

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Ivanilde da Silva Abreu Barros

RESUMO

O ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental constitui um desafio para a educação brasileira, considerando a necessidade de desenvolver competências relacionadas à produção textual, à argumentação e às práticas sociais de linguagem. Este estudo teve como objetivo analisar as principais estratégias de ensino da escrita utilizadas nessa etapa escolar, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de estudos científicos sobre ensino da escrita, gêneros textuais, letramento e estratégias pedagógicas. Os resultados indicam que práticas como o trabalho com gêneros textuais, projetos de letramento, escrita colaborativa, revisão e reescrita textual, além do uso planejado de tecnologias digitais, favorecem o desenvolvimento da competência escritora e ampliam a participação dos estudantes nas práticas de linguagem. Evidenciouse ainda que a mediação do professor é essencial para promover atividades contextualizadas, estimular a reflexão sobre a escrita e aproximar a produção textual das situações reais de comunicação. Concluiu-se que o ensino da escrita deve ser desenvolvido por meio de metodologias diversificadas e contextualizadas, compreendendo a produção textual como uma prática social indispensável à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino da escrita. Gêneros textuais. Letramento.

RESUMEN

La enseñanza de la escritura en los últimos años de la Educación Primaria constituye un desafío significativo para la educación brasileña, especialmente ante la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias relacionadas con la producción textual, la argumentación y la participación en las diferentes prácticas sociales del lenguaje. En este contexto, resulta fundamental comprender estrategias pedagógicas capaces de favorecer un aprendizaje más significativo y contextualizado. El

presente estudio tiene como objetivo analizar las principales estrategias de enseñanza de la escritura utilizadas en los últimos años de la Educación Primaria, destacando sus contribuciones al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. La investigación se caracteriza como una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo, realizada a partir del análisis de artículos científicos publicados en revistas académicas entre los años 2019 y 2026. La búsqueda de los estudios se llevó a cabo en las bases de datos SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Académico y ERIC, considerando criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Los resultados evidencian que estrategias como el trabajo con géneros textuales, proyectos de alfabetización, escritura colaborativa, revisión y reescritura textual, así como el uso de tecnologías digitales, contribuyen a ampliar la participación de los estudiantes y fortalecer el desarrollo de la competencia escritora. Los estudios analizados también demuestran que el papel mediador del profesor es fundamental para la construcción de prácticas pedagógicas más significativas, capaces de valorar los conocimientos previos de los alumnos y aproximar la escritura escolar a situaciones reales de comunicación. Se concluye que la enseñanza de la escritura requiere metodologías diversificadas y contextualizadas, comprendiendo la producción textual como una práctica social esencial para la formación de sujetos críticos, autónomos y participativos en la sociedad.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza de la escritura. Géneros textuales. Alfabetización.

1 INTRODUÇÃO

A redação é uma das principais maneiras de interação entre as pessoas, geração de saber e prática da cidadania. No contexto escolar, sua aprendizagem ultrapassa o domínio das normas gramaticais e da codificação da língua, envolvendo a capacidade de organizar ideias, argumentar, comunicar-se em diferentes situações e participar das diversas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, o ensino da escrita ocupa posição central no componente curricular de Língua Portuguesa, particularmente nos últimos anos do Ensino Fundamental, período em que se espera que os estudantes ampliem suas competências linguísticas e desenvolvam maior autonomia na produção de textos.

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam que o ensino da escrita deve ocorrer por meio de práticas contextualizadas, considerando os diferentes gêneros discursivos e as situações reais de comunicação. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na reprodução de regras gramaticais e valoriza o desenvolvimento da competência comunicativa, da reflexão crítica e da participação ativa dos estudantes nos diversos contextos sociais (Brasil, 2018).

Apesar dessas orientações, a realidade educacional brasileira demonstra que muitos estudantes finalizam o ciclo do Ensino Fundamental apresentando dificuldades relacionadas à produção textual, como organização das ideias, coerência, coesão, argumentação, adequação aos diferentes gêneros textuais e domínio da modalidade escrita da língua. Esses desafios surgem devido a diversos motivos, entre eles práticas pedagógicas pouco contextualizadas, limitações no acesso à leitura e à escrita, desigualdades educacionais e desafios enfrentados pelos professores na implementação de metodologias que promovam uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, diversos estudiosos defendem que a escrita deve ser compreendida como uma prática social construída na relação entre os indivíduos. Conforme Bakhtin (2016), toda produção textual está vinculada às diferentes esferas da comunicação humana, sendo constituída por objetivos, interlocutores e contextos específicos.

Em diálogo com essa concepção, Geraldi (2013) afirma que escrever significa produzir sentidos para um leitor real, enquanto Soares (2018) destaca que o desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado às práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes. De acordo com Freire (2021), a educação ocorre quando o educador estabelece um ambiente propício para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, valorizando a reflexão, o diálogo e a autonomia intelectual.

Essa concepção evidencia que o ensino da escrita deve favorecer processos de reflexão, diálogo e emancipação dos sujeitos, compreendendo a linguagem como instrumento de leitura crítica da realidade e de participação social.

O interesse pela temática foi fortalecido durante o estágio supervisionado realizado na Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe, estado de Roraima. As experiências vivenciadas nesse contexto possibilitaram observar desafios relacionados ao ensino da produção textual e despertaram o interesse em aprofundar, por meio da literatura científica, as discussões sobre abordagens educacionais que promovem o avanço do aprendizado da escrita. Ressalta-se, contudo, que as observações realizadas durante o estágio constituíram apenas a motivação para esta

investigação, não configurando fonte de obtenção de informações, uma vez que esta investigação se configura como um levantamento bibliográfico.

Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar estratégias pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da redação nos últimos anos do Ensino Fundamental, considerando que a formação de escritores competentes representa condição essencial para o sucesso escolar, o prosseguimento dos estudos e o exercício da cidadania.

Assim, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais estratégias pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral consiste em analisar as principais estratégias de ensino da escrita utilizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Como objetivos específicos, pretende-se: discutir a importância da escrita como prática social no processo de ensino e aprendizagem; analisar os principais referenciais teóricos relacionados ao ensino da escrita; identificar estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer a produção textual; e compreender as contribuições dessas estratégias para a formação de estudantes escritores, leitores críticos e participantes das práticas sociais de linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Escrita Como Prática Social

A compreensão da escrita como prática social representa uma mudança significativa na forma de conceber o ensino da Língua Portuguesa. Durante muito tempo, as atividades de produção textual estiveram associadas principalmente ao domínio de regras gramaticais, à reprodução de modelos prontos e à correção de aspectos normativos da língua. Entretanto, as pesquisas contemporâneas na área da Linguística Aplicada e da Educação defendem que escrever constitui uma atividade social, histórica e cultural, relacionada às diferentes formas de interação entre os sujeitos.

Sob esse entendimento, a escrita ultrapassa a ideia de uma simples técnica de registro da linguagem, constituindo-se como uma prática social por meio da qual o sujeito pode manifestar seus pensamentos, ampliar a construção de saberes, posicionar-se em relação ao meio em que está inserido e atuar em diferentes situações da vida social a linguagem é construída nas relações entre os sujeitos, de modo que a produção textual ocorre a partir de situações reais de comunicação, nas quais estão presentes determinadas finalidades, interlocutores e condições de interação (Bakhtin, 2016).

Essa concepção implica compreender que o ensino da escrita precisa criar oportunidades para que os estudantes produzam textos com finalidades reais, considerando quem escreve, para quem escreve e qual função social o texto desempenha. Segundo Geraldi (2013), a produção textual escolar deve superar exercícios mecânicos e transformar-se em uma atividade significativa, na qual o aluno seja reconhecido como sujeito autor, capaz de produzir sentidos e participar de práticas comunicativas diversas.

A perspectiva do letramento amplia essa compreensão ao destacar que saber escrever envolve utilizar a linguagem escrita de maneira adequada às diferentes situações sociais. Para Soares (2018), o letramento está relacionado à participação efetiva dos indivíduos nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, evidenciando que o ensino da língua deve ultrapassar o domínio do código escrito e promover sua utilização em contextos concretos.

Marcuschi (2008) destaca que o trabalho pedagógico com a escrita deve contemplar diferentes gêneros textuais, pois eles representam formas de comunicação presentes na sociedade, que os gêneros textuais são instrumentos sociais utilizados pelos indivíduos para atender às necessidades comunicativas em diferentes situações, atividades envolvendo notícias, relatos, artigos de opinião, resenhas, textos digitais e outros gêneros possibilitam aproximar a escrita escolar das práticas vivenciadas pelos estudantes.

Para Freire (2021), a educação deve contribuir para que os sujeitos compreendam a realidade em que estão inseridos e desenvolvam condições para transformá-la, a escrita possui uma importante dimensão formativa, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação cidadã, por meio da linguagem, o indivíduo não apenas registra informações, mas também expressa suas ideias, interpreta experiências e constrói posicionamentos diante das situações que vivencia.

Desse modo, o trabalho com a escrita no contexto escolar pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, capazes de utilizar a linguagem para refletir sobre sua realidade e atuar de forma significativa na sociedade.

2.2 Letramento e Ensino da Escrita

O conceito de letramento trouxe importantes contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita, ao ampliar a visão tradicional que restringia a alfabetização ao domínio do sistema de escrita.

De acordo com Morais (2012), o desenvolvimento da escrita vai além do domínio do alfabeto, do vocabulário e das normas que organizam a língua, envolvendo também a compreensão de que escrever é uma prática situada, relacionada às diferentes formas de interação, aos contextos culturais e às necessidades comunicativas que fazem parte da vida em sociedade, pontuando assim que o ensino da escrita precisa considerar as situações concretas em que os sujeitos utilizam a linguagem para comunicar-se, expressar opiniões, registrar informações e participar das relações sociais.

Segundo Soares (2018), o letramento refere-se à condição do indivíduo que participa efetivamente das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Dessa forma, uma pessoa pode dominar o código escrito, mas apresentar dificuldades em utilizar a escrita em situações reais de comunicação. Por essa razão, o ensino da escrita precisa estar associado ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes de compreender, produzir e interpretar textos em diferentes contextos.

Kleiman (2005) destaca que as práticas de letramento são construídas socialmente e estão relacionadas às experiências vivenciadas pelos sujeitos em diferentes espaços, como família, comunidade, trabalho e escola. Assim, o ambiente escolar deve reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes e criar situações em que a escrita tenha função comunicativa e significado social.

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental Rojo (2009), pontua que essa abordagem exige que o ensino da escrita ultrapasse atividades mecânicas de preenchimento, cópia ou

reprodução de modelos, o estudante precisa ser inserido em práticas reais de produção textual, nas quais compreenda os objetivos da escrita, seus possíveis interlocutores e os diferentes efeitos de sentido produzidos pela linguagem, a escola contemporânea deve considerar os múltiplos letramentos existentes na sociedade, incluindo as práticas digitais e multimodais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Marcuschi (2008) compreende os gêneros textuais como formas de organização da linguagem que se constituem nas relações sociais e atendem às diferentes necessidades de comunicação, a partir dessa perspectiva, o contato dos estudantes com variados gêneros, como cartas, notícias, artigos de opinião, relatos, resenhas e textos digitais, amplia as possibilidades de uso da escrita em situações concretas, de trabalhar com diferentes gêneros na escola contribui para que os alunos percebam que escrever não se resume ao domínio de regras linguísticas, mas também envolve comunicar ideias, expressar opiniões e interagir com outras pessoas em diferentes contextos sociais.

O trabalho com diferentes gêneros textuais constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do letramento, pois os gêneros textuais representam formas de organização da linguagem construídas socialmente e utilizadas pelos indivíduos em diferentes situações comunicativas, a produção de cartas, notícias, artigos de opinião, relatos, resenhas e textos digitais possibilita que os estudantes compreendam a escrita como instrumento de interação e participação social (Marcuschi, 2008).

2.3 O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino da escrita assume papel essencial na ampliação das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes.

Nessa etapa da escolarização, espera-se que os estudantes adquiram maior autonomia na produção de seus textos, desenvolvendo a capacidade de planejar, organizar, revisar e reescrever suas produções de acordo com diferentes situações de comunicação, por isso, a escrita precisa ser trabalhada como um processo que envolve construção e reconstrução de sentidos, considerando as escolhas feitas pelo autor ao longo da elaboração do texto, e não somente como um resultado final a ser corrigido pelo professor (ROMANOWSKI, 2010).

Para Antunes (2003) produzir um texto também exige que o estudante faça escolhas de acordo com aquilo que pretende comunicar e com a pessoa ou o grupo a quem se dirige, é necessário definir a finalidade da escrita, selecionar o gênero mais adequado, organizar as ideias e utilizar os recursos linguísticos de maneira coerente com a situação comunicativa, as práticas de produção textual na escola devem aproximar os alunos de situações concretas de uso da linguagem, permitindo que percebam a escrita como uma forma de interação e comunicação.

Nesse contexto, a escola possui o papel de desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação de escritores capazes de utilizar a escrita em diferentes contextos sociais. Segundo Koch e Elias (2018), a produção textual envolve conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais, exigindo do escritor a capacidade de mobilizar diferentes estratégias para construir sentidos e estabelecer comunicação com o leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino da Língua Portuguesa deve estar fundamentado nas práticas de linguagem, contemplando leitura, produção textual, oralidade e

análise linguística. No que se refere à escrita, o documento orienta que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao planejamento, produção, revisão e edição de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos (BRASIL, 2018).

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da escrita refere-se ao trabalho sistemático com gêneros textuais. Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros funcionam como instrumentos de aprendizagem, pois permitem que os estudantes compreendam as características estruturais, linguísticas e sociais dos textos que circulam em diferentes esferas da sociedade. Assim, ao trabalhar com gêneros diversos, a escola amplia as possibilidades de participação dos alunos nas práticas comunicativas.

Geraldi (2013) aponta que a reescrita precisa ser vista como parte do processo de aprendizagem da escrita, e não somente como uma etapa destinada à correção de falhas, nos anos finais do Ensino Fundamental, esse trabalho ganha importância à medida que os estudantes passam a refletir sobre as escolhas realizadas durante a produção de seus textos, ao revisar e reformular o que escreveram, eles têm a possibilidade de perceber dificuldades, reorganizar ideias, adequar o uso da linguagem e aprimorar a construção textual.

Nesse percurso, o estudante compreende que a escrita não acontece de maneira imediata, mas envolve planejamento, avaliação e mudanças ao longo de sua elaboração.

2.4 O Trabalho com Gêneros Textuais

O ensino da escrita por meio dos gêneros textuais constitui uma das principais perspectivas metodológicas da área de Língua Portuguesa, pois possibilita compreender a linguagem como uma prática social realizada em diferentes situações de comunicação.

Ao contrário de propostas tradicionais centradas na produção de textos sem finalidade definida, o trabalho com gêneros permite que os estudantes compreendam a função social da escrita, reconhecendo que cada texto possui objetivos, características e contextos específicos de circulação (Bakhtin, 2016).

Bakhtin (2016) ainda destaca que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados construídas historicamente nas diferentes esferas da atividade humana, isso significa que os sujeitos utilizam diferentes gêneros conforme suas necessidades comunicativas, considerando aspectos como interlocutores, finalidade e contexto de produção, o ensino da escrita deve possibilitar aos estudantes o contato com uma variedade de gêneros presentes nas práticas sociais.

O trabalho com os diferentes gêneros textuais pode contribuir para a aprendizagem da escrita, uma vez que permite aos estudantes perceber como cada texto se estrutura e como as escolhas linguísticas interferem naquilo que se pretende comunicar, ao entrar em contato com gêneros presentes em seu cotidiano, o aluno também passa a reconhecer que os textos cumprem diferentes finalidades e circulam em situações específicas de interação, de modo que o ensino da produção escrita pode estabelecer uma relação mais próxima entre o conteúdo trabalhado na escola e as práticas de linguagem vivenciadas pelos estudantes, considerando os gêneros como formas de comunicação construídas no meio social e cultural, e não apenas como modelos a serem reproduzidos (Marcuschi, 2008).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa forma de trabalho contribui para ampliar competências de leitura, compreensão, argumentação e escrita, ao produzir diferentes tipos de textos, o estudante percebe que cada situação exige uma maneira própria de organizar as ideias e utilizar a linguagem, escrever uma notícia, um artigo de opinião, uma resenha, uma carta aberta ou um relato de experiência, por exemplo, requer considerar a finalidade da produção, o assunto abordado e as características do público que irá receber o texto (Soares, 2005).

Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que o trabalho com os gêneros textuais deve ser desenvolvido a partir de sequências didáticas planejadas, proporcionando aos estudantes diferentes momentos de aprendizagem, nesse processo, os alunos entram em contato com exemplos de textos, analisam suas características, elaboram uma primeira produção, recebem orientações e, posteriormente, revisam e reformulam seus escritos. Essa forma de conduzir o ensino favorece uma aprendizagem gradual da escrita, permitindo que os estudantes aperfeiçoem suas produções de maneira organizada e contínua.

Segundo Geraldi (2013), o trabalho com os gêneros textuais pode contribuir para o fortalecimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes, ao criar oportunidades para que utilizem a escrita como forma de manifestar ideias, participar de discussões e assumir posicionamentos diante de diferentes questões presentes na sociedade, a produção de textos no ambiente escolar precisa reconhecer o estudante como alguém capaz de construir sentidos por meio da linguagem, evitando atividades mecânicas, artificiais ou afastadas das situações reais de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância do trabalho com diferentes gêneros discursivos, orientando que o ensino da Língua Portuguesa contemple práticas de linguagem diversificadas e relacionadas aos diferentes campos de atuação social, essa orientação amplia as possibilidades de produção textual ao incluir gêneros impressos, digitais e multimodais presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018).

2.5 Estratégias Pedagógicas para o Ensino Da Escrita

O aprimoramento da capacidade de escrita dos estudantes está relacionado à utilização de práticas pedagógicas que entendam a produção textual como um percurso permanente de elaboração, análise e troca de sentidos, ensinar a escrever não significa apenas solicitar a produção de textos ou apontar inadequações gramaticais, é importante possibilitar que os alunos estejam envolvidos nas diferentes fases da escrita, desde a definição do que será abordado e a organização das ideias até a leitura, revisão e reformulação do texto, percebendo o propósito de cada atividade e a função que a escrita exerce nas diferentes situações de comunicação (Alves, 2025).

Entre as possibilidades de trabalho com a escrita, a produção textual orientada apresenta-se como uma prática importante, pois permite ao professor acompanhar e auxiliar os alunos ao longo da construção de seus textos, que durante esse percurso, o docente pode contribuir na escolha do tema, na disposição das informações, na definição do gênero textual, na utilização de uma linguagem adequada e na revisão da versão produzida, de maneira que a escrita passa a ser desenvolvida considerando a situação em que o texto será utilizado, quem irá recebê-lo e o propósito que se pretende alcançar, aspectos que são fundamentais para compreender a produção textual como uma atividade de interação (Antunes, 2003).

Outra estratégia significativa segundo Bakhtin (2016), refere-se à escrita colaborativa, que promove a interação entre os estudantes durante o processo de produção textual, ao escrever coletivamente, os alunos compartilham conhecimentos, discutem possibilidades de construção do texto e desenvolvem habilidades relacionadas à argumentação e à negociação de sentidos, essa abordagem aproxima-se da perspectiva sociointeracionista do qual a linguagem se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a organização do ensino por meio de sequências didáticas possibilita que os estudantes desenvolvam, de maneira gradual, diferentes capacidades relacionadas ao uso da linguagem, nesse percurso, o professor pode apresentar determinado gênero textual, promover a observação e a análise de exemplos, orientar uma primeira produção e, posteriormente, propor intervenções, revisões e reformulações, tal encaminhamento permite que os alunos compreendam com maior clareza os aspectos que caracterizam cada gênero, tanto em relação à sua estrutura e aos recursos linguísticos quanto à finalidade comunicativa.

Os projetos de letramento constituem outra possibilidade metodológica relevante, pois aproximam a escrita escolar das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, o letramento envolve a participação dos indivíduos em situações reais de uso da leitura e da escrita, dessa maneira projetos que envolvem jornais escolares, campanhas educativas, produção de textos digitais, relatos comunitários e outras práticas comunicativas possibilitam que os estudantes percebam a função social da escrita (Kleiman, 2005).

Geraldi (2013) entende a produção textual como um processo que não se encerra na primeira versão, a reescrita permite ao estudante rever o que produziu, ajustar a linguagem, reorganizar as ideias e tornar-se o texto mais claro e adequado à situação de comunicação, de tal forma revisar e reescrever fazem parte da aprendizagem da escrita e contribuem para o aprimoramento da produção textual.

(Rojo, 2009) ainda acrescenta que as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço relevante nas práticas de ensino da escrita, ampliando as formas de produzir, compartilhar e interagir por meio dos textos, ferramentas como editores colaborativos, blogs, plataformas de aprendizagem e ambientes virtuais permitem que os estudantes tenham contato com diferentes maneiras de escrever e publicar suas produções, considerando públicos e finalidades variadas, esse contato também favorece maior aproximação entre as atividades realizadas na escola e as práticas de comunicação presentes no cotidiano, nas quais os textos circulam em diferentes meios e formatos,

Dessa maneira o uso pedagógico das tecnologias pode ampliar as experiências de escrita dos alunos e contribuir para sua participação nas práticas de linguagem da sociedade contemporânea.

2.6 Revisões e Reescrita Textual

A revisão e a reescrita textual constituem etapas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois possibilitam aos estudantes compreender que a produção de um texto não se encerra na primeira versão elaborada.

Antunes (2003) destaca que a produção escrita deve ser entendida como um percurso de construção, que envolve momentos de planejamento, desenvolvimento, revisão e reformulação do

texto, nessa visão, a escrita não se resume a uma produção pronta para ser corrigida pelo professor. Trata-se de uma atividade que permite ao estudante retomar o que escreveu, fazer ajustes, reorganizar ideias e aperfeiçoar sua forma de comunicar, tornando a produção textual um processo contínuo de elaboração e aprendizagem.

De acordo com Koch e Elias (2018), produzir um texto exige que o escritor mobilize conhecimentos linguísticos, textuais e sociocognitivos, realizando escolhas adequadas ao gênero, ao interlocutor e aos objetivos comunicativos, revisar um texto significa refletir sobre a organização das ideias, a clareza das informações, a adequação ao gênero textual, o uso dos recursos linguísticos e os efeitos de sentido produzidos no leitor, essa prática favorece o desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo de escrita e possibilita o aperfeiçoamento progressivo da produção textual.

A reescrita pode ser vista como parte importante da aprendizagem, pois possibilita ao estudante retomar sua produção e fazer mudanças a partir das dificuldades percebidas durante a escrita, o aluno deixa de ocupar uma posição apenas receptiva e passa a participar ativamente da construção do próprio texto, avaliando as escolhas feitas, reorganizando trechos e realizando alterações que tornem a mensagem mais clara e adequada ao objetivo comunicativo (Geraldi, 2013).

Koch e Elias (2018) destacam que a escrita envolve diferentes conhecimentos mobilizados pelo autor durante a produção do texto, entre eles os aspectos linguísticos, textuais e sociais, nesse processo, o estudante precisa considerar não apenas as palavras e a organização das frases, mas também a finalidade do texto, o contexto em que será utilizado e o leitor a quem se destina, a revisão assume, portanto, uma função importante, pois permite retomar o que foi escrito, identificar problemas que podem ter passado despercebidos na primeira versão e realizar os ajustes necessários, pois ao revisar sua produção, o aluno pode reorganizar informações, substituir termos, melhorar a construção das ideias e adequar a linguagem ao propósito do texto, desenvolvendo, gradualmente, maior autonomia na escrita.

Na perspectiva dos gêneros textuais, a revisão e a reescrita tornam-se ainda mais significativas, pois possibilitam que os estudantes avaliem se seus textos atendem às características do gênero proposto e aos objetivos comunicativos estabelecidos. O ensino da produção textual por meio de sequências didáticas deve contemplar momentos de revisão e reformulação, permitindo que os alunos avancem progressivamente em suas capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004).

O papel do professor nesse processo é fundamental, pois cabe a ele orientar o estudante durante a construção e o aprimoramento de sua produção, a revisão não deve se limitar à identificação de erros ortográficos e gramaticais, mas também considerar a organização das ideias, a clareza das informações, a coerência do texto e sua adequação à situação comunicativa. Nesse sentido, as orientações oferecidas pelo professor precisam indicar ao aluno o que pode ser melhorado e, principalmente, ajudá-lo a compreender como realizar essas mudanças, quando o feedback é claro e direcionado, o estudante passa a perceber com maior atenção as escolhas que faz ao escrever e desenvolve maior autonomia para avaliar e aperfeiçoar seus próprios textos (Antunes, 2003).

Segundo Geraldi (2013), além da intervenção do professor, a revisão compartilhada entre os próprios estudantes pode enriquecer esse processo, ao ler as produções dos colegas, apresentar sugestões e discutir diferentes formas de organizar ou expressar uma ideia, os alunos entram em contato com outras maneiras de utilizar a linguagem, tal troca favorece a reflexão sobre a escrita, amplia a capacidade de argumentação e contribui para o desenvolvimento da cooperação entre os

estudantes. Dessa forma, a revisão deixa de ser apenas uma etapa de correção e passa a fazer parte do processo de aprendizagem e construção do conhecimento sobre a língua escrita.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário desenvolver nos estudantes habilidades relacionadas ao planejamento, à produção, à revisão e à edição de textos, levando em conta os diferentes gêneros discursivos e as situações de uso da linguagem (BRASIL, 2018). A partir dessa orientação, o ensino da escrita deve ser trabalhado como um processo, no qual o aluno participa das diferentes etapas de construção do texto, podendo revisar, modificar e aperfeiçoar sua produção.

Dessa forma, o trabalho sistemático com a escrita favorece não apenas o domínio dos aspectos linguísticos, mas também a capacidade de utilizar a linguagem de maneira adequada em diferentes situações sociais e comunicativas.

2.7 Tecnologias Digitais e Ensino da Escrita

As transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais modificaram significativamente as formas de comunicação, leitura e produção textual na sociedade contemporânea.

Segundo Rojo (2009), a ampliação das práticas de multiletramentos requer que a escola considere as novas formas de interação social proporcionadas pelas tecnologias digitais, integrando ao ensino diferentes linguagens, meios de circulação e gêneros textuais, nos dias atuais os estudantes convivem com a escrita em diversos espaços, como redes sociais, plataformas digitais, blogs, aplicativos de mensagens e ambientes virtuais de aprendizagem, diante dessa realidade, o trabalho pedagógico com a escrita precisa dialogar com essas práticas e aproximar as atividades escolares das situações de comunicação presentes no cotidiano dos alunos, considerando as diferentes formas pelas quais eles leem, escrevem e compartilham informações.

Nesse sentido, as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de ensino da escrita ao favorecer a produção, a edição, a circulação e o compartilhamento de textos em diferentes linguagens, os gêneros textuais acompanham as transformações sociais e tecnológicas, originando novas formas de interação e comunicação, bem como o uso de ferramentas digitais possibilita que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades relacionadas à escrita convencional, mas também competências voltadas à leitura crítica, à produção de textos multimodais e à participação em diferentes espaços comunicativos (Marcuschi, 2008).

Segundo Rojo (2009), as transformações tecnológicas modificaram as formas de comunicação e participação na sociedade, trazendo novos desafios para o trabalho desenvolvido pela escola, torna-se necessário considerar os diferentes letramentos presentes no cotidiano dos estudantes, preparando-os para produzir e interpretar textos que combinam recursos escritos, imagens, sons e elementos digitais, o ensino da escrita precisa acompanhar essas mudanças e considerar as diferentes maneiras pelas quais a linguagem é utilizada nas práticas sociais contemporâneas.

O uso de ferramentas digitais no ambiente escolar pode ampliar as possibilidades de trabalho com a escrita, entre as atividades possíveis estão a criação de blogs, jornais digitais, podcasts acompanhados de roteiros escritos, textos produzidos de forma coletiva em plataformas on-line e a divulgação das produções dos alunos em espaços virtuais, essas experiências podem dar maior

significado à escrita, pois permitem que os estudantes produzam textos destinados a diferentes leitores e compreendam que aquilo que escrevem pode circular para além da sala de aula (Prensky, 2012).

Segundo Marcuschi (2008) a presença das tecnologias no ensino da escrita, entretanto, não deve se limitar à troca do papel e do quadro por ferramentas digitais, seu uso pode contribuir para diversificar as práticas de aprendizagem e ampliar as formas de produção e circulação dos textos, observa que os gêneros textuais acompanham as mudanças nas formas de comunicação e nas necessidades da sociedade, os gêneros que surgem ou se modificam nos meios digitais também precisam fazer parte das práticas escolares, para que os estudantes compreendam suas características e saibam utilizá-los de maneira adequada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das tecnologias digitais nas práticas de linguagem e aponta para a necessidade de preparar os estudantes para utilizar diferentes recursos na produção, circulação e interpretação de informações (BRASIL, 2018), essa compreensão amplia o olhar sobre a escrita, que deixa de estar restrita aos meios tradicionais e passa a acompanhar as mudanças nas formas de comunicação e interação social.

O ensino da produção textual precisa considerar os diferentes espaços e recursos em que a escrita está presente, criando condições para que os estudantes desenvolvam autonomia e façam uso consciente da linguagem, integrar as tecnologias ao ensino da escrita não significa apenas incorporar novas ferramentas às atividades escolares, mas reconhecer as transformações sociais que também modificam as formas de ler, escrever e participar da sociedade.

2.8 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino da Escrita

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um importante documento orientador da educação brasileira ao estabelecer competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica.

No componente de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular compreende a linguagem como uma prática construída nas relações sociais, considerando a leitura e a escrita como atividades que acontecem em diferentes situações de comunicação, em relação ao ensino da escrita, o documento propõe superar uma abordagem centrada apenas no domínio das regras gramaticais e na reprodução de modelos prontos, a produção textual deve envolver diferentes momentos, como planejamento, elaboração, revisão, edição e circulação, levando em conta a finalidade da escrita, os interlocutores e os gêneros discursivos utilizados em cada situação, o ensino da escrita passa a considerar seu uso efetivo nas práticas sociais e as diferentes necessidades de comunicação dos estudantes (Brasil, 2018).

Essa concepção dialoga com os estudos de Bakhtin (2016), Geraldi (2013) e Soares (2018), que entendem a linguagem como uma prática social construída nas relações e nas interações entre os sujeitos. A partir dessa compreensão, a escrita não se limita ao registro de palavras ou ao cumprimento de regras linguísticas, mas envolve a construção de sentidos, a expressão de ideias e a participação do indivíduo em diferentes situações sociais, escrever, portanto, significa também posicionar-se, comunicar-se e estabelecer relações com outros sujeitos por meio da linguagem.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular amplia essa perspectiva ao propor que os estudantes desenvolvam condições para produzir textos pertencentes a diferentes gêneros e relacionados a distintos campos de atuação, entre eles, encontram-se o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário, o campo da vida pública e o campo das práticas de estudo e pesquisa, o contato com essas diferentes formas de produção permite aos alunos perceber que a escrita assume funções variadas de acordo com a situação, o objetivo e o público a que se destina (Bakhtin, 2016).

A BNCC também atribui importância às etapas de revisão e reescrita, compreendendo a produção textual como uma atividade que pode ser retomada e aperfeiçoada. Nesse processo, o estudante tem a oportunidade de analisar o que escreveu, reconhecer dificuldades, reorganizar ideias e fazer alterações necessárias para tornar o texto mais adequado à finalidade proposta. Assim, o trabalho com a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental deve ir além da correção de erros, favorecendo a formação de estudantes capazes de utilizar a linguagem de maneira consciente, crítica e adequada às diferentes situações de comunicação e participação social (Brasil, 2018).

Ao compreender a produção escrita como um processo contínuo, o documento reforça a importância de proporcionar aos estudantes momentos de reflexão sobre suas próprias produções, permitindo identificar dificuldades, realizar ajustes e aprimorar a qualidade dos textos elaborados.

2.9 Desafios do Ensino da Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Apesar dos avanços nas concepções teóricas sobre o ensino da escrita, essa prática ainda representa um dos principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras.

De acordo com Pimenta (2017), embora os estudantes tenham contato frequente com diferentes formas de comunicação escrita em seu cotidiano, muitos apresentam dificuldades para produzir textos com clareza, organização, coerência e adequação aos diferentes gêneros discursivos, essas dificuldades evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a escrita como um processo complexo e socialmente construído.

Um dos desafios mais presentes está na manutenção de práticas pedagógicas voltadas principalmente para a correção gramatical e para a reprodução de modelos de texto, embora o conhecimento das normas da língua seja necessário, o ensino baseado apenas nesses aspectos pode reduzir a compreensão da escrita como meio de comunicação, expressão de ideias e construção do conhecimento, assim o trabalho com a produção textual deve considerar o estudante como sujeito ativo, capaz de construir sentidos por meio da escrita e de produzir textos a partir de finalidades comunicativas claras e de situações concretas de uso da linguagem (Geraldí, 2013).

Outro ponto que merece atenção diz respeito às diferenças sociais e educacionais que interferem na aprendizagem da escrita. Segundo Pimenta (2017), a falta de acesso regular a livros, locais destinados à leitura, ferramentas digitais e diferentes práticas de letramento pode limitar as experiências dos estudantes com a linguagem escrita. Diante dessa realidade, a escola tem a responsabilidade de ampliar essas oportunidades, oferecendo atividades de leitura e produção textual que façam sentido para os alunos, principalmente para aqueles que têm pouco contato com essas práticas em seu ambiente familiar e social.

A preparação dos professores também representa um desafio para o ensino da escrita, as transformações nas formas de compreender a linguagem, a presença cada vez maior das tecnologias

digitais e o trabalho com diversos gêneros textuais exigem atualização e aperfeiçoamento profissional. Tardif (2014) afirma que os conhecimentos utilizados pelos professores são construídos pela relação entre a formação, as experiências adquiridas no trabalho e os saberes produzidos no cotidiano escolar, a formação continuada é necessária para que o docente amplie seus conhecimentos e encontre formas de trabalho mais adequadas às diferentes.

2.10 O Papel do Professor no Desenvolvimento da Escrita

O professor de Língua Portuguesa ocupa uma posição importante no desenvolvimento da escrita dos estudantes, uma vez que seu trabalho não se restringe ao ensino de conteúdos relacionados à língua, sua atuação envolve a organização de experiências que permitam aos alunos perceber a escrita em suas diferentes funções e usos sociais o docente exerce uma função mediadora, criando situações em que os estudantes possam participar, refletir sobre o que escrevem e desenvolver maior autonomia na construção de seus textos (Tardif, 2014).

Essa compreensão modifica a maneira de ensinar produção textual, pois desloca o foco da correção gramatical e do resultado final para o percurso realizado pelo estudante durante a escrita, ensinar a produzir textos implica trabalhar as finalidades da linguagem, os possíveis interlocutores e as características de cada situação comunicativa. Para Antunes (2003), o ensino da escrita deve criar condições para que o aluno compreenda esses elementos e desenvolva recursos que lhe permitam produzir textos coerentes com diferentes contextos de comunicação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), para que esse trabalho aconteça, o planejamento das atividades precisa considerar diferentes gêneros textuais e situações próximas do uso efetivo da linguagem, cabe ao professor selecionar textos, propor momentos de leitura e análise e acompanhar as etapas de produção, revisão e reescrita, o trabalho organizado por meio de sequências didáticas pode contribuir para esse processo, pois permite que o estudante tenha contato com determinado gênero, observe suas características, produza seu próprio texto e faça modificações a partir das orientações recebidas, defendem que esse tipo de organização favorece o desenvolvimento gradual das capacidades de linguagem.

Outro ponto que não pode ser desconsiderado são os conhecimentos que os estudantes já possuem antes de chegar à escola, pois cada aluno traz experiências de leitura, escrita e comunicação construídas em diferentes espaços sociais e culturais, considerar esses conhecimentos pode tornar as atividades mais próximas da realidade dos estudantes e favorecer sua participação, como destaca Freire (2021) que uma prática educativa baseada no diálogo e na valorização dos saberes dos educandos, entendendo que o processo de aprendizagem também se relaciona com a realidade vivenciada por eles.

A intervenção do professor também se mostra necessária durante a revisão e a reescrita dos textos, que ao comentar as produções e apontar aspectos que podem ser aprimorados, o docente ajuda o estudante a perceber problemas de organização, clareza, linguagem e adequação ao propósito do texto, esse acompanhamento permite que o aluno compreenda que revisar não significa apenas corrigir erros, mas retomar a própria produção e fazer escolhas que contribuam para melhorar o texto, as dificuldades encontradas durante a escrita podem ser utilizadas como elementos para novas aprendizagens (Soares, 2005).

3. METODOLOGIA

A seguir está uma reescrita original, mantendo o rigor metodológico e o mesmo conteúdo científico, mas com estrutura, organização e redação próprias. As citações permanecem, pois as ideias metodológicas pertencem aos respectivos autores.

Este estudo se configura como uma revisão abrangente da literatura, desenvolvida sob abordagem qualitativa e com natureza exploratória e descritiva. Esse tipo de revisão possibilita reunir, organizar e analisar criticamente resultados de estudos publicados sobre um determinado tema, permitindo sintetizar o conhecimento disponível e identificar lacunas que ainda demandam investigação (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Em relação às metodologias utilizadas, refere-se a um levantamento de informações a partir de fontes literárias. Conforme Gil (2022), esse método fundamenta-se na consulta e análise de materiais científicos previamente publicados, possibilitando compreender diferentes abordagens teóricas e resultados produzidos por pesquisas anteriores. Dessa maneira, a revisão da literatura tornou possível examinar como o ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental vem sendo discutido na produção científica recente, evidenciando estratégias pedagógicas, obstáculos e oportunidades para a atuação dos educadores.

A busca pelos estudos foi feita nas plataformas de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center), selecionadas por sua relevância na divulgação de pesquisas nas áreas de Educação, Linguística Aplicada e ensino de Língua Portuguesa.

Para localizar as publicações, empregaram-se os descritores "ensino da escrita", "produção textual", "anos finais do Ensino Fundamental", "gêneros textuais", "letramento", "estratégias pedagógicas" e "ensino de Língua Portuguesa". Essas expressões foram unidas utilizando os operadores lógicos AND e OR, ampliando a abrangência da busca e favorecendo a recuperação de estudos diretamente relacionados ao objeto investigado.

A seleção do material seguiu critérios previamente definidos. Foram incluídos artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, disponibilizados integralmente em português ou inglês, publicados entre 2019 e 2026 e que abordassem o ensino da escrita, a produção textual, os gêneros textuais, as práticas de letramento ou abordagens educacionais direcionadas para as últimas séries do Ensino Fundamental.

Por outro lado, foram excluídos estudos repetidos nas diferentes bases consultadas, pesquisas que não estavam diretamente relacionados ao assunto sugerido, projetos direcionados exclusivamente à alfabetização inicial ou à Educação Infantil, bem como resumos de eventos, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos institucionais.

O processo de seleção ocorreu em três momentos sucessivos. Inicialmente, realizou-se a busca nas bases de dados utilizando os descritores estabelecidos. Na sequência, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos para verificar a pertinência de cada estudo em relação aos objetivos da pesquisa. Na etapa final, os artigos considerados elegíveis foram lidos integralmente, sendo examinados seus objetivos, delineamento metodológico, principais resultados e contribuições para o ensino da escrita.

Após a seleção, os estudos foram organizados em categorias temáticas construídas a partir dos aspectos recorrentes identificados na literatura. As categorias contemplaram: (1) escrita como

prática social; (2) trabalho com gêneros textuais; (3) estratégias pedagógicas para a produção escrita; (4) revisão e reescrita textual; (5) tecnologias digitais no ensino da escrita; e (6) desafios enfrentados por professores e estudantes.

Com o objetivo de conferir maior transparência ao processo de seleção, foi elaborado um fluxograma adaptado das recomendações do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), apresentando as fases de identificação, seleção, adequação e integração dos estudos examinados.

A adoção desse percurso metodológico possibilitou realizar uma síntese organizada da produção científica recente sobre o ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, permitindo identificar estratégias pedagógicas recorrentes na literatura e compreender suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes e para o aperfeiçoamento das práticas docentes na disciplina de Língua Portuguesa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Resultados da seleção e caracterização dos estudos

A partir da estratégia de busca definida na metodologia, foram identificados estudos científicos relacionados ao ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as bases de dados selecionadas e os descritores estabelecidos. Depois de aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados os artigos que apresentavam relação direta com o objetivo desta pesquisa, especialmente aqueles que discutiam estratégias pedagógicas, práticas de letramento, gêneros textuais, produção escrita, revisão textual e desafios relacionados ao ensino da escrita.

Os textos escolhidos foram dispostos de acordo com o ano em que foram publicados, periódico, objetivo da pesquisa, abordagem metodológica e principais contribuições identificadas. A análise desse conjunto de estudos permitiu observar que as pesquisas recentes apresentam uma tendência de compreender a escrita como prática social, afastando-se de modelos exclusivamente normativos e valorizando metodologias que incentivam a atuação ativa dos alunos na elaboração de textos.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos artigos científicos selecionados para análise, destacando suas principais características e contribuições para a compreensão das estratégias de ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 1: Síntese dos artigos científicos selecionados sobre estratégias de ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental

Autor(es)/A no	Título	Objetivo	Metodologia	Participantes	Principais resultados	Contribuição para esta pesquisa
----------------	--------	----------	-------------	---------------	-----------------------	---------------------------------

Ruffato (2019)	<i>O uso de estratégias metacognitivas no ensino de escrita de opinião em turma de nono ano</i>	Desenvolver a escrita argumentativa por meio de estratégias metacognitivas.	Pesquisa-ação em turmas de 9º ano com mediação didática baseada na metacognição.	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.	As estratégias metacognitivas favoreceram a organização dos argumentos, a revisão dos textos e a melhoria da produção escrita.	Demonstra que práticas metacognitivas promovem maior autonomia na produção textual.
ZachariasCarolino e Osti (2020)	<i>Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental</i>	Identificar os erros mais recorrentes na escrita escolar.	Pesquisa quantitativa diagnóstica utilizando ditado ortográfico.	24 estudantes do 3º ao 5º ano.	Predominar am erros relacionados às representações múltiplas, omissões de letras, generalizações de regras e acréscimos de letras, indicando a necessidade de ensino sistemático da escrita.	Evidencia as dificuldades ortográficas persistentes e reforça intervenções pedagógicas específicas.
Sali, Magnani e Patella (2023)	<i>Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Discutir a articulação entre alfabetização e letramento.	Pesquisa bibliográfica com estudo de caso.	Estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.	Conclui que alfabetização e letramento são processos	Fundamenta a escrita como prática social e a importância do

					indissociáveis e que	planejamento pedagógico.
Autor(es)/Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Participantes	Principais resultados	Contribuição para esta pesquisa
					práticas lúdicas favorecem a aprendizagem em da escrita.	
Dissertação Profletras (2024)	Pesquisa sobre o objeto de aprendizagem em Parlaventura	Desenvolver recurso digital para o ensino da ortografia.	Pesquisa aplicada com desenvolvimento de objeto educacional digital.	Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.	O uso de jogos digitais mostrou potencial para ampliar o interesse e favorecer a aprendizagem em ortográfica.	Evidencia o potencial das tecnologias digitais para o ensino da escrita.
Alves (2025)	Dissertação o ProfLetras	Desenvolver estratégias de leitura por meio de mediação didática baseada em estratégias metacognitivas.	Pesquisa intervenção em turma do 6º ano.	Estudantes do Ensino Fundamental.	As estratégias de leitura favoreceram a compreensão, participação e autonomia dos estudantes.	Reforça a integração entre leitura, compreensão e produção escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.2 Estratégias pedagógicas para o ensino da escrita: análise dos estudos selecionados

A análise das pesquisas selecionadas demonstra que o ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental tem sido concebido como um processo de construção e desenvolvimento de conhecimentos que vai além da simples apropriação das normas gramaticais, a escrita é entendida como uma prática social, interativa e situada em diferentes contextos de comunicação. Embora os estudos examinados abordem dimensões distintas relacionadas ao desenvolvimento da competência escritora, há uma convergência entre eles ao evidenciarem que práticas pedagógicas participativas, planejadas e mediadas pelo professor contribuem para aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Entre as pesquisas analisadas, Ruffato (2019) evidencia que o emprego de estratégias metacognitivas favoreceu o desenvolvimento da escrita argumentativa, especialmente no que se refere ao planejamento, à estruturação das ideias e à revisão dos textos produzidos pelos estudantes. Os resultados apontam que, quando os alunos são incentivados a analisar e compreender o próprio processo de escrita, passam a apresentar maior autonomia na construção textual, tal perspectiva reforça a compreensão de que escrever não consiste apenas em registrar ideias, mas envolve diferentes etapas, como planejar, acompanhar, avaliar e reformular as escolhas linguísticas realizadas ao longo da produção. Tais resultados estabelecem relação com as contribuições de Antunes (2003) e Geraldi (2013), que compreendem a escrita como um processo permanente de construção e reconstrução de sentidos, distanciando-se da concepção de texto como um produto acabado.

A pesquisa desenvolvida por Zacharias-Carolino e Osti (2020) revelou que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental I ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio ortográfico, principalmente no que diz respeito às representações múltiplas, à omissão de letras, à generalização de regras e ao acréscimo de grafemas. Esses dados evidenciam que a aprendizagem da escrita requer acompanhamento contínuo, intervenções pedagógicas intencionais e situações recorrentes de revisão e reescrita. Dessa forma, torna-se necessário compreender o erro não apenas como uma inadequação a ser corrigida, mas também como parte do processo de aprendizagem, permitindo ao professor identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e planejar intervenções mais adequadas às suas necessidades. Essa compreensão está de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que propõe o desenvolvimento da produção textual a partir de etapas articuladas de planejamento, escrita, revisão e edição.

Ainda que tenha sido realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de Sali, Magnani e Patella (2023) oferece contribuições importantes para a compreensão da continuidade do desenvolvimento da linguagem escrita ao longo da escolarização. Os autores evidenciam que alfabetização e letramento são processos interdependentes e que práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para a apropriação da linguagem escrita desde os primeiros anos escolares. Essa perspectiva permite compreender que o desenvolvimento da competência escritora não se encerra com a alfabetização, mas permanece em constante construção durante as diferentes etapas da educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, é fundamental que o ensino da escrita continue relacionado às situações concretas de uso da linguagem e às diferentes práticas sociais, conforme defendem Soares (2018) e Kleiman (2005).

Outro aspecto recorrente nas pesquisas analisadas refere-se à contribuição das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem da escrita. A pesquisa apresentada na dissertação ProfLetras

(2024), a partir da elaboração do objeto educacional digital Parlaventura, demonstrou que a utilização de recursos tecnológicos associados a jogos digitais pode despertar maior interesse dos estudantes pelas atividades de escrita e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem ortográfica. A inserção desses recursos, quando realizada de maneira planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, pode ampliar as possibilidades de interação dos alunos com a linguagem escrita e proporcionar situações de aprendizagem mais próximas das práticas comunicativas presentes em seu cotidiano. Esses resultados dialogam com as discussões de Rojo (2009) e Marcuschi (2008), que destacam a relevância dos multiletramentos e dos gêneros digitais para a ampliação das possibilidades de produção textual e para a aproximação entre as práticas escolares e as formas contemporâneas de comunicação.

Alves (2025), por sua vez, constatou que o emprego de estratégias de leitura associadas a práticas metacognitivas contribuiu para ampliar a compreensão textual, a participação dos estudantes e sua autonomia durante as atividades propostas. Apesar de a investigação estar direcionada especificamente ao desenvolvimento da leitura, seus resultados apresentam implicações relevantes para o ensino da escrita, considerando a relação existente entre essas duas práticas de linguagem. A compreensão leitora constitui um elemento importante para a produção textual, uma vez que o contato sistemático com diferentes textos, gêneros e formas de organização discursiva pode contribuir para que os estudantes desenvolvam maior capacidade de estruturar suas próprias produções. Nesse sentido, leitores mais proficientes tendem a apresentar melhores condições para elaborar textos coerentes, organizados e adequados às diferentes finalidades comunicativas. Essa relação reforça a concepção apresentada por Koch e Elias (2018), segundo a qual leitura e escrita constituem práticas complementares no processo de construção do conhecimento linguístico.

Considerados de maneira articulada, os estudos examinados indicam que o desenvolvimento da competência escritora está diretamente relacionado à adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de estimular a participação efetiva dos estudantes, favorecer a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e estabelecer relações entre a escrita escolar e as situações concretas de comunicação. Nesse contexto, ganham destaque as estratégias metacognitivas, a mediação do professor, as práticas de revisão e reescrita, a articulação entre leitura e produção textual e o emprego planejado das tecnologias digitais. Esses elementos não devem ser compreendidos como ações isoladas, mas como componentes que podem integrar uma proposta de ensino voltada ao desenvolvimento gradual da autonomia e da capacidade de utilizar a escrita de maneira consciente e adequada às diferentes situações comunicativas.

Os resultados encontrados convergem, portanto, com as concepções de Bakhtin (2016), Geraldi (2013), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e com as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essas perspectivas reafirmam que o ensino da escrita precisa superar práticas centradas exclusivamente na correção gramatical e considerar a linguagem em suas dimensões social, histórica, interativa e discursiva. Desse modo, o trabalho pedagógico com a produção textual deve proporcionar aos estudantes oportunidades para planejar, produzir, revisar, reescrever e refletir sobre seus textos, considerando diferentes interlocutores, finalidades e contextos de circulação. Tal abordagem contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e capazes de empregar a linguagem escrita de forma consciente nas diversas práticas sociais das quais participam.

4.3 Reflexões do Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado realizado na Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe-RR, constituiu um importante espaço de formação acadêmica e profissional, possibilitando a aproximação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação e a realidade do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora as observações realizadas durante o estágio não tenham sido utilizadas como fonte de coleta de dados desta pesquisa, essa experiência contribuiu para a compreensão dos desafios vivenciados pelos professores e estudantes no processo de ensino da escrita, motivando a realização da presente revisão integrativa da literatura.

Durante o estágio, foi possível perceber que muitos estudantes demonstravam dificuldades relacionadas ao planejamento da produção textual, à organização das ideias, à construção da argumentação, à adequação aos diferentes gêneros discursivos e ao processo de revisão de seus próprios textos. Essas observações, embora não constituam resultados científicos desta investigação, mostraram-se coerentes com as discussões encontradas na literatura, que apontam a necessidade de compreender a escrita como um processo contínuo de construção de sentidos e não apenas como um produto final voltado à correção gramatical.

As experiências vivenciadas também evidenciaram que atividades contextualizadas despertavam maior interesse e participação dos estudantes. Situações de produção textual relacionadas ao cotidiano da turma, discussões coletivas, leitura de diferentes gêneros textuais e momentos de revisão orientada favoreceram maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Essas percepções dialogam com as concepções de Bakhtin (2016), Geraldi (2013), Soares (2018) e Antunes (2003), que defendem o ensino da escrita fundamentado nas práticas sociais de linguagem e na participação ativa do estudante como sujeito produtor de sentidos.

Outro aspecto observado durante o estágio refere-se à importância da mediação docente no desenvolvimento da competência escritora. A atuação do professor mostrou-se essencial para orientar o planejamento dos textos, estimular a reflexão sobre as escolhas linguísticas e acompanhar os processos de revisão e reescrita. Essa percepção converge com os referenciais discutidos neste estudo, especialmente com Antunes (2003), Geraldi (2013) e Dolz e Schneuwly (2004), que destacam o papel do professor na organização de situações didáticas capazes de favorecer o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem.

As observações realizadas durante o estágio também reforçaram a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino da escrita. A literatura analisada demonstra que práticas como o trabalho com gêneros textuais, projetos de letramento, escrita colaborativa, revisão e reescrita textual e uso planejado de tecnologias digitais ampliam as oportunidades de aprendizagem e tornam a produção escrita mais significativa para os estudantes. Nesse sentido, a experiência do estágio permitiu reconhecer a relevância dessas estratégias no contexto escolar e compreender sua aplicabilidade na prática docente.

Assim, o estágio supervisionado cumpriu sua função formativa ao proporcionar uma aproximação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o ensino da escrita e sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem. Embora esta pesquisa tenha natureza exclusivamente bibliográfica, a experiência vivenciada no ambiente escolar contribuiu para

contextualizar os referenciais teóricos analisados e reforçou a importância de metodologias que promovam a escrita como prática social, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo explorar as abordagens predominantes no ensino da escrita durante os últimos anos do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A partir da revisão bibliográfica realizada com base em artigos científicos publicados em periódicos, foi possível compreender que o ensino da escrita constitui um processo complexo, que envolve aspectos linguísticos, sociais, cognitivos e culturais, ultrapassando a compreensão tradicional da escrita como simples domínio de regras gramaticais.

A análise dos estudos selecionados evidenciou que as estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da escrita estão relacionadas a práticas contextualizadas e significativas, nas quais os estudantes assumem papel ativo no processo de produção textual. Entre as principais estratégias identificadas destacam-se o trabalho com gêneros textuais, projetos de letramento, escrita colaborativa, revisão e reescrita textual e utilização de tecnologias digitais. Essas práticas favorecem a compreensão da escrita como uma atividade social, possibilitando que os alunos produzam textos considerando objetivos comunicativos, interlocutores e diferentes contextos de circulação.

Em relação ao problema de pesquisa quais estratégias pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental? os resultados demonstraram que metodologias baseadas na interação, na participação dos estudantes e na valorização de suas experiências contribuem significativamente para o aprimoramento das competências escritoras. A escrita torna-se mais significativa quando os alunos compreendem sua função social e percebem sentido nas atividades propostas em sala de aula.

A pesquisa também evidenciou a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. O docente é responsável por criar situações didáticas que possibilitem aos estudantes planejar, produzir, revisar e reescrever seus textos, promovendo a reflexão sobre a linguagem e estimulando a autonomia. Nesse sentido, a formação continuada dos professores apresenta-se como elemento fundamental para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às concepções contemporâneas de ensino da escrita.

As reflexões oriundas do estágio supervisionado realizado na Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe-RR, contribuíram para aproximar os referenciais teóricos da realidade escolar observada. Embora não tenham constituído uma investigação empírica, as experiências vivenciadas permitiram compreender que atividades contextualizadas, relacionadas ao cotidiano dos estudantes e acompanhadas de processos de revisão e reescrita, favorecem maior participação e envolvimento nas práticas de produção textual.

Apesar dos avanços identificados na literatura, permanecem desafios relacionados às condições de trabalho docente, à necessidade de formação continuada, ao acesso desigual às práticas de leitura e escrita e à implementação de metodologias inovadoras no cotidiano escolar. Dessa forma, o desenvolvimento da competência escritora exige ações articuladas entre professores,

escolas e políticas educacionais, visando garantir práticas de ensino mais inclusivas, significativas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Uma das restrições a destacar é que este estudo foi realizado por meio de uma revisão da literatura, sem a utilização de ferramentas de coleta de dados junto a professores ou alunos. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas realizem estudos de campo que investiguem a aplicação prática das estratégias de ensino da escrita em diferentes contextos escolares, analisando seus impactos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Conclui-se, portanto, que o ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser compreendido como um processo contínuo de construção de sentidos, no qual os estudantes tenham oportunidades reais de participar de práticas sociais de linguagem. A implementação de abordagens educacionais variadas e contextualizadas contribui para formar escritores mais autônomos, críticos e capazes de utilizar a escrita como instrumento de comunicação, aprendizagem e participação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Fabiana Maciel. **Estratégias didáticas para inserção de alunos com lacunas de aprendizagem em leitura nos anos finais do ensino fundamental** / Maria Fabiana Maciel Alves. – Cajazeiras, 2025.

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2026.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

MARINS, Priscila Paula Silva de. **Monotongação no continuum fala-escrita: uma proposta de intervenção digital a partir do jogo “Parlaventura” paa alunos do ensino fundamental II**. Priscila Paula Silva de Marins. – Maricá, 2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom: hopefulness for 21st Century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBEPEX, 2010.

RUFFATO, Dionélia dos Santos. **O uso de estratégias metacognitivas no ensino de escrita de opinião em turma de nono ano**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

SALI, Jéssica Aparecida; MAGNANI, Maria de Lourdes; PATELLA, Maria Aparecida. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (RIAHCE)*, São Paulo, v. 9, n. 11, 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZACHARIAS-CAROLINO, Amanda; OSTI, Andréia. **Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental I**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 286-297, 2020.