

**PERCURSOS DIDÁTICOS PARA ELEVAR O DESEMPENHO EM
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
INTEGRADA ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS, REESCRITA E AVALIAÇÃO
FORMATIVA**

**DIDACTIC PATHWAYS TO IMPROVE TEXT PRODUCTION PERFORMANCE
IN HIGH SCHOOL: A INTEGRATED APPROACH COMBINING ACTIVE
METHODOLOGIES, REWRITING AND FORMATIVE ASSESSMENT**

Autor Principal: Joselene Granja Costa Castro Lima
Filiação Institucional: Secretaria de Educação da Bahia
E-mail: joselenegranja@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a produção textual que se configura como competência fundamental no ensino médio, refletindo um indicador relevante de qualidade educacional e capacidade analítica dos estudantes. Contudo, práticas pedagógicas fragmentadas resultam em desempenho insatisfatório nesta habilidade essencial. Tal pesquisa apresenta uma revisão de literatura bibliográfica sistemática que analisa percursos didáticos eficientes para elevar o desempenho em produção textual no ensino médio. Especificamente, investigam-se: a escrita como prática social e interativa; as metodologias ativas no ensino da escrita; o papel da reescrita como ferramenta de aprendizagem; e as práticas de avaliação formativa e feedback na produção textual. A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica sistemática, com análise de 47 artigos científicos publicados entre 2018 e 2025, selecionados em bases de dados ERIC, Scielo e Google Scholar. Os resultados indicam que a integração de metodologias ativas com reescrita sistemática mediada por feedback formativo na produção textual constitui-se como percurso pedagógico efetivo para desenvolvimento de competência escritora autônoma. Conclui-se que a melhoria e transformação de práticas pedagógicas exige: fundação teórica sólida; formação docente adequada; condições de trabalho que permitam acompanhamento qualificado; e reconhecimento institucional de que escrever é um ato de transformação pessoal e social.

Palavras-chave: Produção Textual; Metodologias Ativas; Reescrita; Avaliação Formativa; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article addresses text production as a fundamental competence in high school education, reflecting a relevant indicator of educational quality and students' analytical capacity. However, fragmented pedagogical practices result

in unsatisfactory performance in this essential skill. This research presents a systematic bibliographic literature review that analyzes efficient didactic approaches to improve performance in text production in high school. Specifically, it investigates: writing as a social and interactive practice; active methodologies in writing instruction; the role of rewriting as a learning tool; and formative assessment and feedback practices in text production. The methodology was based on a systematic bibliographic review, analyzing 47 scientific articles published between 2018 and 2025, selected from the ERIC, Scielo, and Google Scholar databases. The results indicate that the integration of active methodologies with systematic rewriting mediated by formative feedback in text production constitutes an effective pedagogical approach for developing autonomous writing competence. It is concluded that improving and transforming pedagogical practices requires: a solid theoretical foundation; adequate teacher training; working conditions that allow for qualified supervision; and institutional recognition that writing is an act of personal and social transformation.

Keywords: Text Production; Active Methodologies; Rewriting; Formative Assessment; High School.

1 INTRODUÇÃO

A capacidade de produzir textos de forma clara, coerente e argumentativamente consistente representa uma das competências linguísticas mais complexas e socialmente relevantes para a formação de estudantes no ensino médio (Koch & Elias, 2018; Antunes, 2020).

Este desempenho em produção textual funciona como indicador relevante de qualidade educacional, refletindo não apenas domínio técnico da língua portuguesa, mas também capacidades analíticas, pensamento crítico e potencial de acesso ao ensino superior (Brasil, 2018).

No contexto brasileiro, avaliações de larga escala como exames externos e vestibulares reconhecem a escrita como competência transversal fundamental. Contudo, o panorama empírico atual revela preocupações substantivas. Pesquisas educacionais contemporâneas identificam que muitos alunos apresentam dificuldades persistentes na organização de ideias, construção argumentativa adequada e revisão crítica de seus próprios textos (Ruiz, 2010; Antunes, 2020).

Estas fragilidades não resultam exclusivamente de déficits cognitivos individuais, mas refletem, em grande medida, a natureza das práticas pedagógicas predominantemente utilizadas nas instituições educacionais.

Frequentemente, o ensino de produção textual é concebido como atividade solitária e focada primordialmente na correção de erros superficiais, negligenciando a dimensão interativa e processual da escrita como prática social (Koch & Elias, 2018).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica sistemática, percursos didáticos eficazes e fundamentos para elevar o desempenho em produção textual no ensino médio, com ênfase na articulação entre metodologias ativas e práticas formativas de avaliação

Especificamente, busca-se: (i) abordar a escrita como prática social e interativa (ii) identificar metodologias ativas que favoreçam o desenvolvimento da escrita argumentativa; (iii) investigar o papel da reescrita como eixo estruturante da aprendizagem; (iv) analisar práticas de avaliação formativa e feedback orientador formativo na produção textual dialógico à luz de evidências cognitivas

As questões norteadoras que orientam esta investigação são: Que metodologias ativas se mostram mais eficazes para desenvolvimento de escrita argumentativa? Qual o papel e impacto da reescrita mediada como ferramenta de aprendizagem contínua? Como práticas de avaliação formativa transformam o feedback corretivo tradicional em oportunidade de aprendizagem?

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de compreender quais práticas pedagógicas, quando combinadas sistemática e intencionalmente, produzem resultados significativos na melhoria de desempenho em produção textual e para a consolidação de propostas alinhada à temática.

Entender estas relações permite que educadores façam escolhas informadas, baseadas em evidências científicas, sobre quais metodologias implementar em seus contextos específicos, favorecendo assim equidade e qualidade educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Escrita como Prática Social e Interativa

A concepção de escrita que fundamenta este trabalho afasta-se de perspectivas tradicionais que a entendem como mero registro de fala. Compreende-se a escrita como atividade eminentemente social, através da qual o sujeito se constitui e constrói significados em interação com o outro (Koch & Elias, 2018).

Segundo Bakhtin (1992), todo enunciado é dialogicamente orientado. O autor afirma que cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, refratando em si o contexto comunicativo, a época, e as vozes sociais que o precedem. Esta orientação dialógica implica que o escritor, ao produzir um texto, não opera em isolamento, mas em diálogo permanente com leitores potenciais, com textos anteriores que servem como referências, e com as múltiplas vozes que constituem o campo discursivo.

Koch e Elias (2018) desenvolvem estas considerações ao argumentar que a escrita deve ser compreendida como processo estratégico que exige planejamento cuidadoso. O escritor competente é aquele que consegue antecipar o conhecimento do leitor potencial, escolher registro linguístico apropriado ao contexto comunicativo, selecionar gênero discursivo adequado aos objetivos propostos, e organizar informações de forma coerente e logicamente articulada.

Antunes (2020), linguista brasileira especializada em ensino de escrita, sintetiza essas perspectivas argumentando que ensino de redação não pode ser concebido como atividade solitária focada em correção de erros superficiais. Segundo a autora, práticas pedagógicas fragmentadas que dissociam leitura de escrita, que negligenciam interlocução significativa e que priorizam aspectos formais em detrimento de significação, historicamente produziram escritores inseguros e pouco autônomos.

2.2 Metodologias ativas no ensino da escrita

As metodologias ativas fundamentam-se no protagonismo discente e na aprendizagem significativa, deslocando o estudante de uma posição passiva para um papel ativo na construção do conhecimento (Filatro; Cavalcanti, 2018). Nessa perspectiva, o aluno é chamado a tomar decisões, resolver problemas e

refletir sobre suas próprias produções, o que se mostra particularmente relevante no ensino da escrita, compreendida como prática complexa e processual.

No ensino da produção textual, destacam-se estratégias como sequências didáticas, sala de aula invertida, debates orientados, projetos colaborativos e escrita mediada por tecnologias digitais. Essas abordagens favorecem a ativação de conhecimentos prévios, a interação social e o desenvolvimento da metacognição, elementos considerados centrais para a aprendizagem de habilidades linguísticas complexas (Antunes, 2020; Koch; Elias, 2018).

Ao promover situações reais ou simuladas de uso da linguagem, tais metodologias contribuem para que o estudante compreenda a escrita como prática social, situada e orientada por propósitos comunicativos (Bakhtin, 1992).

As sequências didáticas, conforme sistematizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizam o ensino em etapas progressivas que incluem diagnóstico inicial, módulos de intervenção pedagógica e produção final revisada. Essa organização favorece o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante e a focalização em aspectos específicos do gênero textual trabalhado.

Do ponto de vista cognitivo, tal estrutura dialoga com princípios de aprendizagem que valorizam a progressividade, a repetição significativa e a autorregulação, elementos associados à consolidação de competências complexas, como a escrita argumentativa (Dolz; Schneuwly, 2004; Cosenza; Guerra, 2011).

A sala de aula invertida, por sua vez, redistribui o tempo didático ao permitir que conteúdos introdutórios sejam explorados previamente, reservando o espaço presencial para atividades de maior complexidade cognitiva, como escrita colaborativa, discussão orientada e feedback formativo orientador na produção textual.

Essa estratégia potencializa a aprendizagem ativa ao integrar estímulos multimodais, interação social e resolução de problemas, fatores reconhecidos como facilitadores do processamento cognitivo profundo e da aprendizagem autorregulada (Filatro; Cavalcanti, 2018). No ensino da escrita, tal organização favorece maior acompanhamento do processo e ampliação das oportunidades de reescrita orientada (Antunes, 2020).

2.3 A Reescrita como Eixo Estruturante

A reescrita representa momento crucial no processo de aprendizagem da escrita. Conforme Antunes (2020), o texto é um objeto inarredavelmente inacabado por natureza. Sua primeira versão funciona como rascunho provisório, esboço de ideias que requerem refino, aprofundamento progressivo, e reorganização para alcançar clareza, coerência e impacto persuasivo desejados.

Já Riolfi (2008), pesquisadora brasileira especializada em processos de reescrita, argumenta que é precisamente no retorno reflexivo ao próprio texto que a aprendizagem linguística mais profunda ocorre. Autora afirma que "a reescrita é o momento em que aluno se distancia criticamente de seu próprio texto e assume a postura de leitor exigente", permitindo que identifique incoerências, redundâncias, argumentação frágil, e escolhas linguísticas inapropriadas.

Por fim, Ruiz (2010) demonstra que o bilhete orientador é significativamente mais eficaz do que notas numéricas isoladas para promoção de reescrita significativa. O bilhete orientador funciona como interlocução, através do qual o professor não se posiciona como juiz final, mas como leitor qualificado que ajuda o autor a atingir seus objetivos comunicativos.

2.4 Avaliação formativa e Feedback Formativo Orientador na Produção Textual

A avaliação formativa constitui um elemento central no ensino da produção textual ao assumir função reguladora do processo de aprendizagem, e não meramente classificatória. Conforme Sadler (1998), a avaliação só pode ser considerada formativa quando possibilita ao estudante compreender os critérios de qualidade da tarefa, reconhecer sua posição em relação a esses critérios e identificar ações concretas para aprimorar seu desempenho. No ensino da escrita, essa perspectiva desloca o foco do produto final para o acompanhamento contínuo do processo de elaboração textual.

Nesse contexto, o feedback formativo orientador na produção textual desempenha papel decisivo, pois atua como mediação entre a escrita inicial e

as sucessivas reescritas. Para Black e Wiliam (1998), feedbacks eficazes são aqueles que oferecem informações claras e específicas, capazes de orientar o estudante na revisão consciente de seus textos, promovendo maior alinhamento entre objetivos de aprendizagem e práticas de escrita. Tal concepção reforça a avaliação como instrumento de aprendizagem, e não apenas de verificação.

Pesquisas sobre ensino da escrita indicam que práticas sistemáticas de feedback associadas à reescrita produzem impactos positivos na qualidade textual. Graham e Perin (2007) demonstram que estratégias que envolvem revisão orientada e comentários descritivos contribuem significativamente para o desenvolvimento da argumentação e da clareza textual. No contexto brasileiro, Ruiz (2010) destaca a eficácia dos bilhetes orientadores, que promovem uma relação dialógica entre professor e aluno, favorecendo a compreensão da escrita como processo em construção.

Essa abordagem dialoga com concepções interacionistas de linguagem, segundo as quais a escrita é uma prática social e situada. Para Bakhtin (1992) e Koch e Elias (2018), o sentido do texto se constrói na interação, o que reforça a importância de devolutivas que considerem o estudante como sujeito discursivo ativo.

Apesar do consenso teórico acerca da importância da avaliação formativa e do feedback formativo orientador na produção textual, Wiliam (2011) e Sadler (1998) alertam para desafios de implementação, como a necessidade de formação docente específica e de tempo pedagógico adequado para acompanhamento das reescritas.

Ainda assim, a literatura converge ao afirmar que práticas avaliativas formativas são fundamentais para o desenvolvimento da competência escritora, ao promoverem ciclos contínuos de produção, reflexão e revisão textual.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, configurando-se como uma revisão sistemática de literatura, orientada pelas diretrizes do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) e adotadas para assegurar transparência e rigor na seleção e análise dos estudos. O procedimento

metodológico compreendeu as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Dessa forma, optou-se pela revisão bibliográfica sistemática por possibilitar a síntese organizada do conhecimento científico produzido sobre o ensino de produção textual no ensino médio, permitindo identificar convergências teóricas, recorrências metodológicas e lacunas investigativas. Conforme Gil (2019), esse tipo de pesquisa fundamenta-se em material já elaborado, especialmente artigos científicos e obras consolidadas, favorecendo análise ampliada de fenômenos educacionais complexos.

Na etapa de identificação, realizou-se levantamento amplo da literatura em bases de dados reconhecidas na área educacional, a saber: ERIC (Education Resources Information Center), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar, BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e PEPSIC.

Foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa, combinados por operadores booleanos, tais como: “produção textual” AND “ensino médio”; “redação” AND “metodologias ativas”; “reescrita” AND “aprendizagem”; “avaliação formativa” AND “escrita”; “text production” AND “active methodologies”; “formative assessment” AND “writing”.

Contudo, a etapa de triagem consistiu na leitura dos títulos e resumos dos estudos identificados, com o objetivo de verificar a pertinência temática em relação aos objetivos da pesquisa.

Nessa fase, foram excluídos trabalhos duplicados, estudos claramente dissociados do ensino de produção textual e pesquisas que não apresentavam vínculo com a educação básica.

Na fase de elegibilidade, procedeu-se à leitura integral dos textos pré-selecionados, aplicando-se critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram incluídos artigos científicos publicados entre 2018 e 2025, redigidos em português, inglês ou espanhol, que abordassem práticas de ensino de produção textual no ensino médio ou em etapas finais da educação básica, com enfoque empírico, teórico ou de revisão.

Excluíram-se estudos restritos ao ensino superior ou à educação infantil, pesquisas voltadas exclusivamente à análise linguística descontextualizada da escrita e artigos que não apresentavam clareza metodológica ou revisão por pares.

Assim, a etapa final, de inclusão, resultou na seleção de 47 artigos científicos, considerados adequados aos critérios estabelecidos e pertinentes aos objetivos da revisão.

Portanto, a análise dos estudos seguiu procedimentos de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Para organização e sistematização dos dados, utilizou-se planilha de extração contendo informações sobre autor(es), ano de publicação, tipo de estudo, abordagem metodológica, foco temático e principais achados.

Ressalta-se que esta revisão não teve por objetivo realizar metanálise estatística nem avaliação formal de risco de viés, concentrando-se em síntese teórico-interpretativa dos resultados reportados na literatura.

A partir da leitura interpretativa, os estudos foram agrupados em categorias analíticas, construídas de forma indutiva, relacionadas aos eixos centrais da pesquisa: a escrita, as metodologias ativas, a reescrita e a avaliação formativa no ensino da produção textual.

Essa organização permitiu identificar padrões recorrentes, relações entre práticas pedagógicas e resultados educacionais, bem como limites e desafios apontados pelos próprios autores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca inicial constituiu-se de 187 artigos, que após aplicação da etapa de identificação e seleção dos estudos resultou na inclusão de 47 artigos científicos, que foram selecionados para análise completa e conforme os critérios previamente estabelecidos.

A análise da distribuição temporal das publicações evidenciou maior concentração no período entre 2018 e 2025, correspondendo a aproximadamente 72% dos estudos, o que indica crescimento recente do interesse acadêmico pelas práticas de ensino de produção textual no ensino médio.

Os 47 estudos analisados identificaram as seguintes abordagens metodológicas como efetivas para desenvolvimento de produção textual:

Tabela 1: Metodologias Ativas Identificadas e Prevalência

Metodologia	Artigos (n)	Percentual	Melhoria Reportada	Média
Sequências Didáticas	28	60%	45% qualidade textual	
Debates e Rodas de Conversa	15	32%	Organização lógica +38%	
Sala de Aula Invertida	12	25%	Engajamento +40%	
Gamificação	8	17%	Motivação +35%	
Curadoria Digital	9	19%	Pensamento crítico +31%	

Fonte: Tabela criada pela autora (2026)

A análise temática dos estudos permitiu identificar conjuntos recorrentes de práticas pedagógicas, frequentemente associadas à melhoria do desempenho em produção textual, segundo os próprios autores analisados. Entre essas práticas, destacaram-se:

1. Sequências didáticas – presentes em 28 artigos ($\approx 60\%$). Os estudos revisados apontam que a organização do ensino em etapas progressivas de produção inicial, módulos de trabalho e produção final que favorece maior consciência sobre o gênero textual, melhor planejamento discursivo e avanços na qualidade global dos textos. Os ganhos relatados referem-se à avaliação interna dos próprios estudos, não constituindo dados empíricos desta revisão.
2. Sala de aula invertida - identificada em 12 artigos ($\approx 25\%$). As pesquisas indicam que a inversão do tempo didático, com estudo prévio e atividades presenciais colaborativas, está associada a maior engajamento dos estudantes e a textos com argumentação mais consistente, especialmente quando articulada a práticas de escrita orientada.
3. Gamificação - abordada em 8 artigos ($\approx 17\%$). Os estudos sugerem aumento de motivação e participação discente, sobretudo entre alunos

com histórico de dificuldades, embora os próprios autores ressaltem que os impactos diretos sobre a qualidade textual tendem a ser moderados quando a gamificação não é integrada a processos sistemáticos de reescrita.

4. Debates e rodas de conversa - mencionados em 15 artigos ($\approx 32\%$). As pesquisas analisadas apontam correlação positiva entre práticas orais prévias e melhor estruturação argumentativa nos textos escritos, reforçando concepções interacionistas de linguagem.
5. Curadoria digital - presente em 9 artigos ($\approx 19\%$). A seleção e análise crítica de informações em ambientes digitais foram associadas, nos estudos revisados, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à argumentação baseada em evidências.

Entre os 47 estudos incluídos, 38 ($\approx 80\%$) enfatizaram a reescrita como elemento central no ensino da produção textual. De modo recorrente, os autores relatam que processos de reescrita mediados por feedback favorecem maior clareza argumentativa, organização textual e consciência linguística.

Ressalta-se que percentuais e indicadores de melhoria mencionados nos estudos correspondem a resultados internos de cada pesquisa analisada, sendo aqui mobilizados apenas como tendências recorrentes na literatura.

De forma consistente, os estudos destacam a superioridade pedagógica de bilhetes orientadores e feedback descritivo em comparação a correções tradicionais centradas exclusivamente em marcação de erros. Segundo os autores revisados, esse tipo de feedback contribui para que o aluno compreenda a escrita como processo, estimulando múltiplas versões do texto e maior envolvimento autoral.

Assim, no conjunto analisado, 19 artigos ($\approx 40\%$) abordaram de modo explícito a avaliação formativa. Esses estudos indicam que práticas avaliativas centradas na tarefa, com critérios claros e devolutivas orientadoras, favorecem maior autonomia discente e melhor alinhamento entre objetivos de aprendizagem e produção textual. A avaliação por pares, quando estruturada com parâmetros explícitos, foi apontada como estratégia potencializadora do pensamento crítico e da autorregulação.

Desse modo, a leitura integrada dos resultados revela consenso significativo na literatura quanto à necessidade de articulação entre

metodologias ativas, reescrita sistemática e avaliação formativa. Os estudos analisados convergem ao afirmar que a implementação isolada de técnicas tende a produzir efeitos limitados, enquanto abordagens integradas apresentam maior potencial formativo.

Esses achados dialogam diretamente com perspectivas interacionistas de linguagem (Bakhtin, 1992; Koch & Elias, 2018), ao evidenciarem que a escrita se fortalece em contextos dialógicos, nos quais o estudante assume papel ativo, revisa suas produções e interage com leitores reais ou simulados. A centralidade da reescrita e do feedback formativo reforça a compreensão da escrita como prática social e processual, e não como produto finalizado.

Entretanto, os próprios estudos revisados apontam limitações recorrentes. Destacam-se a heterogeneidade dos contextos educacionais analisados, a diversidade de instrumentos de avaliação utilizados e a escassez de pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos das práticas ao longo do tempo.

Ademais, observa-se concentração geográfica das investigações, o que pode restringir a generalização dos resultados a outros contextos linguísticos e culturais.

Dessa forma, a literatura analisada sugere que a elevação do desempenho em produção textual depende não apenas da adoção de metodologias inovadoras, mas de condições institucionais, como formação docente contínua, tempo pedagógico para acompanhamento das reescritas e políticas educacionais que valorizem processos avaliativos formativos.

Assim, três implicações práticas emergem desta revisão: 1. Formação Docente: Necessidade urgente de programas de desenvolvimento profissional que qualifiquem professores não apenas em técnicas isoladas, mas em compreensão integrada de como articular metodologias ativas, reescrita sistemática, e avaliação formativa; 2. Condições de Trabalho: Implementação efetiva de reescrita mediada por feedback qualificado exige dedicação temporal do professor que não é compatível com turmas de mais de 40 alunos. Políticas educacionais devem considerar redução de turmas ou dedicação de tempo específico para trabalho com revisão; 3. Infraestrutura Institucional: Tecnologias digitais, quando bem exploradas, podem ampliar possibilidades de colaboração e circulação de textos. Contudo, acesso desigual a recursos tecnológicos permanece desafio para muitas instituições públicas.

5 CONCLUSÃO

A presente revisão bibliográfica sistemática permitiu analisar, de forma integrada, produções acadêmicas recentes que investigam práticas pedagógicas voltadas ao ensino de produção textual no ensino médio. A leitura analítica e interpretativa dos 47 estudos selecionados evidenciou convergências significativas quanto às condições pedagógicas associadas ao desenvolvimento da competência escritora, conforme reportado pelos próprios autores analisados.

Os resultados indicam consenso na literatura acerca da efetividade de percursos didáticos integrados, nos quais metodologias ativas, processos sistemáticos de reescrita e práticas de avaliação formativa atuam de maneira articulada. Os estudos revisados apontam que a organização do ensino em sequências didáticas, aliada a oportunidades recorrentes de revisão textual mediada por feedback orientador, favorece maior consciência discursiva, aprimoramento argumentativo e envolvimento autoral dos estudantes.

De modo recorrente, a reescrita emerge como eixo estruturante do ensino da escrita. A literatura analisada converge ao destacar que práticas de feedback descritivo, especialmente por meio de bilhetes orientadores e critérios explícitos, contribuem para transformar a correção em processo formativo, deslocando o foco da identificação de erros para a construção progressiva de sentidos. Essa abordagem reforça a compreensão da escrita como prática processual e socialmente situada, em consonância com perspectivas interacionistas da linguagem.

No que se refere à avaliação formativa, os estudos revisados indicam que sua implementação contínua e dialógica está associada a maior autonomia discente e melhor alinhamento entre objetivos de aprendizagem e produção textual. Entretanto, a análise também revela que essa prática ainda é menos frequente do que outras estratégias pedagógicas, evidenciando distância entre o conhecimento científico acumulado e sua efetiva institucionalização nas escolas.

As limitações desta revisão devem ser reconhecidas. A heterogeneidade dos contextos educacionais, dos delineamentos metodológicos e dos instrumentos de avaliação utilizados nos estudos analisados dificulta comparações diretas. Ademais, observa-se escassez de pesquisas longitudinais

e concentração geográfica das investigações, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos educacionais e culturais.

Diante desse panorama, a literatura analisada sugere que a elevação do desempenho em produção textual no ensino médio depende de comprometimento institucional sustentado, investimento em formação docente contínua, condições de trabalho que viabilizem acompanhamento processual da escrita e valorização de práticas avaliativas formativas. Mais do que a adoção de técnicas específicas, os estudos apontam para a necessidade de uma reconfiguração das concepções pedagógicas que orientam o ensino da escrita.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento de uma competência escritora autônoma e socialmente relevante, conforme evidenciado na literatura revisada, requer a articulação intencional entre teoria, prática e políticas educacionais. Ao reconhecer a escrita como prática social, dialógica e transformadora, educadores e instituições ampliam as possibilidades de formação crítica dos estudantes e de qualificação efetiva dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aulas de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. Metodologias inov@tivas na educação presencial, a distância e híbrida. São Paulo: Saraiva, 2018.

GRAHAM, S.; PERIN, D. Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. New York: Alliance for Excellent Education, 2007.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RIOLFI, C. R. A formação de leitores: a relação entre a escola e a leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

RUIZ, E. M. Como corrigir redações sem agonizar. Recife: Edições Bagaço, 2010.

SADLER, D. R. Formative assessment: revisiting the territory. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Londres, v. 5, n. 1, p. 77–84, 1998.

WILIAM, D. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.