nível de fluência leitora e escrita entre os alunos. Tais aspectos interferem diretamente no desenvolvimento das atividades e reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores e à ampliação do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ambiente escolar.

Como encaminhamento, sugere-se a ampliação dessa proposta pedagógica para outros anos do Ensino Fundamental, bem como a realização de pesquisas futuras que investiguem, de forma mais sistemática e longitudinal, os impactos do trabalho com gêneros textuais e ferramentas digitais no desenvolvimento da leitura e da escrita. Estudos que explorem outros gêneros digitais, diferentes contextos escolares e distintas realidades socioculturais podem contribuir para o aprofundamento das discussões iniciadas neste trabalho.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa fundamentado nos gêneros textuais, aliado ao uso consciente das tecnologias digitais, constitui uma estratégia potente para o desenvolvimento da fluência leitora e da escrita significativa, promovendo práticas de linguagem mais próximas da realidade dos alunos e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Alexandre Martins do; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. *Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação*: Unidade I. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional/Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Campina Grande: EDUFPG, 2021. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/bitstream/riufcg/29609/1/GÊNEROS%20TEXTUAIS,%20TIPIFICAÇÃO%20E%20INTERAÇÃO%20-%20E-BOOK%20EDUFPG%202021.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. *Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica*. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CNN BRASIL. *Cavalo Caramelo, símbolo das enchentes no RS, é oficialmente adotado*. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cavalo-caramelo-simbolo-das-enchentes-no-rs-e-oficialmente-adotado/>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Suely de Sousa *et al.* Gêneros textuais e sequência didática: ferramentas para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita numa perspectiva sociodiscursiva. *Revista do GELNE*, Natal, v. 23, n. 1, p. 169-184, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/20294/13844>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RIBEIRO, Luiz Antônio; SOUZA, Cláudia Mara de. Considerações sobre pesquisa e gêneros discursivos para a educação básica. *Linguagem em (Dis)curso*, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/f676qZKyRyPGdSYqF7D8Pyw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/SfHZGgBBfR76HgSHmyj58Qr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 9, maio/ago. 1999. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

SCRINOLLE, Mariana; RAMOS, Priscila Santos; CLAUDIO, Stefani Oliveira; SOUZA, Cristiane de. A importância do ensino de gêneros textuais no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. *Revista Educação em Foco*, n. 15, 2023. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/03/A-IMPORTÂNCIA-DO-ENSINO-DE-GÊNEROS-TEXTUAIS-NO-PROCESSO-DE-ENSINO-E-DE-APRENDIZAGEM-DE-LÍNGUAS-pág-68-a-73.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

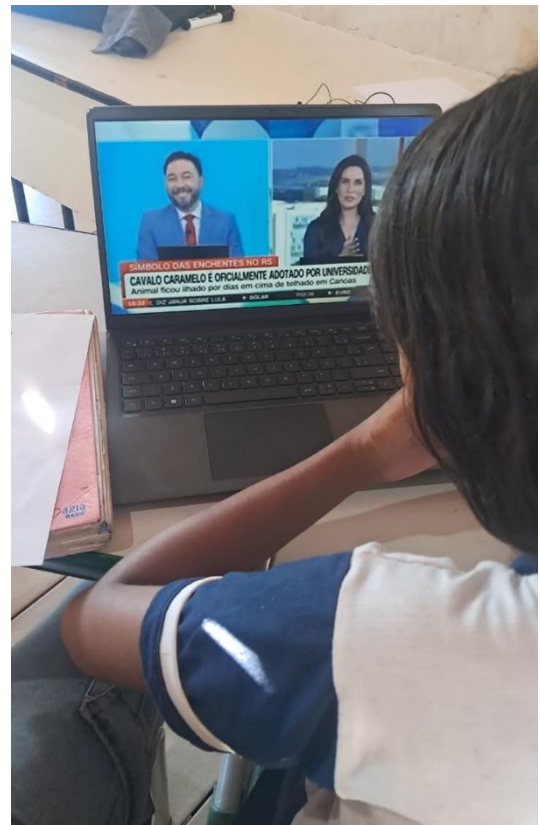
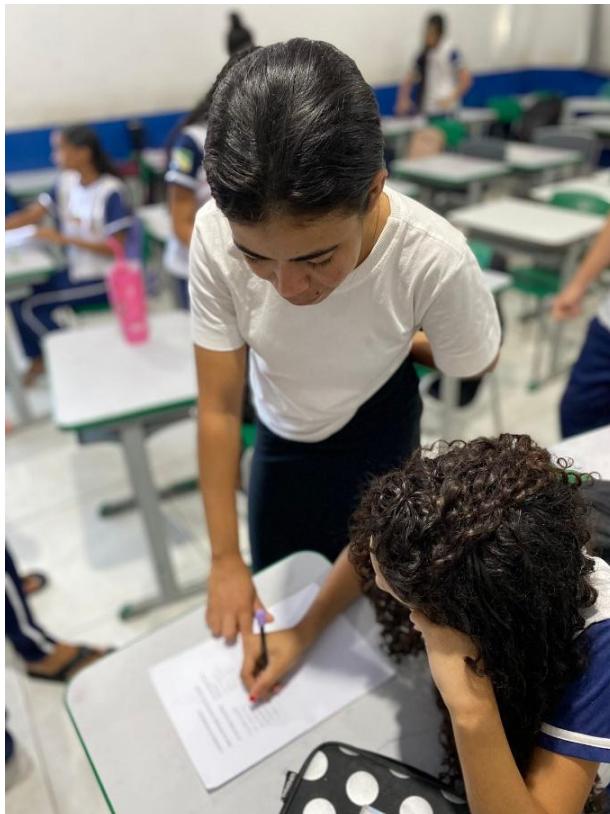
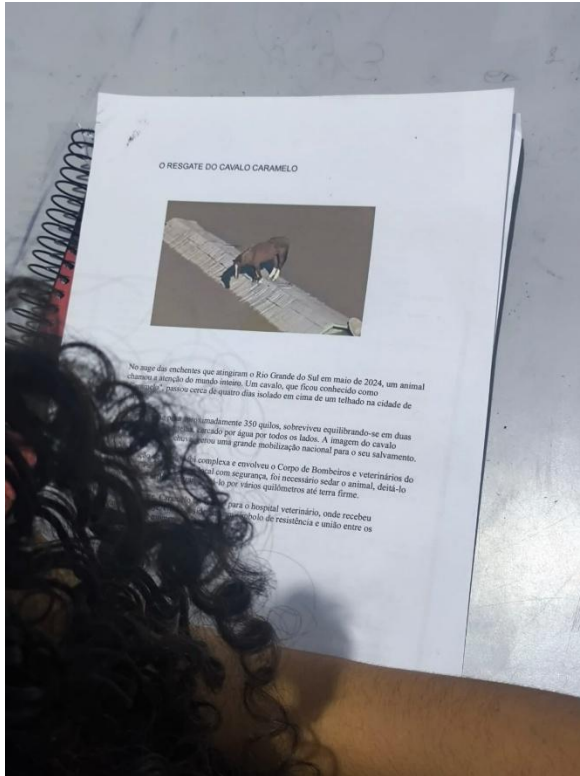
SILVA, Lorrane Estacio do Prado da *et al.* A importância dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. *InterSciencePlace*, [S. l.], v. 17, n. 5, p. 360-374, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/download/383/106/595>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

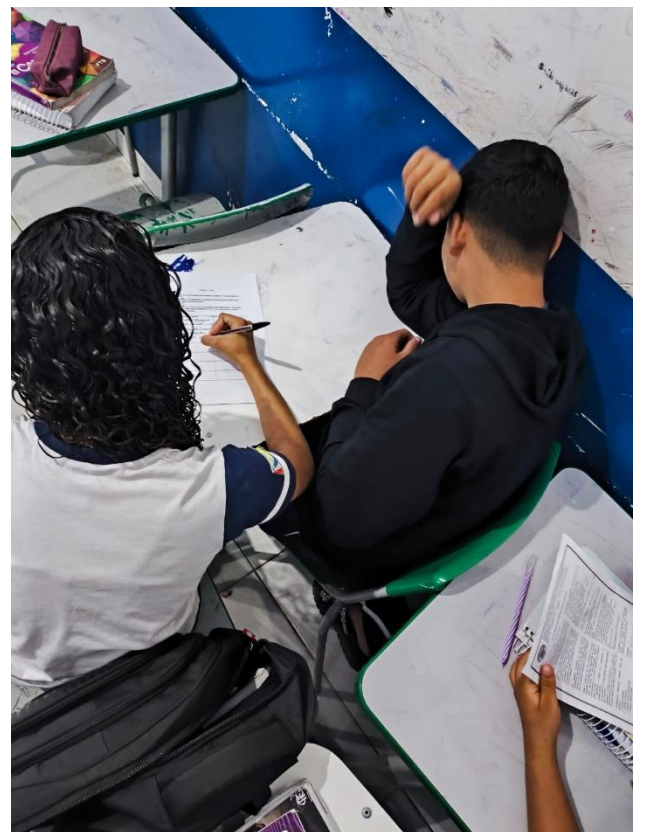
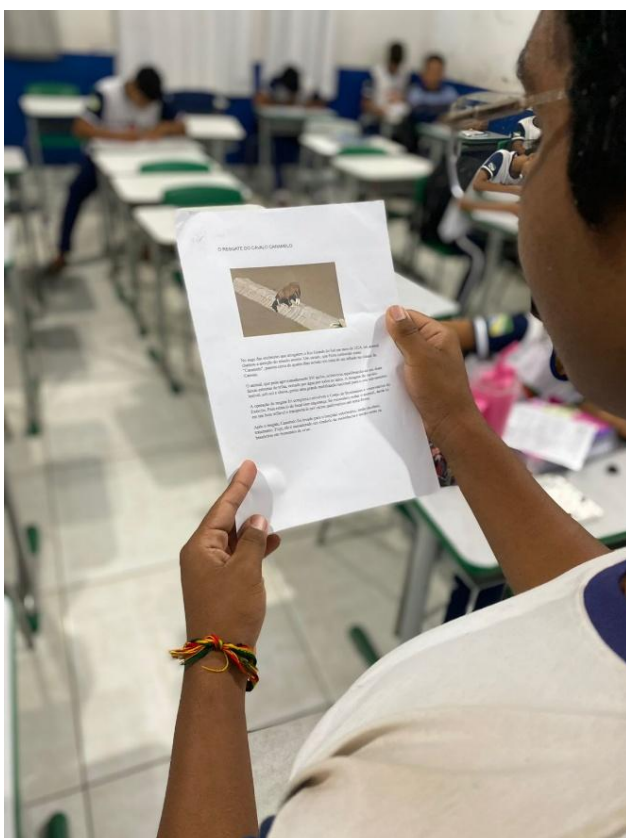
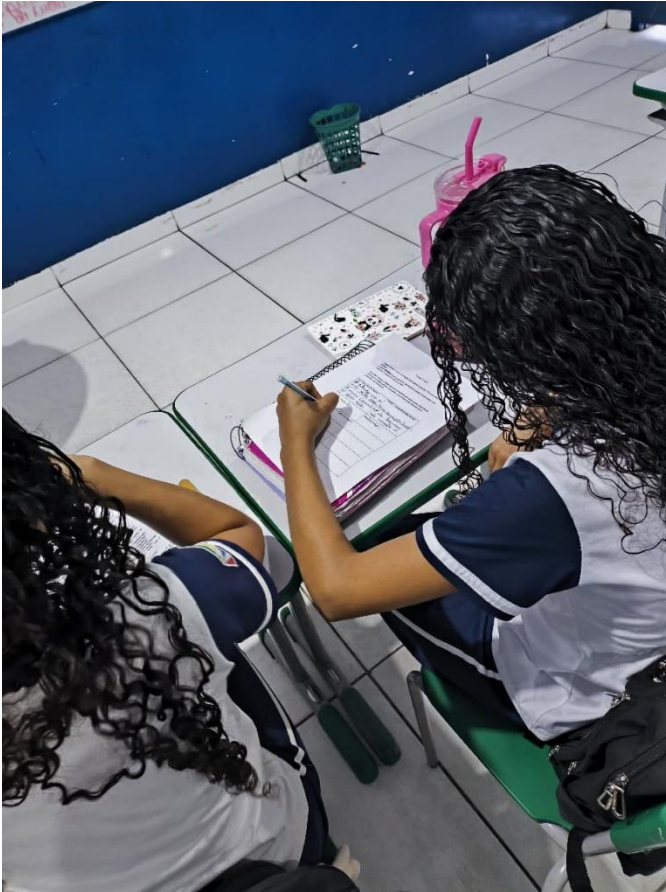
THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

APÊNDICES

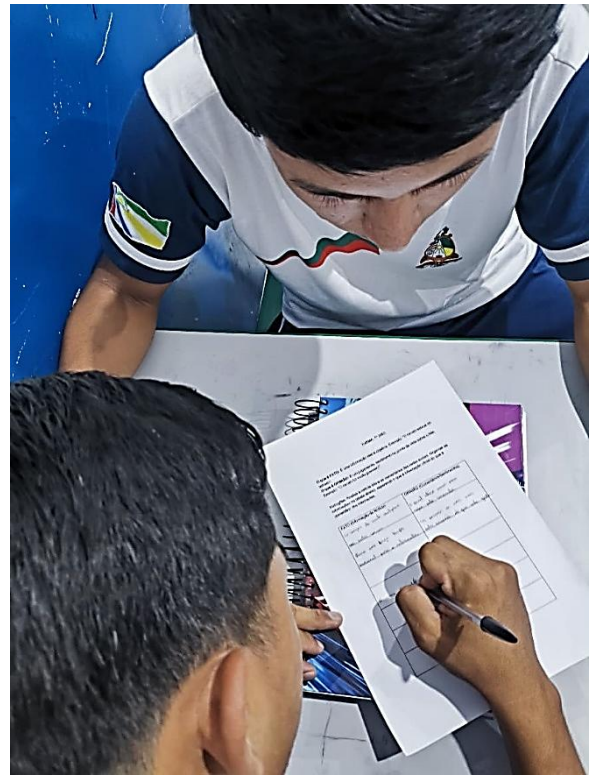
APÊNDICE A - RECORTES DAS ATIVIDADES DE DIAGNÓSTICO E REGISTROS DA LEITURA MEDIADA COLETIVA.



APÊNDICE B - RECORTES DAS PRÁTICAS DE EXPRESSIVIDADE E EXERCÍCIOS DE REESCRITA.



APÊNDICE C - RECORTES DA TABELA DE CURADORIA E DISTINÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO.



TURMA: 7º ANO

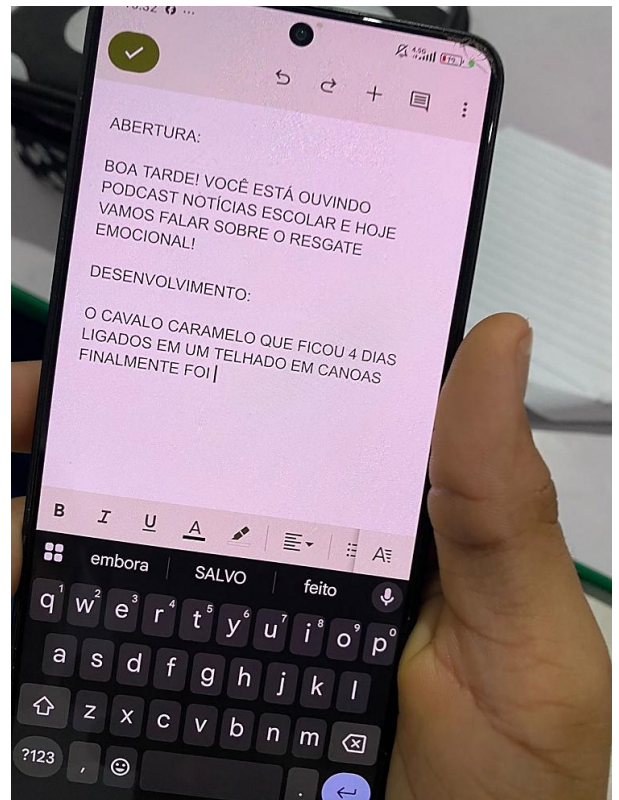
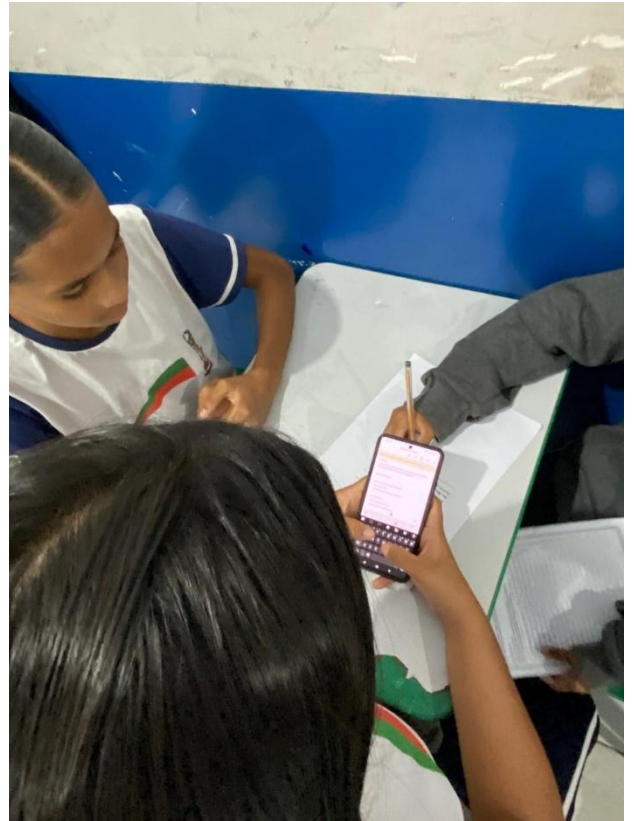
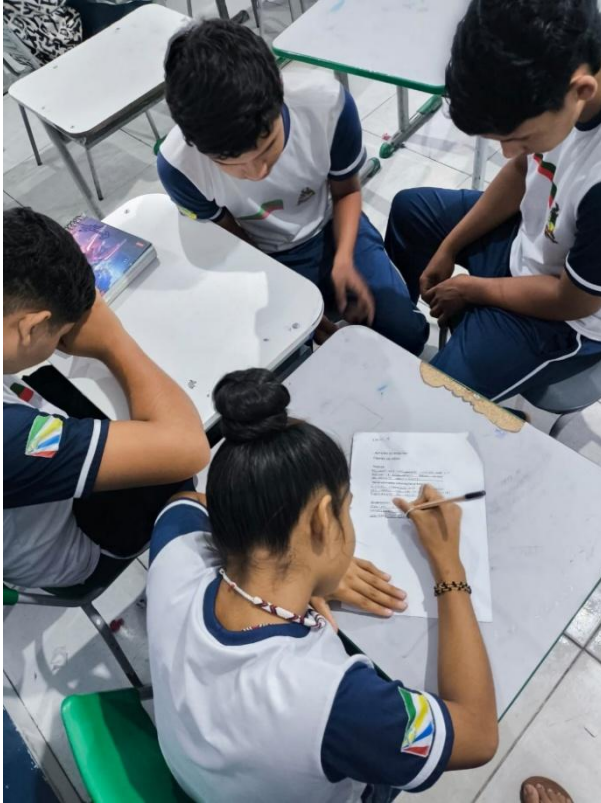
O que é FATO: É uma informação real e objetiva. Exemplo: "O cavalo estava no telhado".

O que é OPINIÃO: É um julgamento, sentimento ou ponto de vista sobre o fato. Exemplo: "O cavalo foi muito guerreiro".

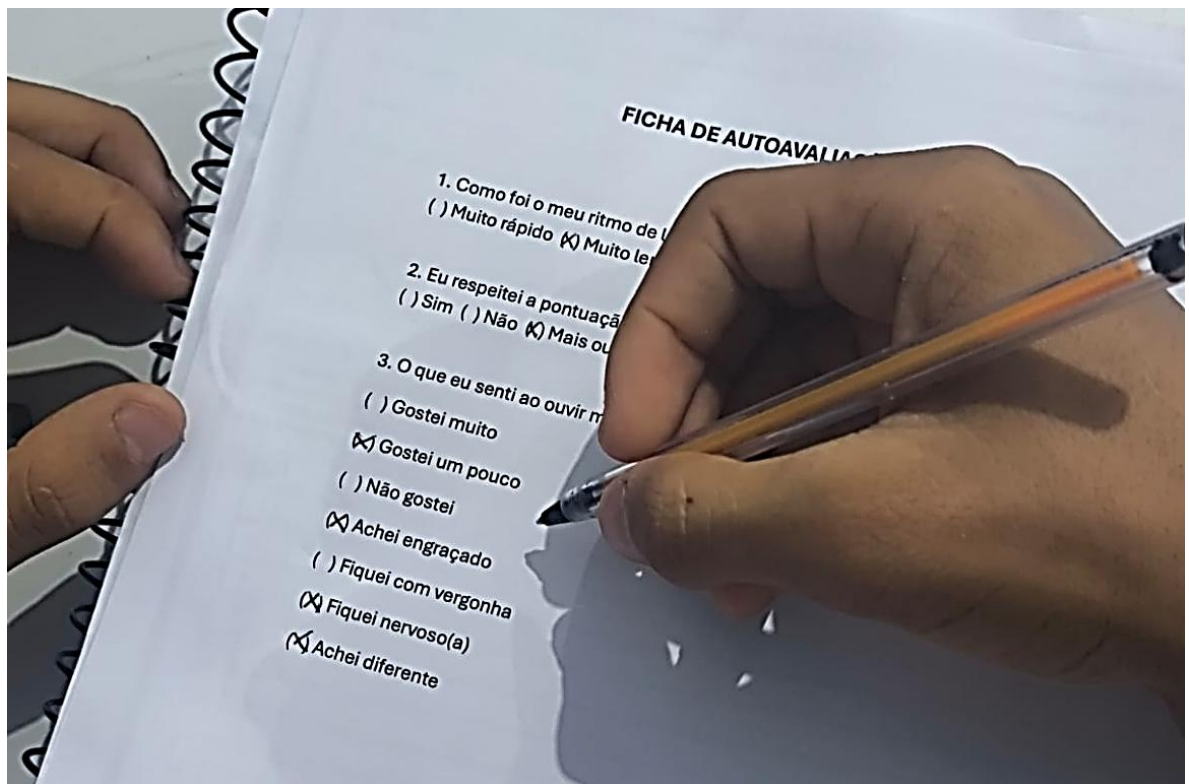
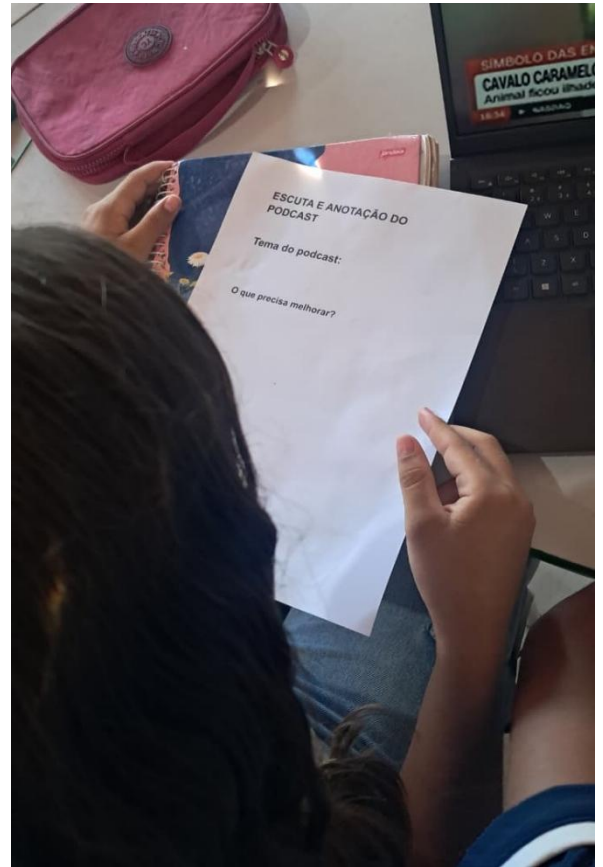
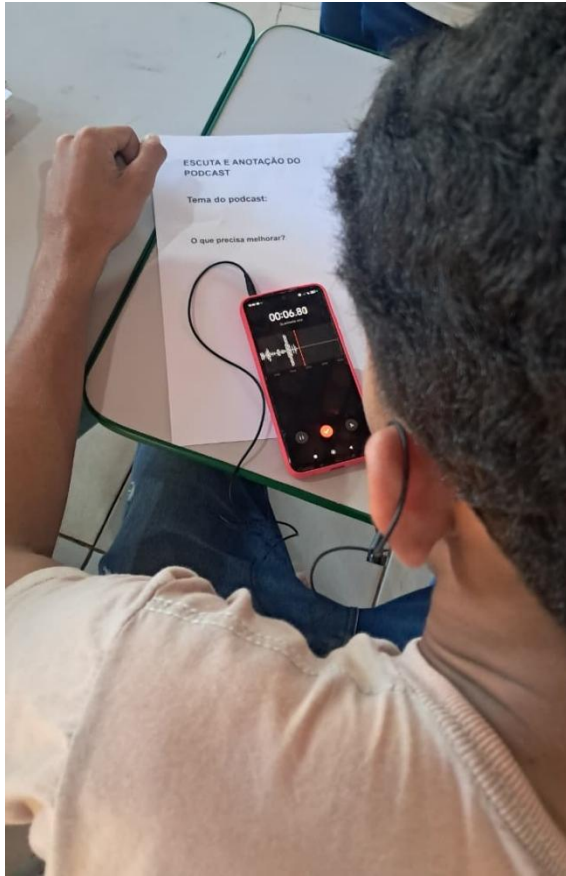
Instruções: Analise a notícia lida e os comentários das redes sociais. Organize as informações na tabela abaixo, separando o que é informação oficial do que é comentário dos internautas.

FATO (Informação da Notícia)	OPINIÃO (Comentários/Sentimentos)
O telhado era o único ponto seguro.	Bembeiros são heróis.
O nome Caramelo foi dado pelos internautas.	O ser humano não respeita a natureza.
O cavalo caiu...	

**APÊNDICE D - RECORTES DAS ANOTAÇÕES MANUSCRITAS E DO ROTEIRO DE
PODCAST PRODUZIDO NO GOOGLE DOCS.**



APÊNDICE E - RECORTES DA PRODUÇÃO DIGITAL E REGISTROS DO MOMENTO DA GRAVAÇÃO DO *PODCAST*.



APÊNDICE F - RECORTES DA SOCIALIZAÇÃO DOS *PODCASTS* E REGISTROS DA RODA DE CONVERSA.

