

## **O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA**

**El uso de géneros textuales como metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura**

**O work with textual genres as a methodology for teaching reading and writing**

Valdirene Basílio de Miranda Silva<sup>1</sup>, Irenice Basílio de Miranda Teixeira<sup>2</sup>

1 Mestra em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: direnemiranda@hotmail.com

2 Mestra em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: irysmiran@hotmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho discute o uso dos gêneros textuais como metodologia para o ensino de leitura e escrita, considerando sua relevância para a formação de leitores e produtores de texto mais críticos, participativos e socialmente situados. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem da língua não se limita ao domínio mecânico do código escrito, mas envolve a compreensão dos usos concretos da linguagem em diferentes contextos sociais, escolares e culturais. O objetivo foi analisar de que modo os gêneros textuais contribuem para qualificar as práticas pedagógicas voltadas à leitura e à produção escrita, com atenção ao planejamento docente, às sequências didáticas, à oralidade e aos multiletramentos. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com seleção de produções nacionais publicadas entre 2021 e 2025. A discussão evidenciou que o trabalho com gêneros favorece a aproximação entre escola e vida social, amplia as possibilidades de interpretação textual e fortalece práticas de escrita com finalidade comunicativa. Também se observou que a atuação docente, quando fundamentada e intencional, torna o ensino mais significativo, especialmente diante das transformações digitais e das novas demandas formativas presentes no cenário educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Leitura. Escrita. Prática Pedagógica. Ensino.

### **Resumen**

En el presente trabajo se discute el uso de dos géneros textuales como metodología para el lenguaje de lectura y escritura, considerando su relevancia para la formación de lectores y productores de texto más críticos, participativos y socialmente situados. Parte del entendimiento de que el aprendizaje de la lengua no se limita al dominio mecánico del código escrito, pero implica la comprensión de dos usos concretos de la lengua en diferentes contextos sociales, escolares y culturales. El objetivo de analizar de qué modo los géneros textuales contribuyen a calificar como prácticas pedagógicas dirigidas a la lectura y producción escrita, con atención al plano docente, en secuencias didácticas, en oralidad y en multiletramentos. Metodológicamente, realizamos pesquisa bibliográfica de abordaje cualitativo, con selección de producciones nacionales publicadas entre 2021 y 2025. Una discusión evidencia que el trabajo con géneros favorece la aproximación entre la escuela y la vida social, amplia como posibilidades de interpretación textual y fortalece las prácticas de escritura con finalidad comunicativa. También se

observou que a atuação docente, quando fundamentada e intencional, torna o ensino mais significativo, especialmente diante das transformações digitais y das novas demandas formativas presentes en el escenario educativo contemporáneo.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Lectura. Escrita. Prática Pedagógica. Ensino.

### **Abstract**

This paper discusses the use of textual genres as a methodology for teaching reading and writing, considering their relevance to the development of more critical, participatory, and socially situated readers and writers. It is based on the understanding that language learning is not limited to the mechanical mastery of written code, but also involves understanding the concrete uses of language in different social, school, and cultural contexts. The objective was to analyze how textual genres contribute to improving pedagogical practices aimed at reading and text production, with attention to teacher planning, didactic sequences, orality, and multiliteracies. Methodologically, a qualitative bibliographic study was carried out, based on Brazilian publications from 2021 to 2025. The discussion showed that working with genres helps connect school practices to social life, broadens possibilities for textual interpretation, and strengthens writing practices with communicative purpose. It was also observed that teacher action, when well grounded and intentional, makes teaching more meaningful, especially in light of digital transformations and new educational demands in the contemporary context.

**Keywords:** Textual Genres. Reading. Writing. Pedagogical Practice. Teaching.

## **1 INTRODUÇÃO**

A discussão sobre o ensino de leitura e escrita no contexto escolar brasileiro tem revelado que práticas centradas apenas na decodificação e na repetição de estruturas pouco colaboram para a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir textos em situações reais de comunicação. Nesse cenário, o trabalho com gêneros textuais ganha relevância por aproximar a aprendizagem da língua das experiências sociais concretas, permitindo que os estudantes reconheçam finalidades, interlocutores, suportes e modos de organização dos textos que circulam em seu cotidiano. Nessa direção, Dutra e Gomes (2022) compreendem que a escrita escolar precisa ser articulada às práticas de letramento, enquanto Nörnberg, Dias e Jäger (2023) reforçam que a leitura se consolida quando o estudante interage de forma ativa com o texto, mobilizando sentidos, conhecimentos prévios e objetivos de compreensão.

Essa perspectiva também se torna pertinente diante das mudanças curriculares e das exigências contemporâneas da formação escolar. Melo, Tassoni e Rocha (2025) mostram que a leitura e a escrita, quando tratadas desde os documentos orientadores da educação básica, precisam ser entendidas como experiências progressivas e contextualizadas, e Corrêa e Doro (2024) indicam que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela consolidação de práticas leitoras consistentes no interior da escola. Em sintonia com esse movimento, Pottmeier

et al. (2024) destacam que o cenário do Novo Ensino Médio tem exigido redimensionamentos metodológicos, o que torna ainda mais necessária a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a linguagem em uso e o papel social dos textos.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de compreender caminhos pedagógicos que tornem o ensino de leitura e escrita menos artificial e mais conectado à realidade dos estudantes. Em muitas salas de aula, ainda se observam dificuldades persistentes de compreensão textual, argumentação, autoria e adequação discursiva, o que revela a urgência de propostas que superem práticas fragmentadas. Nesse sentido, trabalhar com gêneros textuais pode contribuir para reorganizar o ensino em bases mais significativas, funcionais e críticas, fortalecendo o papel da escola na formação linguística dos alunos, como sugerem Nunes e Souza (2023) e Melo (2023). Diante disso, coloca-se a seguinte problemática: de que maneira o trabalho com gêneros textuais pode se constituir como metodologia eficaz para o ensino de leitura e escrita na educação básica?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a contribuição dos gêneros textuais como metodologia para o ensino de leitura e escrita. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre gêneros textuais e práticas sociais de linguagem; examinar o papel das sequências didáticas no desenvolvimento da leitura e da produção escrita; refletir sobre a formação docente e o planejamento pedagógico voltados ao trabalho com gêneros; e compreender a presença dos gêneros digitais, da oralidade e dos multiletramentos no processo contemporâneo de aprendizagem. Tais objetivos dialogam com as reflexões apresentadas por Oliveira (2021), Tognato e Aquino de Paula (2023), Gomes, Leurquin e Tavares (2024) e Silva (2024).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Pensar o ensino de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais significa deslocar o foco da simples reprodução de conteúdos gramaticais para o uso social da linguagem em situações concretas de interação. Dutra e Gomes (2022), ao tratarem da relação entre letramento e gêneros discursivos/textuais, permitem compreender que a escola precisa criar condições para que a escrita deixe de ser apenas uma exigência avaliativa e passe a ser vivenciada como prática de expressão, comunicação e inserção social. Nessa mesma direção, Nörnberg, Dias e Jäger (2023) ajudam a perceber que a leitura não pode ser reduzida a uma atividade automática, pois depende da interlocução entre sujeito, texto e contexto. Quando essas duas dimensões são consideradas

conjuntamente, torna-se mais evidente que o trabalho com gêneros amplia a capacidade do estudante de interpretar, responder e se posicionar diante dos textos que circulam socialmente.

Ao reconhecer que cada gênero possui finalidade, estrutura composicional, estilo e contexto de circulação próprios, a escola passa a oferecer experiências mais próximas da vida real e menos marcadas por exercícios descolados de sentido. Nunes e Souza (2023) mostram que o processo de iniciação à leitura e à escrita, especialmente em escolas públicas, envolve múltiplas interfaces e exige um trabalho que respeite os percursos de aprendizagem dos alunos. Em diálogo com isso, Melo, Tassoni e Rocha (2025) evidenciam que os documentos oficiais brasileiros voltados à educação básica reconhecem a centralidade das práticas de leitura e escrita na formação da criança, o que fortalece a necessidade de propostas didáticas sustentadas em gêneros socialmente relevantes. Esse quadro indica que ensinar língua portuguesa envolve inserir o estudante em formas diversas de dizer, compreender e produzir sentidos.

Oliveira (2021) contribui para esse debate ao abordar a formação do professor a partir da leitura e da escrita do gênero plano de aula, mostrando que o próprio docente precisa se apropriar dos gêneros não apenas como conteúdo, mas também como instrumento de organização do trabalho pedagógico. Barricelli (2025), ao discutir práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental I, reforça que o processo formativo inicial do professor tem impacto direto sobre as escolhas metodológicas desenvolvidas em sala. Esse ponto merece atenção porque não basta defender a relevância dos gêneros textuais em nível teórico; é preciso que o profissional compreenda como selecioná-los, contextualizá-los e transformá-los em objeto de ensino sem esvaziar suas funções sociais. Quando isso não ocorre, há o risco de escolarizar excessivamente o gênero e transformá-lo em um modelo rígido, distante de sua vitalidade comunicativa.

Tognato e Aquino de Paula (2023) mostram que a sequência didática constitui caminho fecundo para o ensino da leitura e da escrita, sobretudo por permitir que o estudante avance gradualmente em relação à compreensão do gênero, à análise de suas características e à produção textual orientada. Melo (2023), ao relacionar gêneros textuais e descritores do SAEB, também evidencia que o trabalho planejado com gêneros pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras valorizadas tanto na aprendizagem cotidiana quanto nas avaliações externas. O valor dessa proposta está no fato de que ela oferece uma progressão didática mais clara, ao mesmo tempo em que preserva a dimensão comunicativa dos textos. Assim, o ensino deixa de ser improvisado e passa a responder a objetivos formativos definidos, sem perder de vista a realidade dos estudantes.

Esse debate torna-se ainda mais amplo quando se considera o cenário contemporâneo das práticas de linguagem. Silva (2024) chama atenção para o potencial dos gêneros textuais presentes nas redes sociais como ferramenta pedagógica, apontando que a escola não pode ignorar os textos que mobilizam a atenção dos estudantes fora dela. Ao lado dessa discussão, Gomes, Leurquin e Tavares (2024) e Storto et al. (2024) destacam a importância da oralidade e dos gêneros orais na aula de português, lembrando que o ensino da língua deve contemplar diferentes modos de interação, não apenas a escrita tradicional. Esse entendimento ganha força também com Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024), ao tratarem da progressão dos gêneros orais nos anos iniciais. Em conjunto, essas contribuições mostram que o trabalho com gêneros textuais, orais e digitais pode favorecer uma educação linguística mais ampla, capaz de articular leitura, escrita, fala, escuta e participação social de forma integrada.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza básica e abordagem qualitativa, voltada à análise do trabalho com gêneros textuais como metodologia para o ensino de leitura e escrita. A opção pela pesquisa bibliográfica decorre do objetivo de reunir, interpretar e discutir contribuições teóricas recentes sobre a temática, tomando como base produções acadêmicas nacionais capazes de sustentar uma reflexão consistente acerca das práticas pedagógicas de linguagem na educação básica. O percurso metodológico concentrou-se na leitura analítica, comparação de argumentos, identificação de convergências e exame crítico dos achados apresentados nas produções selecionadas, buscando compreender como diferentes autores vêm tratando a relação entre gêneros textuais, letramento, formação docente, oralidade, multiletramentos e organização didática do ensino.

Para a composição do corpus, adotou-se como recorte temporal o período de 2021 a 2025, privilegiando textos atuais e alinhados às discussões educacionais mais recentes. Foram utilizados como descritores de busca: “gêneros textuais”, “leitura”, “escrita”, “ensino”, “prática pedagógica”. Como critérios de inclusão, selecionaram-se produções nacionais, em língua portuguesa, com autoria identificada, publicação em periódicos científicos, dissertações ou repositórios institucionais, acesso integral ao texto e relação direta com a temática do estudo. Como critérios de exclusão, foram descartados materiais repetidos, publicações anteriores ao período delimitado, textos sem aderência central ao problema investigado, documentos sem dados completos de referência e produções que tratavam do tema apenas de forma periférica.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA**

Dutra e Gomes (2022) ajudam a compreender que a escola produz melhores resultados quando trata a escrita como prática social, e não como simples exercício de reprodução formal. Essa compreensão encontra eco em Nörnberg, Dias e Jäger (2023), para quem a leitura precisa ser entendida como processo de interação entre leitor e texto. Quando o ensino de língua portuguesa se organiza a partir dos gêneros textuais, o estudante passa a lidar com produções que possuem finalidade comunicativa, interlocutor definido e contexto de circulação, o que torna a aprendizagem mais concreta. Essa mudança é importante porque muitos alunos demonstram dificuldades não apenas para escrever, mas também para perceber por que escrevem, para quem escrevem e com qual intenção. O trabalho com gêneros, nesse sentido, amplia a noção de uso da linguagem e favorece uma entrada mais significativa no universo da leitura e da escrita.

Corrêa e Doro (2024) mostram que a leitura, quando incorporada como prática constante e qualificada, contribui para o fortalecimento da educação, enquanto Nunes e Souza (2023) evidenciam que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita depende de experiências variadas, contextualizadas e mediadas com sensibilidade pedagógica. Não se trata apenas de apresentar textos diferentes em sala, mas de fazer com que o estudante compreenda como cada gênero responde a uma necessidade de comunicação. Quando a criança ou o jovem lê uma notícia, um bilhete, uma postagem digital, uma carta aberta ou um artigo de opinião, ele entra em contato com modos distintos de organização do discurso. Esse contato favorece a percepção de que escrever não é preencher linhas, mas produzir sentido em diálogo com o mundo.

Melo, Tassoni e Rocha (2025), ao examinarem a presença da leitura e da escrita em documentos oficiais brasileiros, oferecem elementos para perceber que a educação básica vem sendo orientada para a valorização das práticas de linguagem desde os primeiros anos escolares. Essa discussão se articula ao que Teixeira, Barca e Pessoa (2025) apresentam ao tratar da implementação de políticas voltadas à leitura e à escrita na educação infantil, mostrando que o contato com práticas discursivas significativas precisa começar cedo. Quando a escola reconhece que a alfabetização não se resume ao domínio do código, mas envolve inserção em práticas sociais de linguagem, ela fortalece o desenvolvimento integral da criança. Isso ajuda a

romper com propostas mecânicas, nas quais a leitura aparece como tarefa obrigatória e a escrita como obrigação sem propósito. Em seu lugar, surge uma proposta que valoriza participação, autoria e construção de sentido.

O papel do professor torna-se decisivo. Oliveira (2021) permite perceber que o planejamento docente também é atravessado por gêneros textuais, o que indica que o professor não apenas ensina gêneros, mas trabalha por meio deles em sua própria prática profissional. Barricelli (2025), ao abordar experiências formativas no Ensino Fundamental I, reforça que o contato do docente com práticas de leitura e escrita influencia o modo como ele organiza as atividades em sala. Isso significa que o ensino mediado por gêneros depende de escolhas conscientes: seleção adequada de textos, definição de objetivos, consideração do repertório dos alunos e atenção ao contexto sociocultural da turma. Sem essa mediação, o gênero corre o risco de ser reduzido a uma forma fixa, desprovida de vida social. Com mediação consistente, ele se converte em instrumento potente de leitura crítica e escrita com intenção comunicativa.

A relação entre gêneros textuais e práticas sociais também se fortalece quando a escola assume que o estudante já convive com diferentes formas de linguagem antes mesmo de entrar na sala de aula. Silva (2024) chama atenção para os gêneros presentes nas redes sociais e para o potencial pedagógico dessas formas de comunicação, e Pottmeier et al. (2024) observam que as transformações recentes no ensino demandam reorganizações metodológicas mais abertas à diversidade textual. Tal cenário mostra que o ensino de leitura e escrita não pode ficar restrito ao texto escolar tradicional. Quando a escola acolhe textos que circulam no cotidiano dos alunos, ela não empobrece o currículo; ao contrário, cria pontes entre vivência social e formação acadêmica. Essa aproximação tende a produzir maior engajamento, uma vez que o estudante reconhece no conteúdo escolar algo que dialoga com sua própria experiência linguística.

Dutra e Gomes (2022), em articulação com Corrêa e Doro (2024), ajudam a perceber que a leitura e a escrita se tornam mais relevantes quando ligadas à vida social, à participação cidadã e à produção de sentidos em diferentes esferas. Ao mesmo tempo, Nörnberg, Dias e Jäger (2023) lembram que a compreensão textual exige posicionamento ativo do leitor, o que se fortalece quando ele tem contato com textos reais, variados e socialmente significativos. Desse modo, os resultados da discussão apontam que o trabalho com gêneros textuais não representa uma mudança apenas técnica, mas uma transformação na concepção de ensino: em vez de uma língua isolada do cotidiano, passa-se a defender uma educação linguística comprometida com interação, criticidade e autoria.

#### 4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO ESCRITA

Tognato e Aquino de Paula (2023) permitem visualizar a sequência didática como um caminho pedagógico capaz de organizar o ensino da leitura e da escrita de modo mais sistemático, progressivo e significativo. Em vez de propor atividades soltas, sem continuidade e sem propósito bem definido, a sequência didática estrutura o percurso de aprendizagem em etapas articuladas, nas quais o estudante lê, analisa, compara, discute e produz textos de determinado gênero com acompanhamento docente. Melo (2023), ao relacionar gêneros textuais e descritores do SAEB, reforça que um trabalho planejado dessa natureza favorece o desenvolvimento de competências que extrapolam a memorização de conteúdos. O valor desse procedimento está justamente em sua capacidade de criar um itinerário de aprendizagem mais claro, no qual o aluno compreende o que está sendo estudado, por que está sendo estudado e como pode aprimorar sua produção textual ao longo do processo.

Quando a sequência didática é construída com base em gêneros textuais, o ensino da leitura ganha profundidade. Nörnberg, Dias e Jäger (2023) mostram que a leitura depende da interação entre leitor e texto, enquanto Corrêa e Doro (2024) destacam a necessidade de práticas escolares que tornem o contato com os textos mais consistente e qualitativo. Dentro de uma proposta sequenciada, o aluno não apenas lê para responder perguntas literais ou localizar informações dispersas. Ele passa a observar características do gênero, modos de argumentar, marcas linguísticas, estratégias discursivas e relação com o contexto de circulação. Esse movimento amplia a compreensão textual porque desloca o foco do acerto imediato para a construção gradual de competências interpretativas. Assim, o estudante aprende a ler de modo mais atento, mais reflexivo e mais conectado aos sentidos produzidos socialmente.

Dutra e Gomes (2022) defendem a necessidade de aproximar a escrita escolar das práticas de letramento, e Oliveira (2021) evidencia que a organização do trabalho pedagógico em torno de gêneros ajuda o professor a orientar de forma mais objetiva a produção textual. Em uma sequência didática bem elaborada, o aluno tem oportunidade de entrar em contato com modelos do gênero, identificar suas regularidades, compreender sua finalidade e produzir textos com base em critérios previamente trabalhados. Essa dinâmica reduz a sensação de improviso que muitas vezes acompanha as tarefas de escrita. O estudante deixa de escrever “sobre qualquer coisa” e passa a produzir com base em um projeto de comunicação. Isso favorece maior segurança, melhor adequação discursiva e avanço gradual na autoria.

Essa proposta torna-se particularmente importante em contextos escolares marcados por dificuldades persistentes na escrita. Nunes e Souza (2023) mostram que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em escolas públicas exige mediações múltiplas, e Pottmeier et al. (2024) apontam que o cenário contemporâneo demanda reorganização das práticas escolares. A sequência didática responde a esse desafio por oferecer ao professor uma metodologia que articula intencionalidade, acompanhamento e avaliação processual. Em vez de concentrar a análise apenas no produto final, passa-se a observar o percurso do aluno: suas hipóteses, suas dificuldades, suas reformulações e seus avanços. Isso qualifica o trabalho pedagógico e contribui para um ambiente mais formativo, no qual o erro deixa de ser visto apenas como falha e passa a ser compreendido como etapa do desenvolvimento da aprendizagem.

Gomes, Leurquin e Tavares (2024) defendem a importância de inserir gêneros orais na aula de português, enquanto Storto et al. (2024) mostram que o trabalho com oralidade precisa ultrapassar o plano dos documentos prescritos e chegar de forma efetiva à sala de aula. Em uma proposta sequenciada, o aluno pode ler textos do gênero em estudo, participar de debates, ouvir produções orais, analisar recursos discursivos e, a partir disso, elaborar sua própria produção. Esse percurso amplia a aprendizagem porque reconhece que os usos da língua se complementam. Escrever melhor depende, muitas vezes, de ouvir melhor, falar melhor e interpretar melhor. A sequência didática, ao integrar essas dimensões, contribui para uma formação linguística mais ampla e mais coerente com as exigências da vida social.

As sequências didáticas, quando associadas ao trabalho com gêneros textuais, configuram uma estratégia pedagógica consistente para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita. Tognato e Aquino de Paula (2023), em diálogo com Melo (2023), mostram que esse modelo favorece planejamento, progressão e clareza de objetivos. Ao mesmo tempo, Dutra e Gomes (2022) e Oliveira (2021) ajudam a perceber que a escrita escolar se fortalece quando está vinculada a práticas reais de uso da linguagem. Dessa forma, a sequência didática não deve ser entendida como roteiro engessado, mas como organização pedagógica que oferece direção, acompanhamento e sentido ao trabalho docente. Seu potencial reside justamente em permitir que o estudante aprenda a ler e escrever não por repetição mecânica, mas por inserção orientada em práticas discursivas concretas.

#### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Oliveira (2021) chama atenção para um aspecto decisivo do ensino com gêneros textuais: o professor precisa compreender os gêneros não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas também como forma de organizar sua própria prática profissional. Essa percepção ganha densidade quando se observa que o planejamento pedagógico, os registros escolares e as propostas de intervenção também se materializam em gêneros específicos. Barricelli (2025), ao discutir a formação inicial no âmbito das práticas de leitura e escrita, reforça que o modo como o professor aprende a lidar com os textos interfere diretamente em sua atuação futura. Assim, falar em gêneros textuais como metodologia exige discutir a formação docente em sentido amplo, pois não basta disponibilizar materiais ou orientações curriculares se o profissional não tiver repertório teórico e segurança metodológica para transformar essas orientações em ações concretas de sala de aula.

Gomes, Leurquin e Tavares (2024) mostram que a formação docente para o ensino de gêneros orais ainda representa desafio importante, especialmente quando se busca superar práticas tradicionais centradas apenas na escrita formal. Em diálogo com essa questão, Storto et al. (2024) assinalam que há uma distância entre o que os documentos propõem e o que efetivamente chega ao cotidiano escolar. Esse afastamento revela que a inovação pedagógica não se consolida apenas por força normativa. Ela depende de condições de estudo, reflexão coletiva, acompanhamento institucional e valorização do professor como sujeito que interpreta, seleciona e adapta propostas de ensino. Quando a formação não contempla essas dimensões, a tendência é que o trabalho com gêneros se reduza a atividades pontuais, sem continuidade e sem densidade pedagógica.

Melo (2023) mostra que o ensino com gêneros pode dialogar com habilidades avaliativas e com objetivos de aprendizagem mais amplos, desde que o professor organize de forma consistente os percursos didáticos. Tognato e Aquino de Paula (2023), ao explorarem a sequência didática, demonstram que resultados mais consistentes em leitura e escrita dependem de etapas bem definidas, de seleção textual apropriada e de intervenção pedagógica atenta às necessidades dos alunos. Isso significa que o trabalho com gêneros não se resume à escolha de um texto interessante. É necessário prever objetivos, competências a desenvolver, estratégias de mediação, formas de acompanhamento e critérios de avaliação. O planejamento, nesse caso, deixa de ser mero procedimento burocrático e passa a ser instrumento de qualificação do ensino.

A formação docente ganha ainda mais importância quando se consideram as mudanças vividas pela escola contemporânea. Pottmeier et al. (2024) mostram que as práticas de leitura e

escrita no Novo Ensino Médio exigem reorganização pedagógica, enquanto Silva (2024) evidencia que os gêneros presentes nas redes sociais já fazem parte do repertório comunicativo dos estudantes. Diante disso, o professor é desafiado a ampliar seu olhar sobre o que conta como texto, leitura e produção escrita no espaço escolar. Não se trata de abandonar gêneros tradicionais, mas de articular diferentes formas de linguagem em propostas coerentes com as exigências do presente. Essa tarefa requer formação continuada e abertura para reelaborar práticas consolidadas, uma vez que a escola lida hoje com sujeitos que leem, escrevem, comentam, compartilham e produzem sentidos em múltiplos ambientes.

Nos anos iniciais, esse desafio se manifesta de modo ainda mais sensível. Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024) mostram a necessidade de progressão no trabalho com gêneros orais, e Teixeira, Barca e Pessoa (2025) reforçam a importância de políticas e programas que fortaleçam práticas de leitura e escrita desde a educação infantil. Nessa etapa, o planejamento docente precisa articular oralidade, escuta, leitura mediada e experiências iniciais de escrita de forma integrada. Isso exige do professor sensibilidade para reconhecer que a aprendizagem da linguagem não ocorre de forma fragmentada. Ao contrário, ela se constrói na relação entre experiências cotidianas, propostas intencionais e interações significativas. Quanto mais consistente for o planejamento, maiores tendem a ser as chances de o estudante participar ativamente das práticas linguísticas escolares e desenvolver confiança em sua própria capacidade de expressão.

A formação docente e o planejamento pedagógico não são elementos acessórios, mas bases estruturantes do trabalho com gêneros textuais. Oliveira (2021) e Barricelli (2025) ajudam a perceber que o professor precisa ser leitor, escritor e planejador de sua própria prática. Ao mesmo tempo, Gomes, Leurquin e Tavares (2024) e Storto et al. (2024) mostram que a efetivação do trabalho com oralidade e gêneros depende de preparo teórico-metodológico e de condições concretas de implementação. Em síntese, o ensino mediado por gêneros torna-se mais potente quando o docente compreende as finalidades de cada prática, seleciona os textos com critério e organiza intervenções coerentes com o nível de desenvolvimento dos alunos. Sem esse investimento formativo, a proposta tende a enfraquecer; com ele, abre-se espaço para um ensino de língua mais crítico, mais atual e pedagogicamente mais consistente.

#### 4.4 GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS, ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA APRENDIZAGEM

Silva (2024) evidencia que os gêneros textuais presentes nas redes sociais já ocupam lugar importante no cotidiano dos estudantes, o que obriga a escola a rever antigas fronteiras entre linguagem escolar e linguagem social. Em vez de tratar esses textos como elementos marginais ou inadequados ao ensino, torna-se mais produtivo compreendê-los como objetos de análise e reflexão. Pottmeier et al. (2024), ao discutirem práticas de leitura e escrita no contexto educacional atual, mostram que a escola enfrenta novas demandas formativas, especialmente em um cenário marcado pela circulação intensa de informações em múltiplos suportes. Essa realidade exige que o ensino da leitura e da escrita vá além do texto impresso tradicional e passe a considerar as formas contemporâneas de produção de sentidos, nas quais imagem, escrita, oralidade, hipertexto e recursos digitais frequentemente aparecem articulados.

Nesse novo cenário, a noção de multiletramentos ganha relevância porque amplia a compreensão do que significa ler e escrever. Corrêa e Doro (2024) contribuem ao defender práticas leitoras mais consistentes no interior da escola, enquanto Nörnberg, Dias e Jäger (2023) lembram que a leitura é uma interação ativa, construída entre sujeito e texto. Quando se considera o ambiente digital, essa interação passa a envolver novos gestos de leitura: clicar, selecionar, comparar fontes, interpretar elementos verbais e visuais, identificar intenções discursivas e avaliar credibilidade. Tais ações mostram que o leitor contemporâneo precisa desenvolver competências variadas para participar de forma crítica dos espaços digitais. A escola, diante disso, não pode limitar-se a ensinar apenas modos tradicionais de leitura, pois isso significaria formar sujeitos pouco preparados para o mundo em que já vivem.

A oralidade também precisa ser reinserida com maior força nesse debate. Gomes, Leurquin e Tavares (2024) argumentam que o ensino de gêneros orais na aula de português demanda formação específica e maior intencionalidade pedagógica. Em perspectiva complementar, Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024) mostram que os gêneros orais precisam ser trabalhados com progressão, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Já Storto et al. (2024) destacam que o desafio não está apenas em reconhecer a importância da oralidade nos documentos oficiais, mas em transformá-la em prática efetiva de sala de aula. Esse conjunto de reflexões é relevante porque a cultura digital intensificou a presença de gêneros híbridos, nos quais fala, escrita, imagem e performance se combinam. Assim, debates, podcasts, vídeos

curtos, seminários, entrevistas e apresentações orais precisam ser compreendidos como práticas legítimas de aprendizagem linguística.

Silva (2024) mostra que os gêneros em circulação nas redes sociais podem ser incorporados como recurso pedagógico, enquanto Melo (2023) sinaliza que o ensino com gêneros pode dialogar com objetivos de aprendizagem mais amplos. Essa aproximação não significa aceitar de forma acrítica tudo o que circula nas plataformas digitais. O papel da escola é justamente promover leitura crítica, análise discursiva, reflexão ética e desenvolvimento da autoria. Quando o estudante aprende a observar intencionalidades, estratégias de persuasão, marcas de posicionamento e efeitos de sentido em textos digitais, ele passa a se relacionar com essas produções de modo menos passivo. Isso fortalece sua autonomia e amplia sua capacidade de argumentar, selecionar informações e participar de debates públicos.

Teixeira, Barca e Pessoa (2025) mostram a importância de políticas de leitura e escrita desde a educação infantil, e Melo, Tassoni e Rocha (2025) reforçam que a transição entre etapas escolares deve considerar a continuidade das experiências com práticas de linguagem. Isso sugere que a introdução aos multiletramentos não deve ficar restrita aos anos finais ou ao ensino médio. Ainda na infância, é possível promover contato orientado com gêneros orais, visuais e multimodais, sempre com mediação adequada à faixa etária. O objetivo não é antecipar complexidades desnecessárias, mas formar sujeitos capazes de perceber que a linguagem assume formas variadas e que cada uma delas demanda modos específicos de interpretação e produção. Dessa maneira, a escola amplia o conceito de alfabetização e o conecta às exigências do tempo presente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida permitiu compreender que o trabalho com gêneros textuais constitui uma metodologia fecunda para o ensino de leitura e escrita, sobretudo por aproximar a aprendizagem escolar das práticas sociais de linguagem. Ao longo da discussão, observou-se que os gêneros oferecem ao estudante a possibilidade de ler e escrever com finalidade, interlocução e contexto definidos, o que favorece uma relação mais significativa com a língua. Também ficou evidente que as sequências didáticas contribuem para a organização progressiva do ensino, enquanto a formação docente e o planejamento pedagógico aparecem como condições indispensáveis para que essa proposta se concretize de forma consistente na escola.

Também se constatou que o cenário contemporâneo impõe novos desafios ao ensino de língua portuguesa, especialmente diante da expansão dos gêneros digitais, da valorização da oralidade e das exigências dos multiletramentos. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais mostra-se capaz de responder às demandas atuais sem perder de vista a função social da educação. Assim, a escola que assume essa perspectiva tende a favorecer não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas a formação de sujeitos mais críticos, mais participativos e mais preparados para interagir em diferentes esferas da vida social.

## REFERÊNCIAS

BARRICELLI, Ermelinda Maria. Práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental I: Pibid como espaço de formação inicial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.1590/1678-460X202541170112. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/70112>. Acesso em: 25 mar. 2026.

BUENO, Luzia; BRAGIATTO, Gisele Aparecida; OLIVEIRA, Camila Regina. Os gêneros orais na BNCC e sua progressão nos anos iniciais do ensino fundamental. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440468793. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/68793>. Acesso em: 25 mar. 2026.

CORRÊA, Cintia Chung Marques; DORO, Fernanda Gonçalves. Práticas de leitura na escola e qualidade na/da educação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 56, p. 1-24, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.4118. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4118>. Acesso em: 25 mar. 2026.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Letramento e gêneros discursivos/textuais: a escrita na escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8777>. Acesso em: 25 mar. 2026.

GOMES, Rosivaldo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; TAVARES, Paula. A formação docente para o ensino de gêneros de texto orais na aula de português. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 24, e1982-4017-24-44, 2024. DOI: 10.1590/1982-4017-24-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/8HfK9PrXvPgymnH8HjM3VHz/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MELO, Rízia Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A leitura e a escrita em documentos oficiais brasileiros na transição Educação Infantil-Ensino Fundamental. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 47, e72638, 2025. DOI: 10.4025/actascieduc.v47i1.72638. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/72638>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MELO, Roquilane Maria Silva de. Gêneros textuais: metas e perspectivas de ensino aprendizagem face aos descritores do SAEB. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino para Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3760>. Acesso em: 25 mar. 2026.

NÖRNBERG, Marta; DIAS, Maurício Cardoso; JÄGER, Josiane Jarline. Leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37704, 2023. DOI: 10.1590/0102-469837704. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZdTqyGjf37yydWq3fLHjQJs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

NUNES, Suzana Mary Andrade; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Múltiplas interfaces da iniciação à leitura e à escrita: processo de ensino e de aprendizagem em escolas públicas do estado de Sergipe. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 89-109, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i64.1745. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1745>. Acesso em: 25 mar. 2026.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Letramento Acadêmico e Formação do Professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 115-129, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p115. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41705>. Acesso em: 25 mar. 2026.

POTTMEIER, Sandra *et al.* Práticas de leitura e escrita no Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e61414, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61414. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61414>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SILVA, Aline Ariane Feitosa da. Os gêneros textuais em redes sociais como ferramenta na prática docente de leitura e escrita nas escolas: uma abordagem teórica. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, e535074, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i3.5074. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5074>. Acesso em: 25 mar. 2026.

STORTO, Laura Janaina *et al.* Oralidade, gêneros orais, trabalho e formação docente: dos documentos prescritivos à sala de aula. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440468749. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/citationstylelanguage/get/apa?publicationId=79377&submissionId=68749>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. A implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI no estado do Pará. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 84-113, 2025. DOI: 10.5965/1984723826612025084. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/27676>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; AQUINO DE PAULA, Marcia Cristina de. Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 esp., p. 189-212, 2023. DOI: 10.5433/1519-

5392.2023v23n1Esp189-212. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47158>. Acesso em: 25 mar. 2026.