Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Novas Configurações de Papéis e Engajamento na Produção Textual via Sequência Didática e Percurso Gamer

Gabriel Eduardo Gonçalves (UFSM)
https://orcid.org/0000-0002-5362-0444
gabo.eduardo88@gmail.com

***Resumo**: Este estudo, de abordagem qualitativa (Minayo, 1994) e fundamentado na perspectiva interacionista da língua e da linguagem (Geraldi, 2011; Koch & Elias, 2008), propõe reflexões sobre a (re)significação do ensino de produção textual escrita e oral a partir da articulação entre a metodologia de Sequência Didática (Swiderski; Costa-Hübes, 2009) e o conceito de Percurso Gamer (Chinaglia, 2020). Buscamos, ainda, problematizar os papéis de docentes e discentes, bem como os modos de mediação pedagógica que emergem dessa proposta. A análise apoia-se na sequência didática e no material didático desenvolvidos por Gonçalves (2024), a partir dos quais se expande a reflexão sobre essa possibilidade metodológica. Os resultados indicam que tal articulação pode aumentar o engajamento discente ao integrar narrativa, desafios graduais e elementos interativos, criando um ambiente de aprendizagem mais imersivo e envolvente. Simultaneamente, os papéis pedagógicos são ressignificados: o professor atua como Curador, Orientador e Personagem da narrativa, enquanto o aluno assume funções de Autoria, tomada de decisão e reescrita crítica, participando ativamente da construção de sentidos.*

***Palavras-chave**: Sequência didática. Percurso gamer. Produção textual. Práticas Pedagógicas.*

***Abstract**: This study, adopting a qualitative approach (Minayo, 1994) and grounded in the interactionist perspective of language and discourse (Geraldi, 2011; Koch & Elias, 2008), reflects on the (re)signification of teaching written and oral text production through the articulation of the Didactic Sequence methodology (Swiderski; Costa-Hübes, 2009) and the concept of the Gamer Route (Chinaglia, 2020). It also problematizes the roles of teachers and students, as well as the modes of pedagogical mediation emerging from this approach. The analysis is based on the didactic sequence and instructional materials developed by Gonçalves (2024), from which reflections on this methodo-*

logical possibility are expanded. Findings suggest that this articulation can enhance student engagement by integrating narrative, gradual challenges, and interactive elements, thereby creating a more immersive and engaging learning environment. At the same time, pedagogical roles are redefined: the teacher assumes the roles of Curator, Guide, and Character within the narrative, while the student engages in Authorship, decision-making, and critical rewriting, actively participating in meaning-making.

Keywords: *Didactic sequence. Gamer route. Text production. Pedagogical Practices.*

1 CENÁRIO INICIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao considerar os movimentos científicos voltados ao trabalho com o texto, deslocamo-nos de uma visão restrita à sua descrição formal para refletirmos sobre os modos de operar com/por meio dele, sobretudo à luz de abordagens sociointeracionistas. Koch e Elias (2008), por exemplo, destacam que o texto é um espaço privilegiado de negociação de significados. Assim, compreendemos que o trabalho com esse objeto vai além da decodificação: trata-se, portanto, de (re)descobrir e (re)significar enunciados a partir de diferentes olhares e contextos de interação.

Nessa direção, a trajetória a ser percorrida fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social e processo de interação (Travaglia, 1998). Sob essa perspectiva, Geraldi (2011) enfatiza que a linguagem organiza as relações sociais e constitui os papéis assumidos pelos sujeitos. Logo, é preciso adotar estratégias diversificadas para o tratamento pedagógico do texto, seja oral ou escrito, de modo a articular esse viés interacionista e, simultaneamente, orientar práticas didático-pedagógicas que qualifiquem a experiência de aprendizagem.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos, ainda se observa um descompasso entre tais referenciais e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar, um hiato que mobiliza docentes e discentes em reflexões contínuas. Nesse sentido, em pesquisa anterior (Gonçalves, 2024), propusemos um protótipo de material didático elaborado a partir da Plataforma Imersiva de Ensino e Aprendizagem (PIEA). A motivação residiu na ausência, naquele contexto, de um ambiente digital que integrasse de forma equânime práticas de produção escrita e oral, segundo a perspectiva do Percurso Gamer (Chinaglia, 2020), compreendido como Metodologia Ativa. A partir dessa experiência, iniciamos uma investigação preliminar sobre a articulação entre a Sequência Didática (Swiderski; Costa-Hübes, 2009) e o Percurso Gamer.

Dessa forma, o presente estudo aprofunda a análise dessa associação, entendendo que sua integração pode oferecer novos horizontes teórico-reflexivos acerca do trabalho pedagógico. Temos como hipótese que a vinculação entre Sequência Didática (SD) e Percurso Gamer tem potencial para impulsionar diferentes formas de engajamento, reconfigurar processos de construção de sentido e, sobretudo, alterar a dinâmica de mediação em sala de aula, transformando os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes.

Para atingir tais objetivos, estruturamos a investigação como pesquisa teórica, ancorada em movimento reflexivo e de (re)formulação conceitual a partir da intersecção entre categorias consolidadas e abordagens emergentes (Paiva, 2019). Além disso, o

estudo se caracteriza como exploratória (Gil, 2002) e qualitativa, nos termos de Minayo (1994), uma vez que se dedica à análise de percepções e processos simbólicos. A escolha metodológica justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender de modo aprofundado um campo ainda pouco explorado: a articulação entre Sequência Didática e Percurso Gamer.

Por fim, destacamos que a organização do trabalho contempla: esta introdução; o referencial teórico, com retomada da relevância do trabalho com a produção textual; e aproximações entre Percurso Gamer e Sequência Didática; a discussão dos resultados, primeiramente com considerações gerais sobre a associação entre SD e Percurso Gamer, seguida por reflexões sobre a reconfiguração da mediação e dos papéis docente e discente; e as considerações finais, seguidas das referências. Na próxima seção, desenvolvemos o referencial teórico que sustenta esta proposta

2 CARTOGRAFIA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: TRAJETÓRIAS E PERCURSOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Quando se examinam as ações voltadas ao ensino de língua, torna-se evidente que, ao longo do tempo, elas foram atravessadas por distintas concepções de linguagem, o que influenciou diretamente os modos de trabalho com a produção textual no espaço escolar. Importa ressaltar que tais transformações não ocorreram de maneira abrupta, mas refletem movimentos epistemológicos que marcaram tal percurso.

Nesse trajeto, destacam-se as abordagens dominantes nas décadas de 1960, 1970 e 1980, cada qual com implicações próprias na forma de conceber a linguagem, o texto e o papel dos agentes discursivos na produção textual. Apresentaremos, a seguir, um breve panorama dos dois primeiros momentos, com ênfase na virada da década de 1980, que fundamenta a abordagem interacionista vigente até a contemporaneidade.

Na década de 1960, predominava a ideia de linguagem como expressão direta do pensamento. Nessa lógica, comunicar-se de modo eficaz dependeria de um raciocínio prévio, bem estruturado e sistematizado (Geraldi, 2011; Travaglia, 1998). Essa visão estava ancorada na gramática normativa e nos princípios da retórica clássica (Bonini, 2002), privilegiando um ensino voltado à correção formal e à rigidez do sistema linguístico. A escrita, nesse modelo, era entendida como atividade solitária, na qual o autor apenas exteriorizava ideias sem considerar o leitor ou o contexto de interação. À luz do que propõem Koch e Elias (2008, p. 33), tratava-se de uma produção desvinculada da experiência do outro: “aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve o processo”.

Essa leitura permite compreender que a linguagem, nesse período, gerava forte interdependência entre leitura, escrita e ensino de gramática, já que a produção textual era concebida como aplicação de regras previamente aprendidas. A gramática, portanto, era vista como chave de acesso à escrita, reforçando a centralidade da memorização e da norma (Suassuna, 1995). Essa concepção, contudo, foi sendo tensionada à medida que emergiam reflexões alternativas sobre o papel da linguagem.

Nos anos 1970, ganhou força uma abordagem que tratava a linguagem como instrumento de comunicação (Geraldi, 2011). Com esse deslocamento, as práticas de ensino passaram a buscar maior funcionalidade e aplicabilidade, com foco em objetivos comunicativos pragmáticos (Soares, 2002). Bonini (2002) observa que essa inflexão dialogava com pressupostos do estruturalismo, de modo que a noção de texto como veículo

informativo começou a se sobrepor à gramática normativa. Esse novo modelo buscava romper com a rigidez anterior ao valorizar a oralidade e ao promover exercícios de simulação comunicativa, frequentemente mediados por livros didáticos (Soares, 2002).

Ainda que representasse um avanço, essa perspectiva não se configurava como plenamente interacional. As práticas de produção textual continuavam presas a exercícios de caráter mecânico e reprodutivo, nos quais escrita e oralidade eram tratadas como repetições de modelos pouco atentos às condições reais de interação. Em linhas gerais, durante as décadas de 1960 e 1970, o trabalho com a escrita recorria a simulações de situações do cotidiano que, embora dessem a impressão de contextualizar o ensino, acabavam por gerar atividades sem relação efetiva com o mundo vivido ou com o leitor.

É apenas na década de 1980 que se consolida uma mudança mais profunda, com a emergência da Linguística Textual (LT), que trouxe uma compreensão renovada da linguagem e de suas práticas. Travaglia (1998) ressalta que, nesse novo paradigma, a linguagem passa a ser concebida como processo de interação social, em que os sujeitos constroem significados a partir de suas posições e vivências. O sentido deixa de ser visto como algo pré-existente para ser compreendido como produto do encontro entre interlocutores em contextos historicamente situados (Marcuschi, 2001). Isso nos leva à perspectiva de que a linguagem deixa de ser mero instrumento para se tornar prática social constituída no e pelo uso. A centralidade do dialogismo nesse modelo, como destacam Koch e Elias (2023), reforça o papel ativo dos sujeitos na produção e ressignificação do discurso.

Esse reposicionamento implica uma reconceitualização dos papéis de quem escreve e de quem lê. Para Koch e Elias (2023), o texto passa a ser concebido como um espaço de mediação simbólica, e não apenas como reprodução de ideias acabadas. Nesse cenário, os sujeitos deixam de ser receptores ou transmissores passivos de informações para se tornarem agentes discursivos que constroem e transformam sentidos a partir de suas práticas linguísticas. Tanto na oralidade quanto na escrita, a produção textual envolve a ativação de saberes situacionais, o reconhecimento das condições de enunciação e o reposicionamento constante dos interactantes.

Nessa direção, a linguagem passa a produzir efeitos de sentido entre sujeitos situados social e historicamente, a partir de suas formações discursivas (Travaglia, 1998). Marcuschi (2008, p. 61) enfatiza que a língua deve ser entendida como um “sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”. A produção textual consolida-se, por conseguinte, como processo contínuo e situado, no qual o sujeito é simultaneamente produtor, leitor e revisor de seu próprio discurso (Menegassi; Gasparotto, 2019).

Esse olhar processual é reforçado por White e Arndt (1991), que propõem uma abordagem em etapas, com ênfase no desenvolvimento textual por meio de planejamento, revisão e reescrita, em contraposição à valorização exclusiva do produto final. Essa perspectiva oferece bases metodológicas consistentes para práticas pedagógicas mais alinhadas às condições reais de produção discursiva, abrangendo a escrita e a oralidade.

Cabe destacar que tais concepções não se restringem ao campo da Linguística, mas ressoam em documentos oficiais da política educacional brasileira, tal como delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Ambos assumem o viés interacionista como eixo estruturante

do ensino de língua e destacam a relevância de trabalhar com os gêneros discursivos cooperando para a inserção do sujeito em práticas comunicativas socialmente significativas. A partir de Bakhtin (1997), compreende-se que os gêneros configuram-se como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (p. 280), compostos por três elementos centrais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A articulação desses elementos, em consonância com a esfera de circulação, define o funcionamento e a função social de cada gênero.

Essa perspectiva é ampliada por Marcuschi (2005), ao reconhecer a plasticidade dos gêneros e sua capacidade de adaptação frente às demandas comunicativas. Isso implica admitir a criação e transformação de novos gêneros, desde que inseridos em situações sociais reais e mediados por finalidades discursivas legítimas. No contexto escolar, portanto, é essencial que os estudantes tenham acesso não apenas à forma, mas também à função e ao contexto de produção dos gêneros com os quais interagem (Koch; Elias, 2023).

Nesse cenário, as transformações digitais e as diferentes semioses exigem ampliar o olhar sobre a produção textual, pois apenas prescrever a escrita ou oralidade já não se mostra suficiente. As tecnologias digitais, além de estar no cotidiano escolar, devem ser compreendidas como aliadas no trabalho com a linguagem. Considerando que manter o interesse dos estudantes nas práticas de escrita constitui um desafio recorrente, Leffa (2008) observa que essa dificuldade impacta até a elaboração de materiais didáticos.

Diante das informações discutidas, compreendemos que é fundamental propor delineamentos que potencializem o papel interacional do estudante no processo de produção textual, sobretudo com a mediação e uso de recursos tecnológicos. Assim, integrar as tecnologias de forma intencional e crítica ao ensino de línguas pode constituir um caminho promissor para engajar os estudantes, seja através da ampliação de seus repertórios discursivos e/ou aproximando a escola das práticas sociais contemporâneas.

Diante desse panorama, a próxima seção se propõe a refletir sobre o uso das tecnologias digitais e da lógica gamer como estratégias para qualificar as práticas de produção textual, à luz da perspectiva interacionista que fundamenta este estudo.

3 PERCURSO GAMER E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APROXIMAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

Se, por um lado, a produção textual, sob um viés interativo, exige práticas que convoquem o sujeito a se engajar discursivamente, por outro, cabe ao docente (re)pensar formas de tornar essa experiência significativa. Isso nos leva a considerar novas possibilidades, ou ressignificá-las, podendo ser uma tarefa desafiadora, especialmente quando se busca promover um trabalho com a produção de texto que ultrapasse a lógica escolar da "Redação". Ao utilizar o termo Redação, recorremos a uma compreensão crítica que se aproxima da formulação de Antunes (2003), que a autora descreve como "uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção" (p. 26), que a pesquisadora vinha observando no começo do século XXI nas práticas escolares.

Nesse cenário de reconfiguração das práticas de linguagem, torna-se inevitável considerar o vasto arcabouço tecnológico que atravessa a paisagem contemporânea. Como observam Ribeiro e Caldas (2018, p. 10), "novos desafios são colocados à escola no que se refere ao processo ensino e aprendizagem, a partir da utilização de recursos

tecnológicos de ensino, que se relacionam às novas práticas pedagógicas". As autoras enfatizam que tais recursos precisam estar ancorados em finalidades educativas claras. O efeito disso é o pensar no uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica, isto é, alinhado aos objetivos formativos, torna-se essencial, evitando que a presença se reduza a uma instrumentalização superficial ou desconectada das práticas de linguagem.

No que concerne ao papel das tecnologias na área das linguagens, as questões basilares residem no trabalho semiótico, ou seja, favorecem empreendimentos interativos que não se limitam ao texto escrito, mas abarcam também o som e a imagem (Marcuschi, 2005). Tal situação implica que é preciso preparar um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes, principalmente os nativos digitais (Prensky, 2001), produzir e deslocar sentidos a partir dessas materialidades.

Para alcançar esse intuito, filiamo-nos ao pressuposto de ações voltadas aos multiletramentos: habilidades que possibilitam ao sujeito transitar com autonomia entre diferentes linguagens, mídias e materialidades, reconhecendo suas formas de organização e explorando a pluralidade de caminhos para a construção de sentido (Rojo, 2012). A título de exemplificação, para além da decodificação de um texto escrito, há a possibilidade de trabalho com infográficos, que para compreendê-los, é necessário significar e atribuir sentido à disposição de seus elementos e cores, à presença (ou não) de dados numéricos, bem como à hierarquia de fontes e ao uso de setas que indicam relações de causa e efeito, etc.

Em vista disso, pensar em um ensino e aprendizagem contemporâneo é considerar o uso do texto enquanto unidade de sentido associada a tecnologias digitais, em que se possa usufruir de materialidades multimodais. Essa perspectiva se articula à proposta de Leffa (2017), que defende a relevância de organizar os conteúdos e também de questionar e reimaginar práticas pedagógicas de modo conectado ao mundo em transformação.

A partir dessas considerações, julgamos que o Percurso Gamer (Chinaglia, 2020) apresenta possibilidades para a manutenção de um ensino interativo e com conexão às tecnologias digitais. De modo semelhante, essa perspectiva se nutre da Gamificação, mas não se esgota nela, pois se integra a outras abordagens, como a Aprendizagem Baseada em Jogos e os (Multi)letramentos.

Em se tratando da conceituação do Percurso Gamer, Chinaglia (2020) explica que esse possui três elementos essenciais:

> (1) a interação com um espaço virtual, (2) a vivência de ações em um mundo imersivo, que proporciona a mobilização de determinadas práticas de letramentos e gêneros de uma esfera social; e (3) a encarnação de um personagem e assunção de seu ethos discursivo (Chinaglia, 2020, p. 191).

O primeiro conceito associa-se à perspectiva de Huizinga (2000), que destaca a relevância do espaço como um território simbólico regido por regras próprias, distintas daquelas do mundo exterior. Esse espaço pode ser tanto digital quanto físico, tal como uma mesa de jogo ou plataforma digital, por exemplo. O intuito dessa característica do Percurso Gamer, segundo a autora, é que

> qualquer professor (...) pode desenvolver ideias de maneira semelhante, até mesmo sem utilizar qualquer tecnologia digital. A ideia do espa-

> ço de um percurso gamer é a criação de um ambiente que se assemelhe ao contexto pretendido pelo professor (Chinaglia, 2020, p. 190).

Considerando tal aspecto, há uma aproximação à lógica lúdica de uma proposta formativa que valoriza o enunciador e o engajamento dentro de um cenário planejado.

A segunda característica é tensionada pela perspectiva de que, nos jogos, há uma "simulação de ações dentro de um mundo imersivo" (Chinaglia, 2020, p. 89). No caso específico do Percurso Gamer, esse simulacro pode emergir da conexão com práticas de letramento e com a categoria de gênero textual, considerando qual gênero está sendo trabalhado e quem é o sujeito que, no mundo real, estaria em contato com ele.

A título de ilustração temos que "por exemplo, um arqueólogo lê um documento histórico – gênero –, mas não de qualquer maneira: afinal, ele faz usos da escrita e atribui significados a ela, de acordo com seu grupo social" (Chinaglia, 2020, p.128). Logo, essa escolha é uma decisão relevante, na medida em que pode transmitir, ou não, uma sensação de verossimilhança a quem estiver imerso no jogo.

Em se tratando da terceira propriedade, a autora destaca a relevância da "simulação e encarnação de papéis ou personagens" (Chinaglia, 2020, p. 78), o que dialoga diretamente com a noção de ethos discursivo. Conforme afirma Maingueneau, "em termos mais pragmáticos, dir-se-ia que o ethos se desdobra no registro do mostrado e, eventualmente, no 'dito'. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado" (Maingueneau, 2016, p. 70).

Nesse mesmo sentido, indicamos que o ethos discursivo pode ser compreendido como a imagem de si que um sujeito constitui a partir do "ato de tomar a palavra" (Amossy, 2016, p. 9). Maingueneau (2016) reforça que o ethos constitui um elemento fundamental da cena de enunciação, sendo tão significativo quanto o vocabulário e os modos de transmissão do enunciado. Isso ressalta a importância desse aspecto, pois ele dependerá de como o estudante irá realizar a constituição da imagem de si através dos posicionamentos discursivos.

Dessa maneira, esses três pilares delineiam a estrutura mínima necessária para o funcionamento do Percurso Gamer, mas não o contemplam em sua totalidade. Como mostra a Figura 1, a construção de sentido e engajamento depende também da Esfera Social e da Narrativa, que atravessam e reconfiguram cada uma das práticas previamente mapeadas.

Figura 1: Estrutura de um Percurso Gamer



Fonte: Chinaglia (2020, p. 192)

Desse modo, o Percurso Gamer favorece uma aprendizagem ancorada no princípio de que "aprende-se dando sentido e significado às informações que emergem da narrativa dos jogos, construída em parceria jogo/jogador" (Alves, 2008, p. 7). A proposta ultrapassa, portanto, a lógica da produção textual entendida apenas como atividade escrita a partir de um comando, ao criar um ambiente de engajamento em que os estudantes são convocados a agir dentro de uma trama e a produzir sentidos situados. Ao assumirem papéis narrativos e se envolverem com enredos vinculados a distintas esferas sociais, os alunos são convidados a construir sentidos em interlocução com o universo ficcional proposto, ativando posicionamentos discursivos que os aproximam da lógica do jogo e das práticas sociais.

Diante disso, surge um questionamento: como organizar as aulas a partir do Percurso Gamer? Entendemos que essa proposta nos oferece um olhar sobre modos de mobilizar os interesses dos alunos e estruturar experiências de aprendizagem significativas. No entanto, apenas a concepção não define as etapas do ensino.

É nesse ponto que indicamos a Sequência Didática como um encaminhamento metodológico complementar. Seu foco no texto como unidade de ensino e sentido, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se articula com o Percurso Gamer. A estrutura canône da Sequência Didática está representada na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Sequência Didática - Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

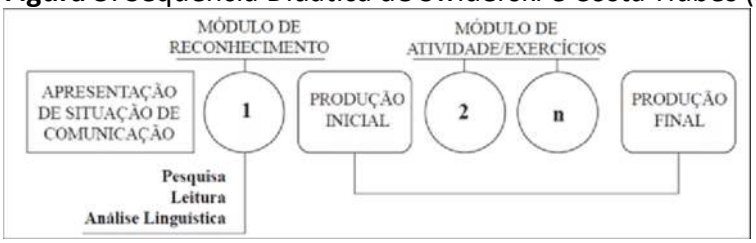
Cada etapa da Sequência Didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destaca-se por suas peculiaridades específicas. A respeito disso, os autores indicam que essa se organiza em etapas que destacam diferentes momentos do processo de aprendizagem. Inicialmente, ocorre a **Apresentação da Situação**, na qual se explicita a tarefa de produção que os alunos deverão desenvolver, situando-os no contexto do gênero textual em foco. Em seguida, dá-se a **Produção inicial**, que corresponde à primeira versão do texto produzida pelos estudantes e que servirá como ponto de partida para as atividades subsequentes.

Já na etapa dos **Módulos**, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que se tem divisão em ações específicas (como leitura, análise linguística e pesquisa), que permitem aos alunos aprofundar suas habilidades de compreensão e produção no gênero em desenvolvimento. Por fim, na **Produção final**, o estudante utiliza os conhecimentos adquiridos durante os Módulos para elaborar a versão definitiva do texto, enquanto o docente media as mudanças entre as diferentes versões produzidas.

Outra perspectiva para pensar o trabalho associado ao Percurso Gamer (Chinaglia, 2020) é a adaptação da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaborada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), que se diferencia pela inclusão do **Módu-**

lo de Reconhecimento, posicionado entre a **Apresentação da Situação de Comunicação** e a **Produção Inicial**.

Figura 3: Sequência Didática de Swiderski e Costa-Hübes (2009).



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

Nesta organização, o **Módulo de Reconhecimento** que será trabalhado ocorre por meio de atividades de pesquisa, leitura e análise linguística, oferecendo aos alunos um primeiro contato mais aprofundado com as características estruturais e funcionais do gênero em questão. Somente após esse primeiro momento do percurso é que se sugere a **Produção Inicial**, a qual já se beneficia do movimento de familiarização e construção de repertório.

A partir disso, destacamos, sob um prisma analítico, o potencial pedagógico decorrente da inclusão do **Módulo de Reconhecimento**. Essa etapa contribui para que a Produção Inicial aconteça em um momento mais bem situado dentro da sequência, beneficiando-se de um percurso formativo previamente estruturado. Por outro lado, a **Apresentação de Situação** da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem apenas a indicação que se explica a tarefa de produção que os alunos precisarão desenvolver e depois parte-se para a Produção Inicial.

Nesse sentido, a **Apresentação de Situação** em associação ao **Módulo de Reconhecimento** pode favorecer a ampliação do repertório dos estudantes, delineando uma trajetória de leitura, compreensão e interpretação do gênero a ser produzido, bem como de outros que possam contribuir para sua constituição.

Diante das aproximações realizadas, buscamos evidenciar a potencialidade do trabalho com produção de textos em ambientes digitais, especialmente quando articulado ao Percurso Gamer, tal como proposto por Chinaglia (2020). Consideramos que sua combinação com a Sequência Didática, na adaptação apresentada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), constitui uma estratégia metodológica promissora. Assim, buscamos expandir as considerações a partir de um movimento analítico emergente realizado por Gonçalves (2024), em que associa esses conceitos como estratégia para a produção textual atravessados pela lógica gamer.

Na próxima seção, iniciamos a discussão dos resultados.

4 ENTRE PERCURSOS E POTÊNCIAS: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASSOCIADA AO PERCURSO GAMER

O desenvolvimento deste encaminhamento de organização da Sequência Didática, associada ao Percurso *Gamer*, faz parte do material didático criado por Gonçalves (2024). Intitulada “Investigadores Literários: a defesa da liberdade artística brasileira”, a proposta foi desenvolvida por meio da Plataforma Imersiva de Ensino e Aprendizagem (PIEA), a qual foi criada especificamente para essa finalidade.

Ao considerar a narrativa, que guia o direcionamento das atividades e coopera para a estruturação, essa possui caráter distópico, pois permite aos estudantes assumir o papel de investigadores literários que recebem a missão de recuperar obras censuradas e refletir criticamente sobre os sentidos da liberdade artística no contexto brasileiro (Gonçalves, 2024). Em vista disso, destacamos que esse material didático-gamificado organiza-se em quatro Missões, compostas por um total de 48 Tarefas.

Essas etapas incluem desde práticas de Leitura Multimodal[6], Resolução de enigmas como Cifra de César, até momentos de autorreflexão do desenvolvimento das atividades e Produção Textual. A Figura 4, apresentada a seguir, ilustra o *dashboard* da PIEA, revelando um ambiente digital projetado para favorecer a imersão do estudante.

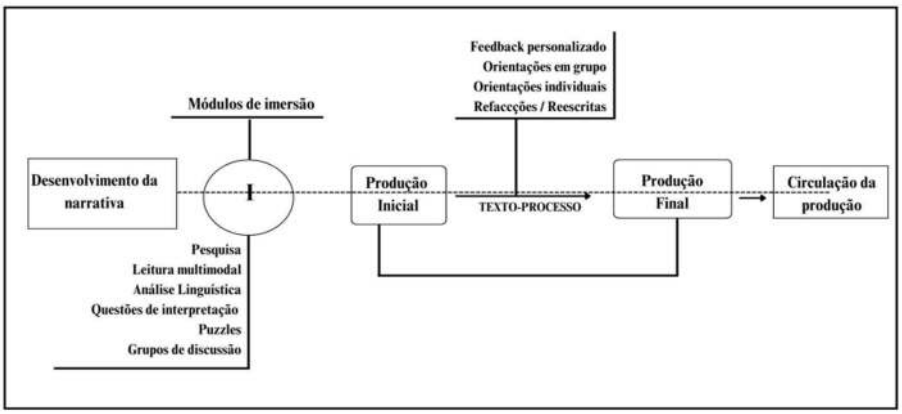
Figura 4 - *Dashboard* do estudante na PIEA



Fonte: PIEA (2024)

Assim, para o estabelecimento de tal material didático, em Gonçalves (2024) há definição de uma organização de Sequência Didática associada ao Percurso *Gamer*, que compreendemos ser significativo pois remodela as possibilidades de dinâmica para pensar a construção de espaços de ensino e aprendizagem no que concerne à produção de texto e ensino de línguas. Na Figura 5, temos uma organização de tal direcionamento das ações pedagógicas.

Figura 5 – Sequência Didática associada ao Percurso *Gamer*



Fonte: Gonçalves (2024, p.28)

[6] Entendemos por leitura multimodal aquela que envolve a articulação de diferentes linguagens, tal como a verbal, visual, sonora, audiovisual, entre outras semioses para/na construção de sentidos.

A partir de tal ponto, indicamos que a proposta se estrutura a partir de uma narrativa central que orienta a atuação docente. A ela se articulam, os chamados **Módulos de Imersão**, que são momentos que reúnem atividades variadas com o propósito de preparar o estudante até que se alcance a etapa da produção textual. Na figura 6, 7 e 8 temos exemplos de tarefas voltadas à resolução da Cifra de César, Exploração nas Sombras e Leitura.

Figura 6 - Missão sobre Cifra de César



Fonte: PIEA (2024)

Figura 7 - Missão 2 - Tarefa 4: Exploração nas Sombras



Fonte: PIEA (2024)

Figura 8 - Missão 2 - Tarefa 7: Leitura



Fonte: PIEA (2024)

A primeira atividade, Cifra de César, apresenta uma situação em que os personagens da narrativa precisam decifrar um sistema secreto; na prática, quem realiza a ação são os estudantes, que, ao solucionarem o desafio lógico, avançam para a próxima fase. Na Exploração nas Sombras, os personagens enfrentam a ausência de luz e recorrem a uma lanterna para ler um conto que haviam encontrado. Nesse caso, os efeitos utiliza-

dos buscam gerar verossimilhança, aproximando a experiência da realidade vivida pelos personagens.

Por fim, a Leitura ocorre por meio do *visual novel*, estruturado como uma narrativa interativa em que texto e cenário refletem o contexto dos personagens. O desenrolar das falas transcritas acontece gradualmente, como se estivesse sendo digitado em tempo real, conferindo um efeito de maior realismo à experiência.

A partir disso, compreendemos que os Módulos são estratégicos. Cada atividade propõe uma forma distinta de interação com a narrativa: desafios lógicos, exploração sensorial e leitura multimodal, oferecendo aos estudantes múltiplas possibilidades de aproximação e engajamento. Após essa etapa, o estudante é inserido na proposta de produção textual. Inicialmente, apresenta-se a tarefa e a partir de uma perspectiva de texto-processo (White; Arndt, 1991) são previstos diferentes momentos. Dentre eles, há as etapas de reescrita, acompanhamento docente e devolutivas personalizadas, até que se alcance o propósito comunicativo do gênero em foco e os critérios estabelecidos pelo docente. Assim, temos que o texto pode ser direcionado à circulação.

No entanto, diante a etapa de socialização do texto, Gonçalves (2024) alerta que a produção do texto se ancora na narrativa, mas há uma reconfiguração quando ocorre a circulação para além do produtor e professor. Em consequência, é preciso que se estabeleça um equilíbrio entre a lógica da ficção e as exigências do gênero textual, pois a narrativa deve impulsionar a produção, mas não aprisioná-la. A respeito disso, compreendemos que o texto precisa ser significativo mesmo fora do universo ficcional ou com apenas uma breve contextualização.

A partir dessa concepção, argumentamos que, ao interagir com a proposta, tanto estudantes quanto docentes assumem um papel ativo na construção do percurso. Isso porque a narrativa, embora previamente estruturada, admite múltiplas interpretações e caminhos, permitindo que cada sujeito, seja estudante ou professor, tome decisões e reconfigure as possibilidades de ressignificação das práticas. Nessa perspectiva, Gee (2009) aponta que, ao assumirem novas identidades, os sujeitos se transformam e aprendem de forma situada, vivenciando a aprendizagem como prática integrada à ação e ao contexto.

De tal maneira, a proposta de Gonçalves (2024) consolida-se, tanto teórica quanto metodologicamente, como uma possibilidade de criação de um ambiente de aprendizagem intencionalmente estruturado para oferecer múltiplos caminhos de desenvolvimento.

Ademais, vale destacar que decisões e recompensas são articuladas para ampliar o engajamento, devido ao viés de *gamificação*, conforme ilustra Busarello (2016). No caso da iniciativa de Gonçalves (2024), isso se evidencia na presença, por exemplo, de Insígnias e Recompensas que não operam de forma decorativa, mas sim como dispositivos discursivos que acionam a linguagem como prática de aprendizagem. Na Figura 9 e 10, a seguir, é possível observar a exemplificação. Os Níveis vão sendo alcançados à medida que se finaliza as Missões enquanto as Insígnias dependem de objetivos estabelecidos.

Figura 9 - Níveis



Fonte: PIEA (2024)

Figura 10 - Insígnias



Fonte: PIEA (2024)

À luz dessas reflexões, indicamos que propostas como essa, de ressignificação do modo de trabalho com a prática de produção textual, podem potencializar o ensino sem abandonar os princípios interacionistas. Ao contrário, elas os expandem ao integrá-los com Metodologias Ativas e com características estruturais dos jogos. Como afirmam Alves, Rios e Calbo (2013)

> os games se constituem como dispositivos educativos, que (...) oferecem aos jogadores condições de observações, o estabelecimento de associações e relações, escolhas, classificação, autonomia, entre outras possibilidades que podem potencializar posturas inovadoras (Alves; Rios; Calbo, 2013, p. 276-277)

Diante disso, repensar as possibilidades de ação pedagógica nessa lógica pode ser desafiador. Afinal, modifica-se o processo de mediação, os modos de atuação docente e o posicionamento do próprio estudante na experiência. É a isso que nos dedicaremos na próxima seção, aprofundando a reflexão sobre tais aspectos.

5 PAPÉIS EM JOGO: ESTABELECIMENTO DAS RELAÇÕES NA DINÂMICA DE NOVA POSSIBILIDADE DIDÁTICA

Diante da proposta de uma Sequência Didática articulada ao Percurso *Gamer*, torna-se essencial compreender como os papéis de docentes e discentes são ressignificados. A discussão que se apresenta aqui se organiza em quatro etapas interligadas: primeiro, partimos de uma fundamentação teórica sobre os papéis discentes em uma Metodologia Dialética; em seguida, abordamos como esses papéis se transformam em contextos mediados por Metodologias Ativas; no terceiro, indicamos papéis na produ-

ção textual e, por fim, analisamos como essas dinâmicas se organizam na proposta da SD associada ao Percurso *Gamer*, refletindo sobre novas formas de presença, autoria e mediação.

Sob tais condições, indicamos que assumimos como horizonte teórico a Metodologia Dialética de Vasconcellos (1992), que compreende o conhecimento como produto de relações. Ensinar, para esse autor, é provocar, organizar e problematizar, ou seja, não apenas transmitir conteúdos. O resultado disso é o movimento epistemológico associa-se ao princípio de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2015, p. 24), corroborando para uma ideia de educação libertadora.

Nesse sentido, destacamos que o processo da Metodologia Dialética (Vasconcellos, 1992) é estruturado em três momentos: a *síncrese*, em que se mobilizam saberes prévios e se problematiza o objeto de conhecimento; a *análise*, em que o conhecimento é construído de forma gradual; e a *síntese*, voltada à sistematização reflexiva do saber. Sob tal lógica, o papel docente acaba por não ser estático: o professor atua como mediador, ajustando sua presença conforme o desenvolvimento da aprendizagem. Por outro lado, o estudante é instigado desde o início do processo de ensino e aprendizagem a assumir uma postura ativa, sendo chamado à autoria, à escuta e à reinterpretação crítica do objeto de estudo.

Compreendemos que essa lógica dialética se alinha com os princípios das Metodologias Ativas, especialmente quando relacionada à proposta do Percurso *Gamer* (Chinaglia, 2020). Como destaca Moran (2015), em contextos de aprendizagem ativa o professor assume funções múltiplas, sendo ora Curador, ora Orientador. Como Curador, seleciona informações, organiza experiências e acolhe as trajetórias dos estudantes (Moran, 2015). Como Orientador, conduz o processo sem entregar respostas prontas, criando espaços para que os alunos construam seu próprio caminho (Moran, 2015). Assim, depreendemos que essa atuação exige principalmente atenção e flexibilidade pedagógica.

Entretanto, para que o estudante responda ativamente a essa proposta, é necessário mais do que boas intenções didáticas. Isso porque o engajamento discente depende de elementos motivacionais estruturantes também. Segundo o modelo ARCS (*A*tenção, *R*elevância, *C*onfiança e *S*atisfação) de Keller (2010), é preciso capturar a atenção, demonstrar a relevância da aprendizagem, promover a confiança e gerar satisfação. Portanto, a inserção de jogos ou elementos lúdicos não pode ser superficial, pois deve estar ancorada em objetivos formativos claros e criando condições reais de envolvimento.

Esse movimento de se ter uma prática pedagógica significativa e contextualizada torna-se ainda mais evidente quando voltamos nosso olhar à produção de texto. Tal produção, seja ela escrita ou oral, nesse contexto, não é uma tarefa pontual, mas um processo. Ela exige múltiplas versões, reescritas, escuta e reorientações constantes (White; Arendt, 1991). Pode-se concluir que é preciso que tenha um direcionamento contextual.

A partir disso, Tribble (1996) identifica quatro posições que o docente pode ocupar neste processo: Leitor (que interpreta o texto do aluno), Assistente (que sugere melhorias), Avaliador (que aponta aspectos a ajustar) e Examinador (que emite um julgamento final, podendo ser uma nota). Dessa base, temos que essas funções não se excluem, mas se sobrepõem, revelando a complexidade do papel docente, na medida que o

estudante, por sua vez, precisa se reconhecer como autor, leitor e revisor de si e dos colegas, em uma experiência que demanda abertura à reescrita e disposição ao diálogo.

É nesse ponto que a proposta da SD associada ao Percurso *Gamer* se mostra potente. Ao articular perspectiva interacionista dialética, uso dos elementos de jogo e produção textual, essa estratégia congrega diferentes modelos de pensar o processo de ensino e aprendizagem. O professor deixa de ser apenas Planejador e Avaliador: torna-se também Criador do universo pedagógico, Personagem da narrativa e Instigador de sentidos. Durante os Módulos de Imersão, argumentamos que a atuação docente deve ser central. Isso é devido a necessidade de provocar deslocamentos de leitura, abrir espaços de interpretação e acompanhar os percursos de aprendizagem dos estudantes, causando alterações na mediação tradicional.

Ademais, Avaliar nesse cenário é compreender a trajetória vivida, os desafios e superações, bem como as decisões discursivas construídas dentro da proposta narrativa. Nessa linha, temos que no ambiente gamificado o estudante pode errar, refazer, persistir, pois esse ciclo constante de tentativa e erro reforça o desejo de superação e de criação de novas estratégias, o que amplia o potencial formativo da experiência (Busarello, 2017).

Por outro lado, temos que o estudante é convocado a ocupar papéis dentro da história, sendo co-autor do enredo. Como aponta Collantes (2013), essa vivência cria um regime de experiência que atravessa o sujeito em suas dimensões cognitivas, afetivas e sensoriais. Assim, a escrita torna-se uma prática de vida e não apenas uma exigência escolar, ao passo que destacamos a presença do professor como essencial para sustentar esse universo simbólico e garantir que os estudantes se vejam como sujeitos produtores .

Sob essa ótica, percebe-se que ao gamificar o processo educativo, os estudantes deixam de ser espectadores e tornam-se construtores do conhecimento, interagindo e criando a partir da experiência vivida (Carvalho; Obregon, 2022). Diante tais delineamentos, ao analisarmos os papéis docentes e discentes nesse cenário, compreendemos que a proposta da SD com Percurso Gamer tanto transforma as práticas pedagógicas, bem como redefine os modos de ser e estar na escola diante uma mediação alternativa. Logo, é uma experiência que exige (re)posicionamentos discursivos, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas nesta pesquisa, foi possível expandir as reflexões teóricas acerca da potencialidade da articulação entre a Sequência Didática e o Percurso Gamer no ensino de produção textual. Nesse sentido, compreendemos que este estudo pode servir de base para novos movimentos analíticos, sobretudo no que tange à elaboração de materiais didáticos inspirados nessa perspectiva, mesmo que desvinculados do uso da Plataforma Imersiva de Ensino e Aprendizagem (PIEA). Inclusive, sugerimos que a proposta aqui apresentada pode ser ressignificada em contextos que não dependam exclusivamente de recursos tecnológicos, desde que preservem a lógica da narrativa, o engajamento interativo e a centralidade da linguagem como prática social.

Além disso, é relevante destacar que este trabalho não busca estabelecer um discurso de supremacia da tecnologia como caminho mais qualificado dentre as Metodologias Ativas. Ao contrário, nossa proposta configura-se como uma possibilidade entre

outras, que deve ser compreendida em diálogo com múltiplas práticas pedagógicas e com a diversidade de contextos escolares. Por isso, apontamos como desdobramento para futuras investigações o aprofundamento de estratégias de potencialização da produção textual que explorem diferentes metodologias.

Nesse escopo, indicamos para pesquisas futuras o desenvolvimento de uma proposta de Pesquisa-Ação, voltada à criação e validação de um material didático inspirado na articulação entre SD e Percurso Gamer. Essa experiência permitiria testar os apontamentos teóricos discutidos, bem como tensioná-los e/ou reelaborá-los a partir da prática, ampliando o diálogo entre teoria, experiência docente e os processos reais de aprendizagem

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1(2); pp. 3-10, 2008.

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. Games: delineando novos percursos de interação. **Intersemiose** – Revista digital, 2.4: 268-293. Recife. 2013.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos.Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-28.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. Coleção Ensino Superior. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF, 1998.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio. Contribuições da gamificação para a aprendizagem. In: ULBRICHT, Vania Ribas; VILLAROUCO, Vilma; FADEL, Luciane (orgs). **Protótipos funcionais de objetos de aprendizagem gamificados e acessíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

CARVALHO, Silvestre Matos de; OBREGON, Rosana de Fatima Antunes. **Design educacional para processos de gamificação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Um percurso gamer para o ensino de escrita.** 2020. 1 recurso online (320 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estu-

dos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640099. Acesso em: 11 nov. 2024.

COLLANTES, Xavier Ruiz. Juegos y viedojuogos. Formas de vivencias narrativas. In SCOLARI, Carlos Alberto. **Homo Videoludens 2.0**. De Pacman a la gamification. Colleccio Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, Gabriel Eduardo. **Protótipo de material didático para produção textual escrita e oral em contexto de percurso gamer**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/34708. Acesso em 10 jul. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KELLER, John. Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. New York: **Springer**, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

LEFFA, Vilson José. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

LEFFA, Vilson José. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva,** v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.) **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. **Revisão dialógica:** princípios teórico-metodológicos. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/?lang=pt . Acesso em: 17 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PIEA. **Plataforma Imersiva de Ensino e Aprendizagem**. 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon** , v. 9, n. 5, p. 01-06, 2001.

RIBEIRO, Mariângela Mota; CALDAS, Alba Helena Fernandes. Tecnologia aliada à educação: formação docente e o papel do supervisor. **Revista Científic@ Universitas**, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2018. Disponível em:http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/593. Acesso em 10 jun. 2025.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. São Paulo, Papirus, 1995.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIBBLE, Christopher. **Writing**. Oxford University Press. 1996.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista Educação**. AEC. Brasília: abril de 1992, nº 83.

WHITE, Ron; ARNDT, Valerie. **Process Writing**. Harlow, UK. 1991.