

Escrita e Letramento por meio do Gênero Textual “Diário”: Um estudo com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral

Writing and Literacy through the “Diary” Textual Genre: A Study with Sixth-Grade Elementary School Students at the 1st Walter Cabral Municipal Center for Applied Education

Escritura y Alfabetización a través del Género Textual “Diario”: Un Estudio con Estudiantes de Sexto Año de Educación Primaria del 1.º Centro Municipal de Aplicación en Educación Walter Cabral

 <https://doi.org/10.5281/zenodo.22695485>

Recebido: 06 de julho de 2026

Aceito: 13 de agosto de 2026

Publicado: 10 de setembro de 2026

Dilziane do Nascimento Souza

Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

✉ aninhadilzianesouza@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9870302045306029>

 <https://orcid.org/0000-0002-1023-5925>

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do gênero textual diário para o desenvolvimento da escrita e do letramento de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral. A proposta pedagógica foi desenvolvida a partir do conto De Escola, de Machado de Assis, articulado aos conhecimentos prévios e às experiências dos estudantes, favorecendo práticas significativas de leitura e escrita. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter experimental, realizada no contexto escolar. Metodologicamente, os estudantes produziram seus próprios diários, registrando experiências e reflexões relacionadas ao cotidiano, o que possibilitou a ampliação das práticas de escrita tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços de convivência. Os resultados evidenciam que o uso do gênero textual diário favoreceu o desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento, promovendo maior compreensão da função social da linguagem escrita e fortalecendo a interação no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a produção dos diários contribuiu para a ressignificação da escrita, estimulando a autonomia, a capacidade de expressão, a recuperação de conhecimentos, a compreensão textual e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Gênero textual diário; Escrita; Letramento; Machado de Assis; Ensino Fundamental.

Abstract: This study aims to analyze the contributions of the diary textual genre to the development of writing and literacy among sixth-grade elementary school students at the 1st Walter Cabral Municipal Center for Applied Education. The pedagogical proposal was developed based on the short story De Escola by Machado de Assis, integrating students' prior knowledge and experiences to promote meaningful reading and writing practices. This research adopts a qualitative approach, with a bibliographic and experimental design conducted within the school context. Methodologically, the students produced their own diaries, recording experiences and reflections related to their daily lives, thereby expanding writing practices both inside and outside the school environment. The findings indicate that the use of the diary textual genre fostered the development of writing and literacy practices, promoting a greater understanding of the social function of written language and strengthening interaction in the teaching and learning process. Furthermore, diary writing contributed to the re-signification of writing by encouraging autonomy, expressive ability, knowledge retrieval, textual comprehension, and the development of competencies and skills related to language use in different social contexts.

Keywords: Diary textual genre; Writing; Literacy; Machado de Assis; Elementary Education.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar las contribuciones del género textual diario al desarrollo de la escritura y la alfabetización de estudiantes del sexto año de la Educación Primaria del 1.er Centro Municipal de Aplicación en Educación Walter Cabral. La propuesta pedagógica se desarrolló a partir del cuento De Escola, de Machado de Assis, articulando los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes para favorecer prácticas significativas de lectura y escritura. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, de naturaleza bibliográfica y carácter experimental, realizada en el contexto escolar. Metodológicamente, los estudiantes elaboraron sus propios diarios, registrando experiencias y reflexiones relacionadas con la vida cotidiana, lo que permitió ampliar las prácticas de escritura tanto en el ámbito escolar como en otros espacios de convivencia. Los resultados evidencian que el uso del género textual diario favoreció el desarrollo de la escritura y de las prácticas de alfabetización, promoviendo una mayor comprensión de la función social del lenguaje escrito y fortaleciendo la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la producción de los diarios contribuyó a la resignificación de la escritura, estimulando la autonomía, la capacidad de expresión, la recuperación de conocimientos, la comprensión textual y el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales.

Palabras clave: Género textual diario; Escritura; Alfabetización; Machado de Assis; Educación Primaria.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento constitui um dos principais desafios da educação básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que se espera que os estudantes ampliem sua capacidade de leitura, interpretação, produção textual e participação em diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem (Brasil, 2018; Kleiman, 2005). Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais assume papel fundamental por possibilitar o uso da língua em situações reais de comunicação, favorecendo a construção de competências linguísticas, discursivas e sociais (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2007).

Entre os gêneros textuais, o diário destaca-se por possibilitar ao estudante registrar experiências, sentimentos, reflexões e acontecimentos do cotidiano, estimulando a autoria, a organização do pensamento, a criatividade e o desenvolvimento da escrita em uma perspectiva de letramento. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são construções sociais que se desenvolvem nas diferentes esferas da atividade humana, permitindo que a linguagem seja utilizada de forma significativa e contextualizada.

Nesta pesquisa, o gênero textual diário foi desenvolvido a partir da leitura do conto De Escola, de Machado de Assis, escritor representativo do Realismo brasileiro. Publicado originalmente em 1884 na Gazeta de Notícias e posteriormente incorporado à coletânea Várias Histórias (1896), o conto retrata experiências vivenciadas no ambiente escolar e problematiza aspectos relacionados à aprendizagem, às relações entre estudantes e às práticas educativas, constituindo um importante recurso para discussões sobre leitura, escrita e formação humana.

A narrativa, construída em primeira pessoa, apresenta um protagonista que enfrenta dificuldades no processo de escolarização, especialmente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Embora retrate uma realidade do século XIX, muitos dos desafios apresentados

permanecem presentes nas escolas contemporâneas, tornando a obra atual e relevante para reflexões sobre o ensino da língua materna e o processo de alfabetização e letramento. A literatura constrói um importante instrumento para a formação de leitores e escritores críticos, ao aproximar os estudantes de diferentes experiências humanas e sociais (Candido, 2011; Cosson, 2006).

Muitos estudantes têm dificuldades na produção de textos escritos, especialmente na organização das ideias, na coerência, na coesão e na adequação aos diferentes gêneros textuais, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que promovam situações significativas de leitura e escrita. Conforme Sena (2011), escrever constitui uma atividade complexa, cujo domínio exige prática constante, reflexão e mediação pedagógica qualificada.

O ensino por meio dos gêneros textuais consolidou-se como uma importante abordagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo incorporado às orientações curriculares brasileiras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Nesse contexto, o gênero textual diário apresenta potencial para promover práticas significativas de escrita, por favorecer a expressão de experiências, sentimentos e reflexões dos estudantes. Entretanto, observa-se que muitos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades para organizar ideias, produzir textos e compreender a função social da escrita, evidenciando limitações no processo de letramento. Diante dessa realidade, esta pesquisa buscou responder de que maneira a utilização do gênero textual diário, articulado ao conto De Escola, de Machado de Assis, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento de estudantes do 6º ano do 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, no município de Tefé, Amazonas.

A escolha da obra De Escola justifica-se por retratar experiências escolares relacionadas às dificuldades de leitura e escrita, aproximando a narrativa da realidade vivenciada por muitos estudantes e favorecendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições do gênero textual diário para o desenvolvimento da escrita e do letramento dos estudantes, tendo como objetivos específicos incentivar a produção escrita por meio dos registros do cotidiano, relacionar a narrativa literária à produção do diário e fortalecer competências de leitura, escrita, reflexão e expressão. Espera-se que a proposta contribua para tornar a escrita mais significativa, estimulando a autonomia, a criatividade e a participação dos estudantes em práticas sociais mediadas pela linguagem, conforme os pressupostos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Kleiman (2005).

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa buscou promover a produção de diários pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, o que possibilita que registrassem acontecimentos, experiências e reflexões vivenciadas tanto no contexto escolar quanto fora dele. Essa proposta favoreceu a utilização da escrita em situações reais de comunicação, fortalecendo o desenvolvimento das práticas de letramento e a compreensão da função social da linguagem escrita.

O objetivo consiste em analisar as contribuições do gênero textual diário para o desenvolvimento da escrita e do letramento de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, buscou-se estimular a produção escrita por meio do registro das vivências cotidianas, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de expressão e das competências relacionadas ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definição de Gênero Textual

O estudo dos gêneros textuais tem ocupado posição de destaque nas pesquisas linguísticas nas últimas décadas, especialmente a partir das contribuições de autores como Bakhtin, Marcuschi, Dolz e Schneuwly, entre outros, que evidenciam a importância dos gêneros nas práticas sociais de linguagem. Marcuschi (2007) define os gêneros textuais como:

Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (Marcuschi, 2007, p. 19).

No processo de ensino dos gêneros textuais, o discente deve compreender, inicialmente, o conceito de texto como unidade de interação social. O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Brasil, 2008, p. 19) afirma: “texto é toda e qualquer unidade de informação no contexto da interação; entendendo-se interação como uma ação entre sujeitos, entre interlocutores. Um texto pode ser oral ou escrito, literário ou não literário, de qualquer extensão”.

A comunicação concretiza-se por meio da produção e da circulação dos textos, uma vez que é pela linguagem que os sujeitos organizam suas ideias, estabelecem relações e constroem sentidos nas diferentes situações comunicativas. Os textos apresentam diferentes gêneros, cada um com características próprias e finalidades específicas, desempenhando distintas funções sociais. Sobre essa perspectiva, o Brasil (2008) define os gêneros textuais como:

Maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação. Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que —aprendemos a usar

o código linguístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos (Brasil, 2008, p. 25).

Marcuschi (2002) complementa essa concepção, que os gêneros textuais constituem:

Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (Marcuschi, 2002, p. 23).

Os gêneros textuais desempenham, portanto, uma relevante função social, uma vez que organizam a comunicação de acordo com as diferentes situações de uso da linguagem. Cada gênero apresenta características específicas relacionadas à sua finalidade, ao contexto de circulação e aos interlocutores envolvidos. Nesse sentido, torna-se importante diferenciá-los dos tipos textuais, os quais, segundo Marcuschi (2005, p. 23), correspondem a:

Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção (Marcuschi, 2005, p. 23).

O conceito de gênero textual pode ser exemplificado por textos como cartas pessoais e diários, os quais podem reunir diferentes sequências tipológicas, como narração, descrição, dissertação e injunção. Além disso, é importante compreender que os gêneros textuais são classificados em primários e secundários, distinção que não está relacionada à modalidade oral ou escrita, mas ao grau de complexidade discursiva.

Os gêneros primários correspondem às situações comunicativas cotidianas, espontâneas e menos elaboradas, como bilhetes, cartas e conversas informais. Já os gêneros secundários são produzidos em contextos comunicativos mais complexos e institucionalizados, como teses, romances, artigos científicos e peças teatrais. Apesar dessas diferenças, ambos pertencem à mesma natureza discursiva, pois são constituídos por enunciados verbais, diferenciando-se principalmente pelo nível de elaboração e pelas condições de produção.

Segundo Bakhtin (1992), essa distinção não pode ser ignorada, pois:

[...] ignorar a natureza do enunciados e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 1992, p. 283).

Para Bakhtin (1992), o elemento central da comunicação é o enunciado, e não apenas o

texto utilizado pelos sujeitos. O enunciado constitui-se no próprio processo interativo, sendo resultado da relação estabelecida entre os interlocutores por meio da linguagem. Assim, a linguagem assume papel essencial na interação verbal, permitindo que os sujeitos construam sentidos e se apropriem do discurso do outro em diferentes contextos comunicativos.

No contexto educacional, é fundamental que os enunciados presentes nas atividades propostas pelos docentes sejam elaborados de forma clara e objetiva, possibilitando que os estudantes compreendam adequadamente o que lhes é solicitado. A formulação de perguntas coerentes com os objetivos de aprendizagem contribui para minimizar dúvidas e favorecer a interpretação dos enunciados. Entretanto, observa-se que muitos discentes ainda apresentam dificuldades na compreensão das propostas apresentadas, o que interfere diretamente na produção de respostas e na construção do conhecimento.

Possenti (2001) expõe essa questão da seguinte maneira:

[...] produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. No mínimo, a cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a modificar-se (ou, terceira alternativa, para que ela continue a manter duas variantes deste — mesmo traço) (Possenti, 2001, p. 76).

Compreende-se que o discurso e a enunciação são dinâmicos, nos quais coexistem movimentos de conservação e transformação da língua. No ambiente escolar, a linguagem manifesta-se por diferentes modalidades, podendo ocorrer de forma oral, escrita, verbal, não verbal e por meio de recursos audiovisuais, ampliando as possibilidades de interação e construção do conhecimento. Koch (1997, p. 34-35) reforça essa compreensão ao afirmar que:

[...] a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos do discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo mas, acima de tudo, pela forma como, sócio cognitivamente, interagimos com ele (Koch, 1997, p. 34-35).

Assim, o discurso e o enunciado, sejam orais ou escritos, constituem elementos fundamentais para a apropriação da linguagem e para a construção das relações sociais. É por meio deles que os sujeitos produzem sentidos, compartilham conhecimentos e participam das diferentes práticas comunicativas presentes na sociedade.

Bakhtin (2003) apresenta sua definição em relação aos gêneros. Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] 'Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso' (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

A concepção apresentada por Bakhtin evidencia que os gêneros do discurso são constituídos historicamente e organizam-se conforme as necessidades comunicativas das diferentes esferas da atividade humana. Dessa forma, compreende-se que os gêneros textuais apresentam diferentes níveis de complexidade e desempenham funções específicas em distintos contextos sociais. Essa perspectiva reforça a necessidade de que o ensino dos gêneros textuais seja desenvolvido de forma contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam sua funcionalidade e sejam capazes de utilizá-los adequadamente nas mais variadas situações de comunicação.

2.2 O que é Texto

O conceito de texto passou por transformações ao longo do desenvolvimento da Linguística Textual. Inicialmente, as discussões concentravam-se em aspectos estruturais da língua, compreendendo o texto como uma unidade linguística superior à frase ou como uma sequência organizada de elementos gramaticais. Posteriormente, com o avanço dos estudos linguísticos e pragmáticos, esse conceito foi ampliado, passando a considerar os fatores cognitivos, sociais e interacionais envolvidos na produção e na compreensão textual. Sobre essa evolução conceitual, Koch (1997, p. 21) afirma:

[...] desde as origens da Lingüística do Texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas||. Num primeiro momento foi visto como: —a) unidade lingüística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias ; e) complexo de proposições semânticas||. Já sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto: —a) pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos de fala; b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global (Koch, 1997, p. 21).

Nessa perspectiva, compreende-se que o texto é resultado das atividades comunicativas desenvolvidas pelos sujeitos em diferentes contextos sociais, assumindo funções específicas de acordo com as intenções dos interlocutores e as circunstâncias em que é produzido. Assim, sua constituição ultrapassa aspectos exclusivamente linguísticos, envolvendo também elementos sociais, culturais e discursivos que contribuem para a construção dos sentidos.

A função primordial do texto consiste em possibilitar a interação entre os sujeitos, cumprindo uma finalidade sociocomunicativa em determinado contexto. Nesse sentido, Val (1993, p. 3) conceitua texto como: “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer

extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Desse modo, a compreensão textual depende não apenas da organização linguística do texto, mas também do contexto sociocultural em que ele é produzido e interpretado. Os conhecimentos prévios compartilhados entre autor e leitor exercem papel fundamental na atribuição de sentidos, tornando o processo de leitura uma atividade dinâmica e interativa. Ao discutir essa perspectiva, Koch (1997) questiona qual seria, afinal, a propriedade definidora do texto e responde que:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (Koch, 1997, p. 25).

Diante dessa concepção, o texto deixa de ser compreendido apenas como um conjunto organizado de palavras e passa a ser entendido como um processo de interação entre autor e leitor. Nessa relação, ambos participam ativamente da construção dos significados, estabelecendo um diálogo mediado pela linguagem e pelos conhecimentos compartilhados. Assim, o sentido do texto não está exclusivamente em sua estrutura, mas é construído na interação entre os sujeitos, considerando suas experiências, objetivos comunicativos e o contexto em que ocorre a comunicação.

2.3 Leitura na perspectiva do processo de ensinagem

A leitura constitui um dos principais instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, sendo considerada elemento essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. No contexto educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o Ensino Fundamental tem como finalidade assegurar a formação básica do cidadão por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como fundamentos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996). Dessa forma, a leitura deixa de ser compreendida apenas como uma habilidade escolar e passa a assumir papel central na construção do conhecimento e na participação ativa dos sujeitos na sociedade.

Nessa perspectiva, a escola exerce função indispensável na garantia do acesso às práticas de leitura e escrita, promovendo situações que possibilitem aos estudantes desenvolver competências linguísticas e interpretar criticamente a realidade. Para Kramer (2010), assegurar o direito à leitura e à escrita significa garantir um direito de cidadania, uma vez que essas competências permitem aos indivíduos compreenderem sua história, ampliarem seus

conhecimentos e exercerem sua participação social de forma consciente.

O conceito de leitura evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas. Se anteriormente era entendido como simples decodificação de símbolos gráficos, atualmente é concebido como um processo complexo de construção de sentidos, que envolve conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais. Nessa perspectiva, Kleiman (1989) afirma que a leitura constitui uma atividade cognitiva multifacetada, envolvendo processos de percepção, memória, inferência, interpretação e elaboração de hipóteses, exigindo do leitor participação ativa durante todo o processo de compreensão textual.

Assim, compreender um texto vai muito além de reconhecer palavras ou frases isoladas. O leitor mobiliza conhecimentos prévios, estabelece relações entre diferentes informações e interpreta os sentidos produzidos pelo texto em função do contexto em que está inserido.

[...] O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (Kleiman, 1989, p. 27).

Essa concepção evidencia que a leitura é uma atividade interativa, na qual autor e leitor constroem conjuntamente os sentidos do texto. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida tornam-se fundamentais para a compreensão das informações explícitas e implícitas, permitindo ao leitor realizar inferências, estabelecer relações e desenvolver uma postura crítica diante daquilo que lê. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que a leitura corresponde a um processo ativo de compreensão e interpretação, no qual o estudante utiliza estratégias como antecipação, seleção, verificação e inferência para atribuir significado ao texto (Brasil, 1998).

Sob essa perspectiva, a formação de leitores competentes exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de aproximar os estudantes de diferentes gêneros textuais, ampliando suas experiências de leitura e favorecendo a construção da autonomia intelectual. O contato frequente com textos literários, jornalísticos, científicos e cotidianos possibilita ao aluno compreender que a leitura está presente nas diversas situações sociais e desempenha diferentes funções comunicativas.

Freire (1989) contribui para essa discussão ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, demonstrando que a compreensão dos textos está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos sujeitos. Dessa forma, ensinar a ler significa também possibilitar ao estudante interpretar a realidade, estabelecer relações entre texto e contexto e

desenvolver uma postura crítica diante das informações que circulam na sociedade.

Essa compreensão aproxima-se das concepções defendidas por Geraldi (1996), ao considerar que a leitura representa uma forma de interlocução entre sujeitos, permitindo que o leitor dialogue com diferentes autores, culturas e perspectivas de mundo. Ler significa, portanto, compreender, questionar, interpretar e atribuir novos significados aos textos, transformando a leitura em um processo permanente de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a literatura assume papel relevante na formação do leitor, pois amplia o repertório cultural, desenvolve a imaginação e favorece a reflexão sobre diferentes experiências humanas. Conforme destaca Cosson (2014), a leitura literária constitui uma prática social capaz de promover o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da competência leitora, fortalecendo a relação entre texto, autor, leitor e contexto.

No ambiente escolar, o trabalho com gêneros textuais literários possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação, análise e produção escrita de maneira significativa. A leitura de contos, por exemplo, favorece o desenvolvimento da imaginação, da criticidade e da compreensão das características estruturais dos textos narrativos, além de estimular a produção de novos textos a partir das experiências de leitura.

No caso desta pesquisa, a utilização do conto *De Escola*, de Machado de Assis, associada à produção do gênero textual diário, buscou estabelecer uma relação entre literatura, escrita e letramento. A proposta permitiu que os estudantes relacionassem as situações vivenciadas pelos personagens com suas próprias experiências escolares, favorecendo a produção de textos autorais e o desenvolvimento da escrita em situações reais de comunicação.

A produção do diário possibilitou que os estudantes registrassem sentimentos, opiniões, acontecimentos e reflexões sobre seu cotidiano, atribuindo sentido à escrita e compreendendo sua função social. Diferentemente das atividades tradicionais centradas exclusivamente na correção gramatical, essa proposta valorizou a autoria, a criatividade e a expressão individual, tornando a escrita um instrumento de interação, reflexão e construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o processo de ensinagem deixa de estar centrado apenas na transmissão de conteúdos e passa a privilegiar situações em que o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. A leitura, articulada à escrita e aos diferentes gêneros textuais, é instrumento de aprendizagem significativa, para o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018) e contribuindo para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e socialmente participativos.

Portanto, compreender a leitura como prática social implica reconhecer que ela constitui

um processo contínuo de produção de sentidos, no qual texto, leitor, autor e contexto estabelecem relações permanentes. Assim, cabe à escola criar condições para que os estudantes desenvolvam competências leitoras por meio de práticas contextualizadas, significativas e articuladas aos diferentes gêneros textuais, fortalecendo o letramento e ampliando sua participação nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, descritiva e de caráter interventivo, desenvolvida no contexto escolar. A investigação fundamentou-se na análise da literatura sobre leitura, escrita, letramento e gêneros textuais, aliada à aplicação de uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento da escrita por meio do gênero textual diário.

O estudo foi realizado com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, no município de Tefé, Amazonas, durante o período de julho a setembro de 2021, em regime remoto de ensino. Participaram da pesquisa estudantes selecionados por amostragem intencional, considerando os objetivos da investigação e a participação nas atividades propostas.

A intervenção pedagógica teve como eixo norteador a leitura do conto De Escola, de Machado de Assis, articulada à produção do gênero textual diário. Inicialmente, os estudantes responderam a um questionário semiestruturado destinado à identificação dos conhecimentos prévios sobre leitura, escrita e gêneros textuais. Em seguida, foram desenvolvidas atividades de leitura, discussão e interpretação da narrativa, acompanhadas da apresentação das características estruturais e discursivas do gênero diário.

Na etapa seguinte, os participantes produziram seus próprios diários, registrando experiências, sentimentos e acontecimentos do cotidiano escolar e familiar. Essa estratégia buscou incentivar práticas significativas de escrita, favorecendo a expressão pessoal, a reflexão e o desenvolvimento das competências relacionadas ao letramento.

A coleta de dados ocorreu por meio do questionário semiestruturado, das produções textuais elaboradas pelos estudantes e da observação das atividades realizadas durante a intervenção pedagógica. A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, considerando tanto as informações obtidas na revisão bibliográfica quanto os registros produzidos pelos participantes, buscando identificar as contribuições do gênero textual diário para o desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intervenção pedagógica com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Walter Cabral possibilita observar a utilização do gênero textual diário como instrumento para o desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento. A partir da leitura e discussão do conto De Escola, de Machado de Assis, os estudantes foram estimulados a relacionar a narrativa literária às próprias experiências e, posteriormente, a produzir registros escritos sobre acontecimentos, sentimentos e situações do cotidiano. Essa articulação entre leitura e produção textual aproxima-se da concepção de que o ensino da língua deve ocorrer por meio de situações concretas de interação, nas quais os gêneros assumem funções comunicativas reconhecíveis pelos sujeitos (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2007).

Um primeiro aspecto identificado nas produções foi o envolvimento dos estudantes com a construção material e simbólica de seus diários. As capas apresentadas nas Figuras 1, 3 e 4 a seguir demonstram personalização por meio de letras, cores, corações, imagens, nomes e outros elementos decorativos. Embora esses aspectos não constituam, isoladamente, evidências de desenvolvimento da competência escrita, indicam apropriação do diário como um objeto pessoal de registro. Essa característica é particularmente significativa nesse gênero, pois o diário está relacionado às chamadas escritas de si, nas quais experiências pessoais, memórias e percepções podem ser organizadas por meio da linguagem.

Figura 1. Capa de diário produzida durante a intervenção pedagógica

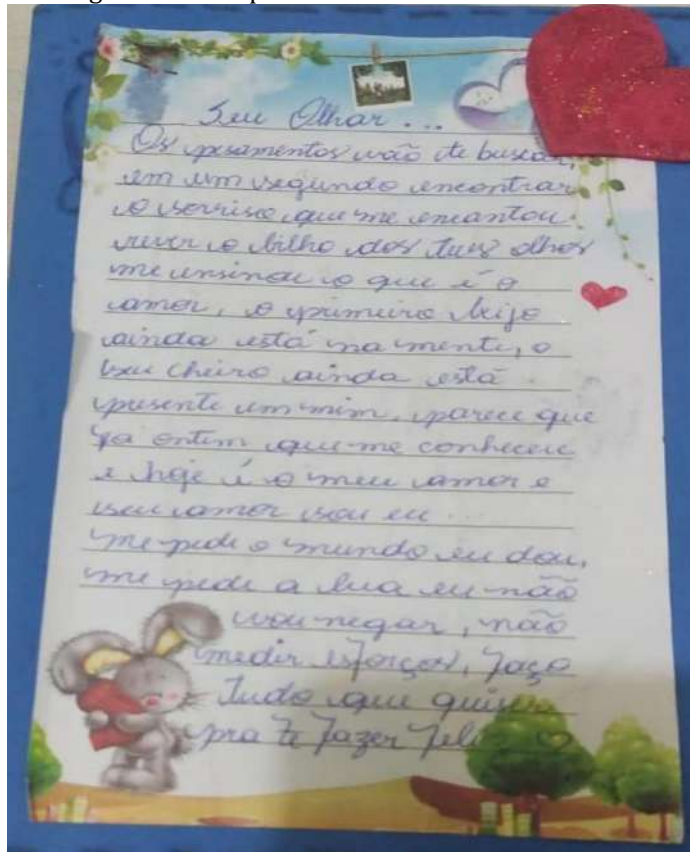


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A personalização das capas, compreende que a atividade não ficou restrita ao preenchimento mecânico de uma tarefa escolar. Os estudantes tiveram liberdade para atribuir

características próprias ao material, transformando-o em espaço individualizado de expressão. Essa dimensão é importante para o processo de letramento, pois as práticas de escrita tornam-se mais significativas quando o estudante consegue compreender para que, por que e em quais circunstâncias escreve. Kleiman (2005) destaca justamente a necessidade de compreender o letramento para além do domínio técnico da leitura e da escrita, ao considerar os usos sociais da linguagem escrita.

Figura 2. Registro escrito produzido no diário de uma estudante



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A produção apresentada na Figura 2 constitui um dos resultados mais representativos da intervenção. Diferentemente das capas, nessa produção é possível observar efetivamente a utilização da escrita para registrar pensamentos e sentimentos. A estudante produz um texto intitulado “Seu Olhar”, no qual expressa afeto e às próprias experiências. Mais importante do que eventuais inadequações ortográficas, gramaticais ou de pontuação é perceber que existe uma intenção comunicativa: a estudante tem algo a dizer e utiliza a escrita para materializar esse conteúdo.

Esse resultado permite discutir uma questão central para o ensino da produção textual. A aprendizagem da escrita não deve ser reduzida à correção ortográfica e gramatical, embora esses elementos façam parte do processo de aprendizagem. É necessário criar condições para

que o estudante compreenda a escrita como forma de expressão, interação e produção de sentidos. Antunes (2003) situa o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do encontro e da interação, enquanto Geraldi (1996; 1997) compreende a linguagem como atividade desenvolvida entre sujeitos. Dessa maneira, a produção da estudante evidencia uma escrita que assume finalidade expressiva e comunicativa, aproximando a atividade escolar de uma prática efetiva de linguagem.

Também se observa que a estudante procura organizar seu pensamento em uma sequência compreensível, utilizando o texto para exteriorizar ideias que possuem significado para sua experiência. Esse aspecto relaciona-se à compreensão do texto como construção de sentidos. Koch (1997; 1998) destaca a dimensão interacional da linguagem e a participação dos sujeitos na constituição do sentido textual. Assim, produzir um diário possibilita trabalhar não somente os elementos formais da língua, mas também organização das ideias, progressão temática, coerência, seleção vocabular e construção de significados.

Figura 3. Capa intitulada “Os Segredos”, elaborada durante a produção dos diários



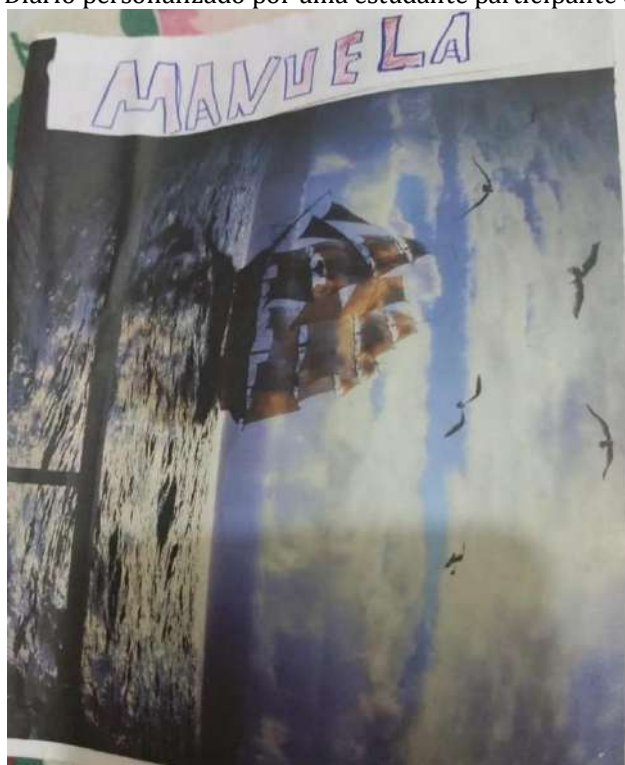
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Figura 3 reforça outra característica do gênero trabalhado: a associação entre o diário e a dimensão da intimidade. A escolha da expressão “Os Segredos”, acompanhada de elementos visuais como corações, sugere que a estudante reconheceu o diário como um espaço possível para guardar pensamentos, acontecimentos e experiências pessoais. Essa interpretação deve ser feita com cautela, pois a capa, isoladamente, não permite conhecer o conteúdo dos registros; entretanto, sua composição é compatível com características historicamente associadas ao

diário pessoal. Lejeune (2008) analisa justamente a relação estabelecida entre escrita autobiográfica, identidade e registro da experiência individual.

A atividade também evidencia que trabalhar com gêneros textuais significa proporcionar aos estudantes oportunidades para compreender suas funções e formas de circulação. Para Bakhtin (2003), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados construídas nas diferentes esferas da atividade humana. Marcuschi (2005; 2007), por sua vez, enfatiza sua vinculação às práticas comunicativas e sociais. Dessa maneira, ao produzir um diário, o estudante não realiza simplesmente um exercício de redação: passa a experimentar uma forma específica de organização da linguagem, relacionada a determinada finalidade comunicativa.

Figura 4. Diário personalizado por uma estudante participante da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Outro resultado relevante foi a diversidade observada na apresentação dos materiais. As produções não seguiram um único padrão visual, demonstrando que os estudantes tiveram espaço para realizar escolhas relacionadas à identidade de seus diários. A Figura 4, por exemplo, apresenta uma composição distinta das anteriores, com imagem e identificação pessoal. Essa diversidade é coerente com uma proposta pedagógica que procura reconhecer o estudante como sujeito da produção escrita, e não apenas como executor de uma atividade previamente determinada pelo professor.

Essa participação ativa aproxima-se da perspectiva defendida por Freire (1989), segundo a qual a leitura da palavra se relaciona à leitura do mundo. Quando a escola permite que o

estudante incorpore suas experiências às atividades de leitura e escrita, cria possibilidades para que o conhecimento escolar dialogue com aquilo que o sujeito vivencia socialmente. A produção do diário mostrou-se particularmente adequada para essa aproximação porque permite transformar acontecimentos cotidianos em matéria de escrita.

Figura 5. Exemplo de material utilizado para a elaboração do diário pessoal



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise conjunta das produções indica, portanto, que a proposta favoreceu a aproximação dos estudantes com a escrita por meio de uma atividade contextualizada. As imagens revelam diferentes formas de apropriação do diário, enquanto o registro textual apresentado demonstra a utilização efetiva da escrita para expressar ideias e experiências. Esses resultados dialogam com Lerner (2002), para quem a escola precisa aproximar as práticas de leitura e escrita das situações em que elas efetivamente possuem sentido, evitando que sejam transformadas exclusivamente em exercícios escolares descontextualizados.

A articulação entre a leitura do conto De Escola e a posterior produção dos diários também se mostrou pertinente por integrar leitura literária e produção escrita. A literatura, nesse contexto, não foi utilizada apenas como conteúdo a ser interpretado, mas como ponto de partida para outras práticas de linguagem. Cosson (2006; 2014) compreende o letramento literário como um processo que ultrapassa a simples leitura de uma obra, envolvendo apropriação, interpretação e construção de sentidos. Dessa forma, o contato com o texto literário pode estimular o estudante a estabelecer relações entre a narrativa, suas experiências e novas produções textuais.

Os resultados precisam, entretanto, ser interpretados dentro dos limites da investigação.

As produções apresentadas não permitem afirmar, isoladamente, que todas as dificuldades de escrita dos estudantes foram superadas. Também não seria metodologicamente adequado atribuir qualquer mudança exclusivamente à utilização do diário. O que os registros permitem identificar são indícios de envolvimento com a produção escrita, apropriação das características do gênero, expressão de experiências pessoais e utilização da escrita em uma situação comunicativa significativa. Essa interpretação é coerente com a natureza qualitativa da pesquisa, que procura compreender processos, significados e experiências no contexto em que são produzidos.

Nesse sentido, as inadequações linguísticas eventualmente presentes nas produções podem ser compreendidas também como elementos do processo de aprendizagem. Elas oferecem ao professor possibilidades de desenvolver atividades posteriores de revisão e reescrita, trabalhando ortografia, pontuação, organização textual, coerência e coesão a partir dos próprios textos dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já defendiam o trabalho com produção textual associado às situações de uso da linguagem, enquanto a BNCC reforça a centralidade das práticas de linguagem e dos diferentes gêneros no ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 1998; Brasil, 2018).

A experiência desenvolvida no Walter Cabral evidencia, assim, que o gênero textual diário pode constituir uma estratégia pedagógica pertinente para aproximar os estudantes do 6º ano da produção escrita. Ao permitir que escrevessem sobre elementos relacionados às próprias experiências, a intervenção ampliou as possibilidades de participação dos estudantes e atribuiu uma finalidade mais concreta à atividade de escrever. Nesse processo, leitura, literatura, escrita e letramento foram trabalhados de maneira articulada, contribuindo para que o texto fosse compreendido não apenas como produto destinado à avaliação escolar, mas como instrumento de expressão e interação social.

A utilização do gênero textual diário apresentou contribuições para o desenvolvimento das práticas de escrita e letramento dos estudantes participantes, especialmente por favorecer autoria, expressão de ideias e sentimentos, organização do pensamento e reconhecimento da função social da escrita. A experiência também demonstra a importância de práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares das vivências dos estudantes. Dessa forma, mais do que ensinar a estrutura de um gênero textual, a intervenção possibilitou situações concretas em que os estudantes puderam experimentar a escrita como prática social, perspectiva compatível com as concepções de letramento de Kleiman (2005), de gêneros de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2007) e de leitura e escrita como práticas significativas defendidas

por Freire (1989) e Lerner (2002).

5. CONCLUSÃO

O uso do gênero textual diário foi uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento da escrita e das práticas de letramento dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A articulação entre a leitura do conto De Escola, de Machado de Assis, e a produção dos diários fez com que os participantes, utilizar a escrita como forma de expressão de experiências, sentimentos e acontecimentos do cotidiano, atribuindo maior significado à produção textual. As atividades favoreceram aspectos relacionados à autoria, à organização das ideias, à criatividade e à compreensão da função social da escrita. Portanto, que o trabalho com gêneros textuais contextualizados pode contribuir para aproximar os estudantes das práticas de leitura e escrita, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e participativo.

6. CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara que não possui conflitos de interesse de natureza pessoal, financeira, acadêmica, profissional ou institucional relacionados à condução desta pesquisa, à análise dos dados, à interpretação dos resultados ou à elaboração deste manuscrito.

7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Machado de. Conto de Escola. In: ASSIS, Machado de. **Várias histórias**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1896.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, E. G.; BRAGA, A. N. Procedimentos Metodológicos na Pesquisa Científica: Tipos, Abordagens e Uso Ético da IA segundo o CNPq. **Revista Egan**, v. 1, n. 4, p. e0024, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/28>. Acesso em: jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, v. 3, p. 1-18, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC; Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SENA, Odenildo Teixeira. **A engenharia do texto: um caminho rumo à prática da boa redação**. 4. ed. rev. Manaus: Valer, 2011. 217 p.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.