

O Gênero Diário no Ensino da Escrita e do Letramento na Educação Básica: Uma Revisão Bibliográfica

The Diary Genre in the Teaching of Writing and Literacy in Basic Education: A Literature Review

El género diario en la enseñanza de la escritura y la literacidad en la educación básica: una revisión bibliográfica

 <https://doi.org/10.5281/zenodo.23519241>

Recebido: 01 de outubro de 2026

Aceito: 10 de outubro de 2026

Publicado: 20 de outubro 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: Este artigo analisa os fundamentos e as possibilidades pedagógicas do gênero diário para o ensino da escrita e do letramento na educação básica, considerando a autoria discente, a mediação docente e as experiências socioculturais dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida mediante revisão narrativa da literatura. O material reúne livros, capítulos, artigos científicos e documentos curriculares relacionados à escrita como prática social, aos gêneros textuais, à escrita de si e à leitura literária. A análise compara contribuições teóricas e experiências publicadas, identificando convergências, condições pedagógicas e limites das interpretações. A discussão indica que o diário oferece oportunidades para registrar acontecimentos, expressar ideias e sentimentos, organizar narrativas e refletir sobre experiências cotidianas. Sua articulação com a leitura literária pode ampliar os temas e as perspectivas mobilizados na produção textual. Entretanto, o envolvimento dos estudantes e a personalização dos materiais não demonstram, isoladamente, avanços na competência escrita. As contribuições do gênero dependem de objetivos definidos, acompanhamento contínuo e atividades de revisão e reescrita, preservando a autonomia e a privacidade dos participantes. Conclui-se que o diário constitui uma possibilidade pedagógica pertinente para aproximar escrita escolar e práticas sociais de linguagem, desde que integrado a um planejamento contextualizado. A natureza narrativa da revisão limita generalizações e reforça a necessidade de pesquisas que acompanhem as produções dos estudantes.

Palavras-chave: diário pessoal; escrita; letramento; mediação docente; educação básica.

Abstract: This article examines the theoretical foundations and pedagogical possibilities of the diary genre for teaching writing and literacy in basic education, considering student authorship, teacher mediation, and students' sociocultural experiences. It adopts a qualitative, exploratory bibliographic approach through a narrative literature review. The material comprises books, chapters, scientific articles, and curriculum documents addressing writing as a social practice, textual genres, writing about oneself, and literary reading. The analysis compares theoretical contributions and published experiences to identify convergences, pedagogical conditions, and interpretive limitations. The discussion suggests that diaries provide opportunities to record events, express ideas and feelings, organize narratives, and reflect on everyday experiences. Connecting diary writing with literary reading may broaden the themes and perspectives explored in textual production. However, student engagement and personalized materials do not independently demonstrate improvements in writing proficiency. The genre's contributions depend on defined objectives, ongoing guidance, and revision and rewriting activities that preserve students' autonomy and privacy. The article concludes that diaries offer a relevant pedagogical possibility for connecting school writing with social language practices when incorporated into contextually appropriate planning. The narrative nature of the review limits generalization and highlights the need for research that follows

students' texts over time, examining both their development and the conditions under which they are produced, shared, revised, and discussed within diverse educational settings and sociocultural contexts.

Keywords: personal diary; writing; literacy; teacher mediation; basic education.

Resumen: Este artículo analiza los fundamentos y las posibilidades pedagógicas del género diario para enseñar escritura y literacidad en la educación básica, considerando la autoría estudiantil, la mediación docente y las experiencias socioculturales del alumnado. Se trata de una investigación bibliográfica, cualitativa y exploratoria, desarrollada mediante una revisión narrativa de la literatura. El material comprende libros, capítulos, artículos científicos y documentos curriculares relacionados con la escritura como práctica social, los géneros textuales, la escritura de sí y la lectura literaria. El análisis compara aportaciones teóricas y experiencias publicadas para identificar convergencias, condiciones pedagógicas y límites interpretativos. La discusión indica que el diario ofrece oportunidades para registrar acontecimientos, expresar ideas y sentimientos, organizar narraciones y reflexionar sobre experiencias cotidianas. Su articulación con la lectura literaria puede ampliar los temas y las perspectivas presentes en la producción textual. Sin embargo, la participación estudiantil y la personalización de materiales no demuestran, aisladamente, avances en la competencia escrita. Las contribuciones del género requieren objetivos definidos, seguimiento continuo y actividades de revisión y reescritura que preserven autonomía y privacidad. Se concluye que el diario constituye una posibilidad pedagógica pertinente para acercar escritura escolar y prácticas sociales del lenguaje mediante una planificación contextualizada. El carácter narrativo de la revisión limita las generalizaciones y señala la necesidad de investigaciones que examinen las producciones y sus condiciones de elaboración.

Palabras clave: diario personal; escritura; literacidad; mediación docente; educación básica.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da escrita na educação básica envolve o desafio de criar condições para que os estudantes utilizem a linguagem em situações significativas, articulando conhecimentos escolares e experiências sociais. Aprender a escrever compreende tanto a apropriação das convenções da língua quanto o desenvolvimento da capacidade de organizar ideias, construir sentidos e participar de diferentes práticas comunicativas. Nessa perspectiva, a produção textual constitui uma atividade de interação, na qual o estudante assume uma posição autoral e mobiliza conhecimentos sobre o assunto, os interlocutores e as finalidades de seu texto (Antunes, 2003; Koch; Elias, 2015).

Essa compreensão aproxima o ensino da escrita dos estudos sobre o letramento. Para Soares (2009), o conceito abrange os usos sociais da leitura e da escrita, ampliando a discussão para além da aquisição do sistema alfabético. Kleiman (2005) e Street (2014), por sua vez, permitem compreender as práticas de letramento em sua relação com os contextos culturais e com as formas de participação dos sujeitos na sociedade. Desse modo, o trabalho pedagógico com a escrita demanda atenção às experiências dos estudantes e às funções que os textos desempenham dentro e fora da escola.

O ensino por meio dos gêneros textuais oferece possibilidades para estabelecer essa articulação. Na perspectiva de Bakhtin (2011), os gêneros do discurso se constituem nas diferentes esferas da atividade humana, vinculando os enunciados às condições e às finalidades de sua produção. Marcuschi (2002) também destaca a relação dos gêneros com as atividades

sociocomunicativas, permitindo compreender que seu ensino ultrapassa a identificação de estruturas formais. No contexto escolar, essa abordagem favorece o planejamento de situações em que ler e escrever tenham propósitos reconhecíveis pelos estudantes.

Entre os gêneros que podem integrar essas práticas, o diário apresenta características pertinentes à discussão sobre escrita, autoria e letramento. Ao possibilitar o registro de acontecimentos, lembranças, sentimentos e opiniões, oferece ao sujeito um espaço para narrar e interpretar suas experiências. As reflexões de Lejeune (2008) sobre a escrita autobiográfica e de Cunha (2007) sobre as escritas de si contribuem para compreender o diário como registro situado de experiências e como fonte de reflexão sobre as relações entre sujeito, memória e cotidiano. Sua utilização pedagógica abre, assim, possibilidades de aproximação entre os conteúdos escolares e aquilo que o estudante considera significativo em sua vida.

A inserção do diário na escola, entretanto, exige uma mediação que considere suas particularidades. É necessário conciliar os objetivos de aprendizagem com o respeito à intimidade, às escolhas temáticas e às formas de expressão dos estudantes. O acompanhamento docente pode contemplar o planejamento, a leitura, a revisão e a reescrita, preservando o sentido da atividade para quem escreve. Conforme argumenta Antunes (2003):

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, [...] quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita (Antunes, 2003, p. 54).

Essa concepção processual permite discutir o diário como parte de um trabalho pedagógico intencional e contínuo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferecem fundamentos para o planejamento do ensino de gêneros por meio de atividades articuladas às necessidades de aprendizagem dos alunos. No caso do diário, essa organização pode favorecer a reflexão sobre a linguagem e o desenvolvimento da produção textual, sem transformar a exposição da vida pessoal em exigência escolar.

No contexto amazônico, a discussão também permite considerar as relações entre escrita e experiências socioculturais dos estudantes. Souza (2026), em estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, em Tefé, Amazonas, apresenta uma experiência de utilização do gênero diário no ensino da escrita e do letramento. O trabalho constitui uma referência empírica para o debate sobre as possibilidades pedagógicas do gênero e motiva o aprofundamento de seus fundamentos teóricos. Neste artigo, essa experiência integra a interlocução com a literatura, sem que seus

dados de campo sejam reapresentados como resultados de uma nova investigação.

Diante dessas considerações, este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a literatura sobre escrita, letramento e gêneros textuais fundamenta o uso pedagógico do diário na educação básica? O objetivo é analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, os fundamentos e as possibilidades do gênero diário para o ensino da escrita e do letramento, considerando a autoria discente, a mediação docente e a valorização das experiências socioculturais dos estudantes. A discussão busca contribuir para a compreensão de práticas de produção textual que aproximem a aprendizagem escolar dos usos sociais da linguagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Escrita e letramento como práticas sociais

A compreensão da escrita como prática social permite discutir seu ensino a partir das situações em que os sujeitos produzem textos, constroem sentidos e participam da vida coletiva. Nessa perspectiva, aprender a escrever envolve a apropriação do sistema de escrita e o desenvolvimento de capacidades para utilizá-lo em diferentes contextos. Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem para compreender o papel ativo do aprendiz na construção de conhecimentos sobre a escrita, enquanto Soares (2009) amplia a discussão ao abordar sua apropriação e seus usos sociais.

Alfabetização e letramento, embora relacionados, correspondem a dimensões distintas da aprendizagem da língua escrita. O domínio das convenções do sistema alfabético constitui uma condição importante, mas a participação em práticas de leitura e produção textual exige também reconhecer finalidades, interlocutores e modos de circulação dos textos. Ao tratar dessa relação, Soares (2009) afirma:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Não basta saber ler e escrever; é necessário saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais em que estão inseridos os sujeitos (Soares, 2009, p. 39).

Essa definição permite compreender que a aprendizagem escolar precisa oferecer oportunidades de uso da escrita com propósitos significativos. O estudante participa de situações comunicativas antes e durante sua escolarização, construindo conhecimentos sobre os textos presentes em seu cotidiano. Cabe à escola reconhecer essas experiências e ampliar suas possibilidades de participação em práticas letradas, considerando os contextos em que elas se constituem (Kleiman, 2005; Street, 2014).

O reconhecimento da diversidade das práticas de letramento também exige atenção às

relações entre linguagem, cultura e poder. Street (2014) questiona a compreensão da escrita como habilidade neutra, cujos efeitos seriam independentes das condições sociais de utilização. Em diálogo com essa perspectiva, Kleiman (2007) permite discutir um ensino de língua materna que considere as práticas sociais como referência para a organização das atividades escolares.

No campo da produção textual, essa abordagem implica compreender que escrever demanda escolhas relacionadas ao conteúdo, à organização do texto e à interação com o leitor. Koch e Elias (2015) contribuem para essa compreensão ao abordar a construção da argumentação e dos sentidos, enquanto Antunes (2003) destaca as condições necessárias à realização da atividade escrita. A autora explicita a importância de oferecer ao estudante experiências que alimentem aquilo que ele tem a dizer:

[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões semelhantes (pobres questões!) poderia ser muito mais aproveitadas com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, sejam eles literários ou não. (Antunes, 2003, p. 70).

A reflexão evidencia a importância de articular leitura, discussão e produção textual. O conhecimento linguístico integra esse processo, mas seu ensino ganha sentido quando relacionado aos problemas e às escolhas presentes nos textos. Assim, o trabalho pedagógico pode contemplar a organização das ideias, a coerência, os recursos de coesão e a adequação da linguagem às condições de produção, aproximando a reflexão sobre a língua de seu funcionamento nos enunciados (Geraldí, 1997; Costa Val, 1993).

A escrita participa da elaboração do pensamento e da compreensão que o sujeito constrói sobre si e sobre suas experiências. Ao escrever, o estudante explicita suas ideias e estabelece relações entre acontecimentos e reconsiderar seus posicionamentos. Garcez (2012, p. 8) relata que, “a produção de textos é uma forma de organização do pensamento e do universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita”.

Essa compreensão oferece fundamentos para práticas que reconheçam o estudante como produtor de sentidos. A valorização de suas experiências pode favorecer a construção de temas e posicionamentos, enquanto a mediação pedagógica amplia os recursos disponíveis para expressá-los. A relação entre linguagem e experiência social, discutida por Freire (1989), permite considerar a leitura e a escrita em conexão com a interpretação do mundo vivido.

No contexto da educação básica amazônica, essa perspectiva orienta a atenção às

experiências culturais, familiares e comunitárias que podem integrar a produção textual. A contextualização exige conhecer os sujeitos e suas condições de participação, evitando pressupor uma experiência amazônica única. O reconhecimento da diversidade dos letramentos e o respeito aos conhecimentos dos educandos oferecem fundamentos para essa orientação pedagógica (Street, 2014; Freire, 1996).

2.2 Gêneros textuais e organização do ensino da escrita

A abordagem dos gêneros textuais permite relacionar o ensino da língua às formas pelas quais os sujeitos realizam ações comunicativas. Embora as expressões gêneros discursivos e gêneros textuais estejam vinculadas a diferentes enfoques teóricos, ambas contribuem, no âmbito desta discussão, para compreender os textos em relação às situações sociais de produção e utilização. As aproximações e particularidades dessas abordagens precisam ser consideradas para que seu emprego pedagógico preserve a relação entre linguagem e interação (Rojo, 2005; Marcuschi, 2002).

Na perspectiva bakhtiniana, os enunciados se constituem em campos de atividade humana e apresentam características relacionadas às condições em que são produzidos. Essa compreensão situa os gêneros na dinâmica das práticas sociais, pois:

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 estabilidade relativa dos gêneros possibilita seu reconhecimento, sem eliminar as transformações decorrentes das atividades sociais. Seu ensino, portanto, envolve compreender a relação entre as escolhas linguísticas, a organização composicional e os propósitos comunicativos. Bazerman (2005) contribui para essa discussão ao relacionar gêneros, tipificação e interação, enquanto Marcuschi (2002) destaca sua funcionalidade nas situações de comunicação. A vinculação entre gêneros e vida social é um:

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).

Essa concepção exige distinguir gênero textual e tipo textual. Os gêneros correspondem a formas de realização comunicativa socialmente reconhecidas, como diário, carta, conto e notícia. Os tipos textuais dizem respeito a sequências caracterizadas por propriedades

linguísticas, como narração, descrição, argumentação e injunção. A distinção ajuda a compreender que um mesmo gênero pode reunir diferentes sequências, conforme sua organização e sua finalidade (Marcuschi, 2002; Travaglia, 2007).

No diário, por exemplo, o relato de acontecimentos pode ser acompanhado por descrições de pessoas e lugares, avaliações de situações e argumentos sobre assuntos que mobilizam seu autor. Reconhecer essa diversidade permite planejar atividades que ultrapassem a classificação dos textos e contemplem os recursos utilizados para produzir sentidos. O estudo das sequências textuais passa, assim, a integrar a compreensão do funcionamento do gênero (Marcuschi, 2002; Rojo, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destacam a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros e capacidades de linguagem.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (Brasil, 1998, p. 23-24).

A diversidade mencionada reforça a importância de selecionar gêneros de acordo com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades dos estudantes. O diário constitui uma possibilidade dentro desse conjunto, sem substituir o contato com outras formas de comunicação. Seu trabalho pode contribuir para determinadas capacidades de linguagem, enquanto outros gêneros permitem explorar diferentes interlocutores, finalidades e espaços de participação social (Schneuwly; Dolz, 2004).

A organização do ensino por meio de sequências didáticas oferece recursos para transformar esses objetivos em atividades articuladas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um procedimento que considera uma situação de comunicação, a produção inicial, o desenvolvimento de módulos de aprendizagem e a produção final. Essa organização permite identificar dificuldades e orientar intervenções relacionadas às capacidades necessárias à produção do gênero.

Nessa perspectiva, a revisão e a reescrita constituem momentos de reflexão sobre as escolhas realizadas pelo estudante. A intervenção docente pode focalizar aspectos específicos, como o encadeamento dos acontecimentos, a apresentação das informações e a clareza das relações estabelecidas no texto. Ao relacionar as orientações às necessidades da produção, o professor contribui para que o aluno compreenda as razões das alterações propostas e

participe de sua elaboração (Antunes, 2003; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

O ensino dos gêneros articula, portanto, conhecimentos sobre a linguagem e condições concretas de produção textual. Essa articulação permite discutir a autoria como participação nas escolhas de conteúdo, organização e expressão. Em vez de restringir o trabalho a modelos fixos, a mediação pode oferecer referências para que o estudante amplie suas possibilidades de dizer e compreenda os efeitos de suas decisões no texto (Geraldi, 1997; Koch; Elias, 2015).

2.3 Diário pessoal, autoria e mediação docente na educação básica

O diário pessoal caracteriza-se pelo registro de acontecimentos, impressões e reflexões relacionados à experiência de quem escreve. A presença de referências temporais, a recorrência da primeira pessoa e a possibilidade de descontinuidade entre os registros contribuem para sua configuração. O gênero mantém relações com outras formas de escrita de si, mas apresenta particularidades ligadas à produção ao longo do tempo e às escolhas que orientam cada entrada (Lejeune, 2008; Cunha, 2007).

A escrita diarística pode constituir um espaço de elaboração das experiências e de construção de uma representação de si. Isso significa que os registros não devem ser compreendidos como reprodução transparente dos acontecimentos: o sujeito seleciona o que contar, atribui relevância a determinadas situações e constrói sua narrativa. A relação entre diário, experiência e contexto social é destacada por Cunha (2007, p. 6): “os diários, como práticas de escrita de cunho social, são atravessados pelas tensões do mundo em que se inserem e tornam-se imprescindíveis para um maior entendimento da construção de subjetividades”.

Essa perspectiva permite compreender que a dimensão íntima do diário se relaciona com experiências familiares, escolares e comunitárias. Mesmo quando o autor escreve para si, seus registros mobilizam valores, linguagens e relações constituídos socialmente. A reflexão sobre as escritas de si pode, assim, contribuir para analisar como os sujeitos narram suas experiências e atribuem sentidos ao cotidiano (Cunha, 2007; Lejeune, 2008).

A possibilidade de acolher sentimentos constitui outra dimensão discutida na literatura sobre o gênero. Lejeune (2014, p. 303), em trecho recuperado no arquivo principal, afirma:

O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda a liberdade. O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, para o mundo real (Lejeune, 2014, p. 303).

No contexto pedagógico, essa característica exige cuidado com a interlocução e com a

circulação dos textos. A leitura pelo professor transforma as condições de produção do diário, pois introduz um destinatário e possíveis expectativas de avaliação. É necessário, portanto, explicitar os objetivos da atividade e combinar quais registros poderão ser compartilhados, preservando o direito do estudante de escolher o que deseja tornar público. Essa orientação decorre da consideração da intimidade própria do gênero e do respeito à autonomia do educando (Lejeune, 2014; Freire, 1996).

A autoria pode ser favorecida quando o estudante participa da seleção dos temas e das formas de narrá-los. Nesse processo, acontecimentos aparentemente comuns tornam-se matéria para a produção textual, possibilitando que o aluno estabeleça relações entre experiência, memória e linguagem. A contribuição pedagógica do diário está relacionada às condições oferecidas para escrever, reler e refletir sobre os registros, e não à simples adoção de um caderno de anotações pessoais (Garcez, 2012; Antunes, 2003).

A dimensão temporal do gênero também amplia suas possibilidades de reflexão. Ao preservar registros produzidos em diferentes momentos, o diário permite retomar experiências e perceber alterações nos modos de narrar e interpretar os acontecimentos. Lejeune (2014, p. 361) apresenta essa relação entre escrita e memória:

[...] Mas o diário não é apenas, no espaço, um asilo, ele é, no tempo, um arquivo. Espaço ao presente para me comunicar com um imenso porvir. Constituo reservas para um futuro escritor, e vestígios para um futuro adulto que ajudo registrando a sua história, e que ajudará mais tarde compreendendo melhor do que eu a confusão que vivo (Lejeune, 2014, p. 361).

A releitura dos registros pode integrar o trabalho escolar por meio de atividades que convidem o estudante a observar suas escolhas narrativas e linguísticas. O professor pode orientar a reflexão sobre a localização temporal dos acontecimentos, a continuidade temática e os recursos de expressão, selecionando, em acordo com o aluno, os textos que serão objeto de revisão. Essa mediação aproxima a escrita espontânea de oportunidades de aprendizagem planejadas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Antunes, 2003).

O planejamento dessas atividades pressupõe uma relação entre objetivos, estratégias e acompanhamento da aprendizagem. A contribuição da didática consiste em organizar as condições de ensino e orientar intervenções adequadas às necessidades identificadas. Nesse sentido, Libâneo (1994) oferece fundamentos para o planejamento docente, enquanto Anastasiou e Alves (2009) contribuem para pensar a articulação entre as ações de ensinar e aprender, resguardadas as diferenças entre o contexto universitário de sua discussão e a educação básica.

No contexto amazônico, a utilização do diário pode abrir espaço para que os estudantes

registrem experiências escolares, relações familiares, deslocamentos, práticas culturais e outros acontecimentos que considerem relevantes. Esses temas devem emergir de suas escolhas e condições de vida, sem reduzir a diversidade regional a um conjunto predeterminado de imagens. A valorização dos conhecimentos dos educandos e a compreensão dos letramentos como práticas situadas fundamentam essa possibilidade de trabalho (Freire, 1996; Street, 2014).

O estudo de Souza (2026), desenvolvido com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Tefé, Amazonas, integra essa discussão ao abordar a escrita e o letramento por meio do gênero diário. Como referência empírica, o trabalho permite aproximar o debate teórico de uma experiência escolar localizada. Sua inclusão nesta revisão contribui para discutir as possibilidades do gênero, preservando a distinção entre a análise da literatura e a apresentação de novos resultados de campo.

A articulação entre escrita de si, autoria e mediação docente permite compreender o diário como uma possibilidade de ensino cujo alcance depende das condições pedagógicas de realização. O respeito às escolhas do estudante, a clareza dos objetivos e a continuidade das intervenções constituem elementos para que a atividade favoreça a reflexão sobre a linguagem e a ampliação das práticas de letramento. Desse modo, seu valor formativo precisa ser discutido em relação ao planejamento e à participação dos sujeitos envolvidos (Schneuwly; Dolz, 2004; Freire, 1996).

2.4 Leitura literária e produção do diário na construção de práticas da escrita

A articulação entre leitura literária e produção textual permite discutir como o contato com narrativas pode favorecer a elaboração de experiências por meio da escrita. Nessa perspectiva, o texto literário oferece possibilidades de interpretação e de diálogo com situações vividas pelos estudantes, contribuindo para a construção de temas e sentidos em suas próprias produções. Souza (2026), em estudo realizado com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Tefé, Amazonas, aborda essa relação mediante uma proposta que aproxima a leitura de Conto de Escola, de Machado de Assis, da produção de diários pessoais.

Na experiência analisada pela autora, a leitura e a discussão da narrativa antecederam os registros dos estudantes, estabelecendo uma aproximação entre a obra literária e as experiências individuais. Essa organização permite compreender a literatura como espaço de interlocução, a partir do qual o estudante pode construir interpretações e desenvolver outras práticas de linguagem. Ao discutir essa articulação, Souza (2026, p. 16) afirma:

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 (Souza, 2026, p. 16).

A passagem contribui para pensar uma relação entre leitura e escrita que preserve a interpretação literária e, ao mesmo tempo, abra espaço para novas produções. O diário não precisa reproduzir a narrativa lida: pode acolher questões, lembranças e percepções suscitadas pelo encontro com o texto. Nessa relação, a mediação docente pode favorecer o diálogo entre as interpretações dos estudantes e suas escolhas de escrita, sem determinar uma resposta única à obra (Souza, 2026).

Outro aspecto relevante consiste na apropriação do diário como espaço pessoal de produção. A escolha dos temas, a composição dos registros e a personalização do suporte podem indicar envolvimento com a atividade, embora não sejam suficientes, isoladamente, para demonstrar avanços na competência escrita. Souza (2026) distingue essas dimensões ao analisar tanto a apresentação dos diários quanto os textos produzidos, reconhecendo a necessidade de examinar o uso efetivo da linguagem.

Essa distinção permite considerar o envolvimento com a atividade como uma condição favorável ao ensino, cuja contribuição precisa ser acompanhada pela análise das produções. O reconhecimento de uma finalidade para escrever pode aproximar o estudante da tarefa e oferecer ao professor oportunidades de trabalhar a organização textual. Segundo Souza (2026, p. 13): “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”.

A compreensão das circunstâncias da produção textual constitui um elemento importante para o trabalho com o diário na escola. Embora o gênero esteja relacionado à intimidade, sua inserção em uma proposta pedagógica estabelece condições específicas de interlocução. Torna-se necessário esclarecer quem terá acesso aos registros, quais textos serão compartilhados e como ocorrerá o acompanhamento docente. A discussão de Souza (2026) sobre a finalidade da escrita permite sustentar essa reflexão sobre a coerência entre a proposta apresentada e a experiência de quem escreve.

O artigo também oferece elementos para relacionar expressão pessoal e aprendizagem linguística. A presença de sentimentos, opiniões e acontecimentos cotidianos fornece conteúdos para a produção, enquanto os textos elaborados permitem identificar aspectos que podem ser desenvolvidos em atividades posteriores. Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas nos registros tornam-se referências para a intervenção pedagógica, conforme

observa Souza (2026):

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 (Souza, 2026, p. 17).

A revisão e a reescrita podem, portanto, ser organizadas a partir de necessidades identificadas em situações concretas de produção. Essa possibilidade exige selecionar objetivos e orientar alterações que o estudante consiga compreender, preservando sua participação nas decisões sobre o texto. O diário passa a oferecer material para a reflexão linguística sem perder sua relação com os conteúdos e as intenções de quem escreve (Souza, 2026).

A análise dessa experiência demanda, contudo, atenção ao alcance das evidências apresentadas. A existência de registros pessoais e o envolvimento com a produção permitem discutir possibilidades pedagógicas, mas não demonstram, por si, a superação das dificuldades de escrita ou uma relação causal exclusiva entre o gênero utilizado e as mudanças observadas. Pois: “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 (Souza, 2026, p. 17).

Essa delimitação fortalece a contribuição do estudo para a presente revisão, pois permite considerar o diário como uma possibilidade situada de ensino, cujo desenvolvimento depende das condições de realização e do acompanhamento pedagógico. A experiência discutida por Souza (2026) oferece elementos para compreender a aproximação entre leitura literária, expressão de vivências e reflexão sobre a linguagem. Sua contribuição está na apresentação de possibilidades de participação na cultura escrita que podem orientar novas discussões sobre o ensino, respeitadas as particularidades dos estudantes e dos contextos escolares.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. Essa escolha permite discutir conceitos e contribuições teóricas sobre o uso pedagógico do diário no ensino da escrita e do letramento, em consonância com os fundamentos metodológicos apresentados por Prodanov e Freitas (2013) e Andrade (2010).

O material de análise reúne livros, capítulos, artigos científicos e documentos curriculares presentes no referencial da tese que originou esta discussão, acrescidos das publicações incorporadas à revisão. A seleção considera a relação das fontes com quatro eixos: escrita e

letramento como práticas sociais; gêneros textuais e ensino; diário pessoal e autoria; leitura literária e mediação docente.

A análise foi realizada mediante leitura e comparação das contribuições dos autores, identificando aproximações, diferenças e implicações pedagógicas. O estudo de Souza (2026) foi considerado como publicação integrante da revisão, sem reutilização de seus dados como resultados de uma nova pesquisa de campo. A organização dos procedimentos busca manter coerência entre o objetivo, as fontes e a interpretação, conforme a discussão de Braga e Braga (2026) sobre o planejamento da pesquisa científica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão em torno de quatro aspectos relacionados ao uso pedagógico do diário: a atribuição de sentido à escrita, a construção da autoria, a articulação entre leitura e produção textual e a mediação docente. Esses aspectos constituem uma síntese interpretativa das fontes discutidas, sem representar resultados de uma nova intervenção escolar. O diálogo entre os referenciais teóricos e a experiência apresentada por Souza (2026) permite examinar tanto as possibilidades do gênero quanto as condições necessárias ao seu desenvolvimento na educação básica.

Um primeiro ponto de convergência refere-se à compreensão de que a aprendizagem da escrita exige oportunidades de utilização da linguagem com finalidades reconhecíveis pelo estudante. Soares (2009) e Kleiman (2005) contribuem para essa interpretação ao relacionarem o letramento à participação em práticas sociais. A partir dessa perspectiva, o valor pedagógico do diário está associado à possibilidade de escrever para registrar, recordar, interpretar acontecimentos e elaborar posicionamentos, vinculando a produção textual a propósitos que ultrapassam o cumprimento de uma tarefa.

Essa compreensão encontra aproximação na experiência de Souza (2026), na qual os estudantes utilizaram o diário para expressar acontecimentos e sentimentos relacionados ao cotidiano. Os registros apresentados pela autora permitem discutir a existência de uma intenção comunicativa e o envolvimento com a produção. Entretanto, essa aproximação não autoriza afirmar que escrever sobre experiências pessoais produza, automaticamente, avanços em todas as dimensões da competência escrita. A contribuição observada deve ser compreendida em relação às condições de produção e ao acompanhamento pedagógico descritos no estudo.

A distinção entre participação em uma atividade e ampliação das práticas de letramento

constitui um ponto importante dessa análise. Street (2014) permite questionar a ideia de que a simples presença da escrita em sala de aula seja suficiente para produzir efeitos formativos homogêneos. Em diálogo com Lerner (2002), compreende-se que a atividade precisa preservar propósitos de leitura e escrita que façam sentido para os participantes. Desse modo, solicitar registros diários sem explicitar sua finalidade ou considerar as escolhas dos alunos pode reduzir o gênero a um exercício repetitivo.

Um segundo resultado da discussão diz respeito à autoria. O diário oferece possibilidades para que o estudante selecione acontecimentos, organize sua narrativa e construa modos próprios de expressão. Lejeune (2008) contribui para compreender a relação entre escrita e representação de si, enquanto Cunha (2007) situa esses registros em experiências e contextos sociais. A autoria, nessa perspectiva, pode ser discutida como participação nas decisões que constituem o texto, incluindo aquilo que se deseja registrar e a maneira de fazê-lo.

A personalização dos materiais e a diversidade das produções analisadas por Souza (2026) sugerem apropriação do diário como espaço de expressão. Contudo, a própria autora diferencia os elementos visuais das evidências presentes nos registros escritos. Essa distinção é relevante porque uma capa elaborada pode indicar envolvimento com a proposta, mas não demonstra, isoladamente, maior coerência, domínio ortográfico ou capacidade de organização narrativa. A análise da aprendizagem exige examinar os textos e as condições em que foram produzidos.

A discussão sobre autoria também se aproxima de Garcez (2012), para quem a produção textual participa da organização do pensamento e da elaboração das ideias. Em diálogo com Koch e Elias (2015), essa compreensão permite reconhecer que escrever envolve tomar decisões sobre conteúdo, organização e recursos linguísticos. O diário pode oferecer oportunidades para essas decisões, especialmente quando o estudante encontra espaço para formular o que deseja dizer e recebe orientações que o auxiliem a desenvolver sua produção.

A expressão de experiências pessoais, entretanto, introduz uma tensão entre a intimidade do gênero e sua utilização escolar. Lejeune (2014) destaca o diário como espaço de registro e elaboração da experiência individual, ao passo que Freire (1996) oferece fundamentos para considerar o respeito à autonomia do educando. Dessa aproximação, decorre uma implicação pedagógica: o trabalho com o diário precisa assegurar possibilidades de escolha sobre os temas e sobre o compartilhamento dos registros. A exposição de sentimentos ou conflitos pessoais não deve ser tomada como requisito para demonstrar participação ou aprendizagem.

Um terceiro aspecto refere-se à relação entre leitura literária e produção escrita. Souza

(2026) apresenta uma experiência em que a leitura de Conto de Escola, de Machado de Assis, antecedeu a elaboração dos diários. Essa articulação permite discutir como a narrativa literária pode suscitar interpretações e reflexões que alimentem outras produções, preservando a possibilidade de o estudante estabelecer relações próprias entre o texto lido e suas experiências.

Esse encaminhamento dialoga com Cosson (2006), ao considerar a leitura literária como processo de construção e apropriação de sentidos. Lajolo (1993), por sua vez, contribui para pensar a relação entre leitura e experiência social. A aproximação entre esses referenciais permite interpretar a literatura como espaço de encontro com outras perspectivas, a partir do qual podem surgir temas, perguntas e posições para a escrita. Essa relação não exige que o diário reproduza o enredo da obra ou uma interpretação previamente definida pelo professor.

Ao mesmo tempo, é necessário preservar a especificidade da experiência literária. A discussão de Candido (2011) sobre o direito à literatura e as reflexões de Zilberman (2008) sobre sua presença na escola permitem problematizar um uso restrito do texto literário como pretexto para exercícios. Assim, a articulação com o diário pode ampliar o trabalho pedagógico desde que a leitura também receba espaço para interpretação, fruição e debate, sem ser subordinada exclusivamente à produção posterior.

O quarto aspecto identificado é a centralidade da mediação docente. A aproximação entre as contribuições de Antunes (2003) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permite compreender que o envolvimento com a escrita precisa ser acompanhado de intervenções relacionadas às necessidades de aprendizagem. No trabalho com o diário, essas intervenções podem contemplar a organização temporal, a continuidade temática, a clareza das referências e a utilização de recursos expressivos, conforme os objetivos definidos e os textos produzidos.

A literatura permite superar uma oposição entre escrita espontânea e ensino das convenções linguísticas. Valorizar aquilo que o estudante deseja dizer é compatível com orientá-lo a revisar seu texto e ampliar seus recursos de expressão. Geraldi (1997) e Antunes (2003) oferecem fundamentos para relacionar a reflexão sobre a língua às situações de produção, evitando que a correção se transforme em uma atividade desvinculada dos sentidos construídos pelo autor.

A experiência de Souza (2026) reforça essa possibilidade ao reconhecer que as dificuldades presentes nos textos podem orientar atividades posteriores de revisão e reescrita. Essa interpretação se aproxima de Costa Val (1993), pois permite considerar a qualidade textual para além de ocorrências ortográficas isoladas. A análise pode abranger a coerência, a

articulação das informações e a construção de uma unidade de sentido, oferecendo ao professor critérios mais amplos para acompanhar a produção.

A avaliação assume, portanto, uma função de orientação do processo. Em diálogo com Luckesi (2000), é possível compreender que identificar dificuldades deve contribuir para a tomada de decisões pedagógicas. Aplicada ao diário, essa perspectiva recomenda distinguir os aspectos linguísticos e discursivos que serão acompanhados dos conteúdos pessoais registrados. Avaliar a organização de um relato não equivale a julgar os sentimentos, as escolhas de vida ou a intensidade das revelações do estudante.

O trabalho de Silva (2026) amplia a discussão sobre a diversificação das estratégias de ensino de Língua Portuguesa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e propositiva voltada ao Ensino Médio, o autor apresenta um jogo que mobiliza situações comunicativas, classificação de registros e atividades de reescrita. Sua contribuição para esta revisão está na defesa de objetivos claros e da mediação docente na reflexão sobre os usos da linguagem. Trata-se de uma aproximação entre princípios pedagógicos, considerando que o estudo aborda uma etapa escolar e uma estratégia distintas da experiência com diários apresentada por Souza (2026).

Silva (2026) e Souza (2026) permite interpretar que a participação discente pode ser favorecida por propostas que relacionem os conteúdos linguísticos a situações compreensíveis para os estudantes. Entretanto, o jogo proposto por Silva não constitui evidência empírica de eficácia do diário, nem permite concluir que a combinação das duas estratégias produziria melhores resultados. A convergência está na intencionalidade pedagógica: selecionar recursos, explicitar finalidades e criar oportunidades de reflexão sobre a linguagem.

A partir dessa aproximação, podem ser pensadas atividades complementares de identificação de marcas temporais, comparação de registros e reorganização de pequenos relatos. Essas possibilidades constituem desdobramentos pedagógicos desta discussão, e não procedimentos avaliados pelos dois estudos. Sua utilização exigiria planejamento adequado à turma, definição das capacidades a desenvolver e escolha de materiais que preservassem a privacidade dos estudantes.

O planejamento aparece, assim, como condição transversal às possibilidades discutidas. Libâneo (1994) e Zabala (1998) permitem relacionar objetivos, conteúdos, atividades e avaliação na organização do ensino. Sob essa perspectiva, a escolha do diário precisa responder a uma necessidade formativa identificada, articulando momentos de produção, acompanhamento e reflexão. A adoção de um recurso considerado atrativo não substitui a definição do que se pretende ensinar e de como acompanhar a aprendizagem.

A distinção entre gênero e tipo textual também apresenta implicações para esse planejamento. Marcuschi (2002) e Travaglia (2007) permitem compreender que o diário pode reunir sequências narrativas, descritivas e argumentativas. Consequentemente, o ensino pode explorar diferentes formas de organização em função dos sentidos pretendidos. Essa abordagem evita reduzir o gênero a uma estrutura fixa ou tratar todo registro pessoal como exclusivamente narrativo.

No contexto amazônico, a revisão permite discutir a valorização das experiências socioculturais como uma possibilidade de aproximação entre escola e práticas de linguagem. Freire (1989) e Street (2014) oferecem fundamentos para considerar os conhecimentos e os usos da escrita presentes nos espaços de convivência dos estudantes. Essa orientação exige conhecer cada contexto, pois a diversidade regional não pode ser reduzida a um modelo único de experiência, cultura ou identidade.

A contribuição de Souza (2026), desenvolvida em Tefé, oferece uma referência localizada para essa discussão. Sua experiência permite examinar possibilidades de trabalho com a escrita em uma escola amazônica, mas não sustenta generalizações para todas as instituições da região. As condições de acesso aos materiais, o tempo de acompanhamento, as trajetórias escolares e as relações estabelecidas durante a proposta precisam ser considerados na interpretação de qualquer experiência semelhante.

A seleção narrativa de fontes permite construir relações conceituais e discutir implicações pedagógicas, mas não oferece uma medida comparativa da eficácia do diário em relação a outros gêneros ou estratégias. Além disso, a diversidade dos referenciais não elimina a necessidade de novas pesquisas que acompanhem produções ao longo do tempo e explicitem os critérios de análise. A distinção entre indícios de participação e evidências de aprendizagem permanece central para a avaliação dessas propostas.

O diário reúne possibilidades para aproximar experiência pessoal, autoria e reflexão sobre a linguagem. Sua contribuição ao ensino da escrita e do letramento depende da articulação entre propósitos significativos, respeito às escolhas dos estudantes e intervenções docentes contínuas. O diálogo entre a literatura e Souza (2026) sustenta essa interpretação, enquanto Silva (2026) acrescenta elementos para discutir a diversificação das estratégias sem atribuir ao recurso, isoladamente, a responsabilidade pela aprendizagem.

5. 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.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.

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

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGA, Ebson Gama; BRAGA, Adriana Nonato. Procedimentos metodológicos na pesquisa científica: tipos, abordagens e uso ético da IA segundo o CNPq. **Revista Egan**, v. 1, n. 4, e0024, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/28>. Acesso em: 20 out. 2026.

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

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

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.

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

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

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

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

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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, 2002. p. 19–36.

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.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*:

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184–207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Andrei Satiro da. Uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. **Revista Egan**, v. 1, n. 5, e0028, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/32>. Acesso em: 20 out. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Dilziane do Nascimento. 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. **Revista Egan**, v. 1, n. 9, e0053, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/66>. Acesso em: 20 out. 2026.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. v. 2.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, 2008.