

Ensino de Redação: o que dizem as evidências /

Teaching Writing: what the evidence says

*João Batista de Araújo e Oliveira**

Psicólogo, graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), com mestrado em Psicologia pela Tulane University (1972) e doutorado em Pesquisa Educacional pela Florida State University (1973). Foi fundador e ex-presidente do Instituto Alfa e Beto e, atualmente, é presidente do Instituto Idados.

 <https://orcid.org/0000-0001-7254-2931>

*Mariana Fernandes Fonseca***

Doutora em Linguística (2018- 2022) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista Capes (2018). Mestre em Linguística (2015-2017) pela mesma universidade. Professora de Educação Infantil em afastamento no Município do Rio de Janeiro.

 <https://orcid.org/0000-0002-0591-1829>

Recebido em 3 fev. 2025. **Aprovado** em 14 abr. 2025.

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, João Batista Araújo; FONSECA, Mariana Fernandes. Ensino de Redação: o que dizem as evidências. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6279, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16799558

RESUMO

O ensino de Língua é a base da educação no mundo. Apesar das tentativas brasileiras de melhoria educacional, os resultados revelam falta de avanço nos anos finais, principalmente no que concerne ao ensino de redação. Por isso, é preciso reunir evidências científicas sobre o ensino eficaz de redação. Este artigo objetiva reunir essas informações. Para isso, foram realizados três levantamentos: revisão bibliográfica de artigos científicos, títulos de manuais de redação das mais renomadas editoras, meta-análises rigorosas que investigaram estratégias mais eficazes de ensino de leitura. Constatou-se que os estudos científicos brasileiros focalizam em teorizações e aplicações práticas delas. Os manuais continham ora a gramática normativa, ora as experiências de ensino de seus autores. As meta-análises mostraram um conjunto de estratégias de ensino de redação baseadas em 5 pilares: os fundamentos da escrita, o conhecimento gramatical, os instrumentos para coerência, o domínio de vocabulário e as fases do processo de escrita. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Redação; Meta-análise; Manuais de Redação; Evidências Científicas.

ABSTRACT

Language teaching is the basis of global education. Despite Brazilian attempts to improve, the results reveal a lack of progress in the final Years, especially with regard to teaching writing. Therefore, it is necessary to gather scientific evidence on effective teaching of writing. This article aims to bring this information together. To this end, three surveys

*

 jmeduc@gmail.com

**

 fernandesmari21@gmail.com

were carried out: bibliographical review of scientific articles, titles of writing manuals from the most renowned publishers, rigorous meta-analyses that investigated more effective strategies for teaching reading. It was found that Brazilian scientific studies focus on theories and their practical applications. The manuals sometimes contained normative grammar and sometimes the teaching experiences of their authors. The meta-analyses showed a set of writing teaching strategies based on 5 pillars: the fundamentals of writing, grammatical knowledge, instruments for coherence, vocabulary mastery and the phases of the writing process.

KEYWORDS: Teaching Writing; Meta analysis; Writing Manuals; Scientific Evidence.

1 Introdução

O ensino da Língua – como o da Matemática – constitui um dos pilares básicos de todos os sistemas educativos do mundo. Essas duas disciplinas constam de todos os currículos ao longo de todo o percurso escolar. Os testes internacionais mais conhecidos – como o TIMMS, PIRLS e Pisa priorizam a avaliação dos conhecimentos adquiridos nessas disciplinas. Os resultados desses testes – ao longo das últimas décadas – tem sido objeto de atenção especial nos países desenvolvidos, nos quais se observa uma relativa estagnação no desempenho dos alunos.

O ensino de Língua Materna (L1) melhora significativamente quando se conecta com o que as pesquisas científicas mostram com as práticas pedagógicas. No caso do ensino de redação, os estudos apontam para a importância de promover a aprendizagem dos fundamentos da escrita, do conhecimento gramatical, do vocabulário, da coerência textual e das etapas do processo de produção de forma integrada. Essas estratégias ajudam os alunos a desenvolver uma postura reflexiva, essencial para aprender os elementos linguísticos de forma contextualizada e significativa. Quando unimos o que a ciência sabe sobre linguagem com boas práticas de ensino, criamos condições para superar os desafios educacionais do Brasil, promovendo um aprendizado mais eficiente e conectado com as necessidades reais dos estudantes.

O presente artigo investiga as estratégias mais eficazes para o ensino de redação, considerando sua importância como base da educação. Apesar de esforços no Brasil para melhorar os resultados educacionais, os avanços no ensino de redação nos anos finais permanecem limitados. Neste contexto, este estudo realizou três levantamentos: revisão de artigos científicos, análise de manuais de redação de editoras renomadas e meta-análises sobre estratégias de ensino de leitura. Os resultados indicaram que pesquisas brasileiras priorizam teorias e suas aplicações práticas, enquanto os manuais apresentam tanto gramática normativa quanto experiências dos autores. As meta-análises identificaram cinco pilares essenciais para o

ensino de redação: fundamentos da escrita, conhecimento gramatical, coerência textual, domínio de vocabulário e etapas do processo de escrita. O estudo reforça a necessidade de conectar evidências científicas à prática pedagógica para superar desafios no ensino de redação.

2 Revisão da literatura no Brasil a respeito do ensino da escrita

Uma revisão da literatura publicada nos principais periódicos sobre o ensino da língua portuguesa, no Brasil, sugere que a contribuição das reflexões acadêmicas, embora extensas e abundantes, fica em um plano teórico e abstrato, não tendo repercussões efetivas nos sistemas de ensino e na sala de aula.

Estudos como os de Corrêa (1992), Araújo (2021) e Bonini (2002) ilustram esse quadro. Corrêa (1992) destacou a importância de estabelecer analogias investigativas entre leitura e produção de textos, ressaltando que a produção textual vai além da simples elaboração formal, envolvendo a compreensão da estrutura de raciocínio. Já Araújo (2021) abordou o modo como a redação é tratada em sala de aula, uma atividade de escrita comum no ambiente escolar, e investigou as características do gênero textual associado a ela, utilizando o arcabouço teórico da linguística textual para a compreensão tanto do conceito de gênero textual, quanto das estratégias para lidar com as atividades textuais. Bonini (2022) abordou a evolução histórica das metodologias de produção textual desde os anos de 1960, destacando as áreas onde eles se encontram e se diferenciam. O autor concluiu que os modelos psicolinguísticos são importantes na forma como falamos, olhando para os resultados da psicolinguística e que os exercícios focais, de acordo com a teoria de Bakhtin, são relevantes para o ensino de produção textual.

Outros estudos realizaram revisões bibliográficas na tentativa de explorar a relação entre teoria e prática no ensino de redação, como o caso de Newell et al. (2011) e Cheung (2016). Newell et al. (2011) realizaram uma revisão bibliográfica a partir de duas perspectivas de pesquisa, cognitiva e social, para entender o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita argumentativas. Assim, eles propuseram uma visão de pesquisa integrada, unindo as perspectivas cognitiva e social, para revelar tanto os processos cognitivos quanto as práticas instrucionais que promovem a aprendizagem da leitura e escrita argumentativas.

Cheung (2016) realizou uma breve revisão histórica de várias abordagens para o ensino da escrita, incluindo a abordagem controlada, a abordagem de processo e a abordagem de

gênero. O autor ressaltou que, para implementar essas abordagens, é fundamental compreender a natureza recursiva do processo de escrita e identificar o que constitui uma escrita competente. A competência em escrita não se limita apenas a escolhas de palavras, variações de frases e pontuação para coesão; inclui também a habilidade de estruturar e desenvolver argumentos nos níveis micro e macro. Dessa forma, para ele, é crucial adotar uma pedagogia de escrita que treine explicitamente os alunos nos processos de pensamento que levam a uma escrita eficaz.

Outro ângulo amplamente abordado pelos estudiosos da área de ensino de língua portuguesa, influenciados pelo contexto de isolamento social do período da Pandemia do Covid 19, refere-se ao uso de tecnologias para o ensino de redação. Rodrigues, Belarmino & Karlo-Gomes (2023) abordaram a avaliação de aplicativos digitais voltados para o ensino da produção textual, utilizando como base os princípios da aprendizagem móvel (m-learning). A pesquisa, realizada por meio de análise documental com abordagem qualitativa e método comparativo, examinou recursos digitais, resenhas de usuários, padrões de avaliação, critérios de qualidade e atributos pedagógicos e de atualização de conhecimento de três aplicativos de orientação em produção textual: Manual de Redação, Manual para Redação: Gêneros Textuais e Manual de Redação Oficial. Com base nos critérios de avaliação aplicados, observou-se que os três aplicativos não atendem completamente a todos os critérios de qualidade interna e externa, pedagógica e de atualização de conhecimento. No entanto, eles apresentam diversos aspectos que podem ser favoráveis para estratégias de aprendizagem móvel.

Marcondes & Ferrete (2020) apresentaram práticas pedagógicas que se fundamentam no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e em metodologias ativas para personalizar o ensino de Redação. Essas práticas foram implementadas com o suporte da plataforma G Suite for Education. O estudo de caso e adotou uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos empíricos. A pesquisa foi conduzida em três turmas do 8º ano de uma escola particular em Aracaju-SE/Brasil. Os resultados destacam a capacidade do professor de aumentar o nível de interação e motivação dos alunos ao inovar suas práticas, evidenciando a importância das metodologias ativas e da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Essa temática de uso de tecnologias para o ensino de redação já vinha em crescente, principalmente depois da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preconiza a inserção do aluno no mundo digital. Aoki (2018) abordou a crise no ensino e prática do jornalismo decorrente das Tecnologias da Informação e Comunicação, identificando fatores que afetam empresas de comunicação e métodos de ensino. A pesquisa propõe preencher uma

lacuna no ensino da redação jornalística ao criar um newsgame de letramento para smartphones. A metodologia incluiu um estudo de caso qualitativo com uma avaliação de usabilidade do newsgame. O objetivo foi avaliar se as narrativas digitais em Ambientes de Aprendizagem Baseados em Jogos Digitais contribuem para o ensino de redação jornalística. Os resultados, obtidos com 32 participantes, indicam uma reação satisfatória ao newsgame, principalmente no fator de conhecimento. Conclui-se que o Aprendendo Jornalismo pode contribuir para o ensino de redação jornalística, mas futuros estudos precisam medir o aprendizado dos alunos e reiniciar o Ciclo de Engenharia de Usabilidade para avançar nas lacunas identificadas nesse estudo de caso.

Souza & Laurindo (2017) propuseram o desenvolvimento de um aplicativo para auxiliar na aprendizagem de conceitos relacionados à produção textual dissertativa. O aplicativo inclui dicas gramaticais, estrutura de textos dissertativos, sugestões de temas e a opção de enviar redações para avaliação do professor, que pode fornecer feedback via e-mail. Além da contribuição pedagógica, o projeto abordou conceitos importantes para o desenvolvimento de aplicativos colaborativos na educação, incluindo usabilidade e experiência do usuário. A primeira versão do aplicativo foi testada em uma turma do Ensino Médio, com resultados preliminares positivos, indicando que mais de 70% dos usuários tiveram uma boa experiência, e mais de 93% consideraram a navegação fácil. O feedback dos alunos será usado para aprimorar o aplicativo, buscando oferecer uma experiência ainda mais satisfatória.

Costa (2019) realizou uma revisão bibliográfica sobre como os aplicativos de celular podem influenciar as produções textuais no ensino médio. Dado que muitos alunos têm acesso a recursos tecnológicos que moldam suas formas de estudar, aprender e interagir, o objetivo foi destacar a contribuição da tecnologia digital no novo ambiente educacional. A pesquisa teve como objetivo analisar aplicativos de celular comuns entre os estudantes, considerando-os como ferramentas metodológicas para aprimorar a escrita. A abordagem metodológica é qualitativa e analítico-descritiva, utilizando a análise de aplicativos como Descomplica, Correção Redação Aprovado, Citação Redação, Redação Enem Conceitos e Alusões, Redação nota 1000 e G1 Enem. Os resultados indicam que esses aplicativos podem ter um papel significativo no aprimoramento das produções textuais de alunos do ensino médio, oferecendo oportunidades para aprendizado mais autônomo e crítico.

Outros estudos foram dedicados ao ensino de redação especificamente nos Anos Finais. Santos (2016) analisou textos argumentativos de alunos do sexto ano em uma escola privada de Brasília, utilizando a perspectiva da Usage-Based Linguistic. A pesquisa visou desenvolver

estratégias de ensino de Produção de Texto, mapeando problemas de estrutura, compreensão dos alunos sobre organização textual e influência da língua falada na escrita. Já Benjamim et al. (2015) descreveram as características das produções escritas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, observando ortografia, morfossintaxe e discurso. Eles também propuseram intervenções para superar as dificuldades identificadas.

Os trabalhos que se seguem, além de focarem nos anos finais do ensino fundamental, dedicam-se à explanação teórica sobre a concepção de texto/gênero textual das redações escolares e suas consequências para o ensino. Bunzen (2011) refletiu sobre a disciplina escolar Ensino de Redação, explorando seu surgimento e ascensão. Baseou-se em estudos sobre disciplinas escolares. O autor concluiu que o ensino de redação, seu surgimento e ascensão, está relacionado à gramaticalização e escolarização da língua materna. Já Marcuschi (2005) abordou a redação escolar como um gênero textual na sala de aula, utilizando a concepção de gênero textual.

Os trabalhos acadêmicos até aqui apresentados tanto ilustram os arcabouços teóricos que prevalecem no entendimento a respeito do ensino de redação, algumas das metodologias de ensino aplicadas nas salas de aula brasileiras como também as tentativas do uso de tecnologias para aprimorar o ensino de redação em sala de aula. No entanto, a abordagem é sempre baseada em concepções teóricas da linguística ou na identificação de seu uso na prática, sem, no entanto, qualquer preocupação com o uso das evidências ou com a aferição de resultados decorrentes das intervenções.

3 Os manuais que abordam o Ensino de Escrita

Os parágrafos seguintes apresentam os resultados de um levantamento exaustivo dos manuais de escrita/redação dos últimos 10 anos publicados nas principais editoras brasileiras, a maioria voltada para o Ensino Fundamental, embora algumas obras possuam um público-alvo mais amplo. Alguns abordam a produção textual tanto oral quanto escrita. São raros os manuais que utilizam evidências científicas para o embasamento das práticas que propõem para o ensino de redação. A maioria se baseia em descrições, experiências etnográficas dos autores, podendo apresentar, ou não, concepções teóricas. As concepções teóricas mais frequentes se fundam na linguística textual, na análise do discurso e na perspectiva interacionista da linguagem, cujos

principais expoentes são Schneuwly, Bakhtin e Vygotsky, respectivamente. Ainda, alguns desses manuais também apresentam a gramática normativa de língua portuguesa de forma variada.

3.1. Manuais com ênfase na gramática normativa

O manual da Folha de São Paulo, cujo título é “Manual da Redação da Folha”, foi elaborado e revisto por jornalistas e especialistas em língua portuguesa. Esse manual trata das práticas da escrita e das normas da língua portuguesa, além de abranger novos temas e tópicos que ganharam relevância nos meios de comunicação nos últimos anos. Ele é dividido em quatro partes: características do jornal “A Folha de São Paulo”, a atuação jornalística, o estilo, padronização e língua portuguesa do texto e a última parte com anexos temáticos.

Matoso Câmara Jr. é linguista renomado e pioneiro no estudo do tema no Brasil. O “Manual de expressão oral e escrita” do referido autor é um trabalho amplo e didático sobre a língua portuguesa, visando sua aprendizagem, oral e escrita. Assim, a primeira parte preocupa-se com a expressão oral, enquanto a segunda, com a ortografia, a redação, a adequação da linguagem ao padrão culto da linguagem, entre outros. Como é típico deste tipo de manual, as recomendações se referem às características da língua com base em seus princípios normativos – e não no seu ensino.

Embora as edições aqui apresentadas sejam datadas da última década, muitos delas são reedições de materiais antigos que foram adaptados à atualidade, ganhando novos formatos ao longo dos anos. O manual “Da Redação Escolar ao Texto: Um Manual de Redação”, de Paulo Coimbra Guedes, foi escrito ao longo das aulas de redação do referido autor na UFRGS, desde o início dos anos 1970, nos cursos de Comunicação e Letras e, portanto, voltado para alunos de cursos superiores. Esta obra visa a levar à produção de texto, isto é, ao uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores.

O “Manual de redação e estilo para mídias convergentes”, de Dad Squarisi, é uma espécie de “pronto-socorro” da língua portuguesa e tem como objetivo auxiliar o leitor a redigir, desde uma reportagem, até um texto profissional ou escolar. Destina-se a ajudar profissionais de comunicação e todos que queiram se expressar com mais clareza, eficácia e sedução tanto na escrita quanto na fala. Ao invés de enunciar regras gramaticais, a autora usa exemplos que falam muito mais alto, com humor, pitadas de ironia e leveza. Ele é dividido em seis capítulos: os dois primeiros se

dedicam aos diferentes gêneros textuais de produção de textos escritos, já os capítulos 3 e 4 abordam os gêneros textuais orais e os demais capítulos são dicas e respostas rápidas para as dificuldades na hora de escrever.

Dos manuais que focam apenas em alunos do Ensino Fundamental, o Manual Compacto de Redação e Interpretação de Texto de Ana Maria Silva Pacífico apresenta, de forma concisa, os conteúdos programáticos escolares vigentes de Redação e Interpretação de Texto para o Ensino Fundamental. Entre eles, assuntos como ortografia, pontuação, gêneros textuais e literários, regências e concordâncias e dicas de interpretação de texto. Oferece teoria, exercícios e dicas úteis.

O “Minimanual de Gramática e Redação: Língua Portuguesa”, da Editora Vale das Letras, se destina a alunos a partir dos 6 anos de idade. Ele apresenta a gramática normativa de maneira objetiva com exemplos do dia a dia. Possui divisão silábica e definições de fácil compreensão. Ainda, contém propostas práticas de produção textual como exercícios para ajudar a fixar o conteúdo aprendido. Não há menção neste material de que ela tenha embasamento empírico.

3.2 Manuais que apresentam experiências etnográficas

Dentre os manuais de ensino de escrita voltados para os professores, destaca-se “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, de Delia Lerner, que busca analisar as mudanças nas práticas docentes e teorizar sobre as ações necessárias para que tais mudanças ocorram. A autora enfatiza a importância da leitura e escrita sejam práticas escolares vitais, permitindo que os alunos se tornem membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Ela ressalta, porém, que a implementação dessa prática enfrenta desafios, como diferenças nos propósitos dentro e fora da escola, distribuição temporal dos conteúdos, necessidade de controle institucional e desigualdade de direitos entre professores e alunos.

A escritora Eglê Franchi, autora de “A Redação na Escola”, explica que seu manual está relacionado a um método de ensino, que envolve a criação de diários reflexivos de leitura. Esse método foi desenvolvido durante um curso universitário ministrado por ela. A abordagem desse manual consiste em colocar em palavras o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, possibilitando uma avaliação tanto pelos alunos quanto pela professora sobre o andamento do ensino. O manual, no entanto, não se baseia em nenhum estudo empírico prévio

relativo aos seus fundamentos.

Outro manual que também se destina aos professores é “Práticas didáticas para aprender a escrever”. Anna Camps e colaboradores apresentam propostas didáticas que têm por base o contexto social da produção escrita, bem como o destinatário e os interlocutores, conceitos teóricos que pertencem à linguística textual. Não há relato de estudo empírico prévio que tenha subjazido este material.

Em “Minhas Lições de Redação”, de Joseane Rücker, há um compartilhamento de experiências que fazem parte da prática da autora. O livro está organizado em 20 lições com laboratórios, isto é, exercícios para praticar o que é realizado em cada capítulo e caderno de temas em que há uma coletânea de propostas com temáticas atuais para que o leitor esteja preparado para qualquer pergunta de prova. Este manual também não apresenta os fundamentos científicos ou empíricos sob os quais se baseiam essas propostas.

Os autores de “Reflexões sobre práticas escolares de produção de Texto”, organizado por Gladys Rocha e Maria da Graça Costa Val, teorizam sobre como os alunos aprendem a escrever durante o Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros anos de escola. Para isso, eles utilizam o embasamento teórico de Bakhtin e Vygotsky que consiste, basicamente, no discurso e na interação como elementos principais da produção textual. Como os demais, este material também não é baseado em fundamentos empíricos.

Sobre o ensino da escrita dentro do processo de alfabetização, o manual “O Ensino da Linguagem Escrita”, de Myriam Nemirovsky, destina-se a professores, apresentando sequências didáticas objetivam desenvolver habilidades específicas de análise, escrita e exploração de temas variados, com destaque para a utilização de materiais lúdicos e impressos relevantes socialmente. Já “No mundo da escrita”, de Mary A. Kato, é uma obra teórico/conceitual que focaliza nas diferenças entre as linguagens oral e escrita, bem como o problema da aprendizagem da leitura e da redação. Baseia-se nos postulados da Linguística Cognitiva e Psicolinguística que investigam a linguagem em seus aspectos cognitivos, isto é, na mente do falante nativo.

Há, ainda, manuais fenomenológicos/descritivos, como é o caso de “A escrita e o outro”, de Lucília Garcez. A autora articula as teorias de Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Schneuwly à pesquisa etnográfica educacional, estudando o fenômeno da escrita e as práticas escolares de produção de textos. Ainda, ela apresenta exemplos concretos de como proceder na sala de aula. Lucília Garcez conclui que a escrita é um processo interativo em vários níveis e em muitas etapas

que, geralmente, são ignoradas na prática escolar, o que prejudica os alunos.

Em síntese, no presente levantamento apresentado, não foram encontradas orientações para o ensino inicial da redação baseadas em evidências científicas, ou seja, esses trabalhos se calcavam nas experiências pessoais dos autores.

4. As evidências sobre o ensino da escrita

Esta seção explora as evidências científicas a respeito de práticas eficazes de ensino da escrita no contexto escolar. Primeiro, descrevemos as habilidades envolvidas na aprendizagem da escrita, caracterizando-a como um processo que envolve um conjunto de habilidades cognitivas e não cognitivas de elevado grau de complexidade. Em seguida, apresentamos evidências a respeito das relações entre a leitura e a escrita. A terceira seção resume as evidências a respeito de estratégias e intervenções de eficácia comprovada que podem ajudar a desenvolver essas habilidades ao longo do processo escolar.

Redigir é um processo que envolve um conjunto amplo de habilidades cognitivas e não cognitivas. Escrever envolve muito mais do que uma habilidade simples e isolada. Mesmo quando se defronta com uma tarefa relativamente simples – como escrever um bilhete – o aluno necessita mobilizar um conjunto relativamente amplo e complexo de habilidades. Esse conjunto inclui habilidades motoras no manuseio do lápis ou do teclado, conhecimentos sobre ortografia, pontuação, sintaxe, conhecimento das informações ou conceitos relevantes sobre as características do destinatário, do propósito da mensagem, dos formatos a serem utilizados e da linguagem apropriada – entre tantos outros (Bazerman et al. 2017; Olinghouse, Graham & Giespie, 2015; Knudson, 1995).

Escrever, portanto, envolve um amplo espectro de habilidades físico-motoras, cognitivas e motivacionais e, de modo particular, uma capacidade elevada de autorregulação que permite ao aluno lidar e selecionar os fatores aos quais dará atenção em diferentes momentos. Os parágrafos seguintes resumem as reflexões de um dos mais importantes estudiosos da literatura científica, Steve Graham (2019) a respeito dos principais desafios à aprendizagem da escrita. Essa descrição servirá de pano de fundo para identificar evidências a respeito de práticas eficazes para o ensino dessas habilidades, o que será realizado na seção subsequente.

Redigir raramente é um ato que se consuma de uma só vez ou em um determinado

momento, tipicamente envolve uma série de interações em momentos diferentes e com diferentes propósitos, o que requer um esforço de memória, capacidade de ordenar ideias na mente e de recuperá-las dentro de um espaço relativamente dilatado de tempo. Imagine a quantidade de variáveis que o autor do presente parágrafo levou em consideração para redigi-lo.

Redigir e ensinar a redigir na escola deve levar em conta, portanto, não apenas os tipos de texto que o aluno precisa desenvolver para lidar com os desafios da aprendizagem escolar, mas, sobretudo, os tipos de escrita que o aluno fará em níveis mais avançados de ensino, especialmente na Universidade e nas diversas situações de trabalho. Incorporar esses elementos no currículo da escrita implica introduzir não apenas tipos e gêneros variados de texto, mas também exigências mais complexas associadas às características de cada tipo de redação e seu objetivo pedagógico. Por outro lado, isso também requer e implica em criar situações mais realistas ou próximas da realidade e do contexto do aluno, de maneira a mantê-lo motivado para escrever de formas cada vez mais adequadas e complexas.

Redigir e aprender a redigir são profundamente influenciados pelas crenças e atitudes do aluno em relação à escrita, pois essas crenças afetam a sua motivação e, conseqüentemente, o seu esforço para mobilizar tempo, esforço e outros recursos cognitivos para as tarefas de escrita. Desenvolver e assumir diferentes identidades como “escritor” ou “autor” afeta o nível de esforço envolvido nessas atividades.

Finalmente, redigir é uma atividade ao mesmo tempo solitária e solidária, uma atividade social. A escrita sempre se dá em função de uma audiência específica, um destinatário. Embora solitária, ela sempre tem em vista a pessoa ou grupo de pessoas ao qual se destina, é um processo intrinsecamente dialógico. Por isso, adquirir e desenvolver uma atitude positiva como “escritor” aumenta a probabilidade de o aluno escrever, gostar de escrever e valorizar as atividades relacionada à escrita.

4.1 As habilidades específicas envolvidas no processo da aprendizagem da escrita

Para mapear e avaliar a eficácia de atividades que promovem habilidades de escrita de maneira mais efetiva, os psicólogos e estudiosos do ensino da língua primeiro descrevem as habilidades necessárias para escrever. Essas habilidades podem ser organizadas em cinco conjuntos: (1) os fundamentos (caligrafia, ortografia, digitação), (2) o conhecimento gramatical e as habilidades necessárias para compor frases, especialmente do ponto de vista de coesão, (3)

os instrumentos para identificar e empregar as características de uma “boa” escrita, especialmente do ponto de vista de coerência, (4) o domínio de vocabulário pertinente ao tópico e leitor e (5) o domínio das fases do processo de escrita, a saber, planejar, redigir, rever, corrigir e apresentar o texto final (Graham, Harris, et. Al, 2015; Graham, Harris et. al (2016); Graham Liu, Bartleet et al. 2018; Slavin et al., 2019; McLean, 2022).

Desenvolver esse conjunto de habilidades no contexto escolar requer um conjunto de outros elementos tais como um currículo bem elaborado, professores preparados para lidar com a classe e com os alunos, bem como acesso dos alunos a livros e textos diferenciados e adequados para as diferentes tarefas. Portanto, avaliar a eficácia de intervenções constitui um desafio, tendo em vista o amplo conjunto de variáveis envolvidas e sua interrelação. A literatura revista no restante deste artigo se refere a avaliações de intervenções educacionais em escolas, baseadas em propostas relativamente abrangentes o que, de um lado confere maior realismo e, de outro, menos rigor.

4.2 As relações entre leitura e escrita: o que dizem as evidências sobre a preeminência da leitura

Na tradição cultural do Ocidente, e possivelmente em outras tradições culturais, a escrita e os escritores sempre foram, antes de tudo, ávidos leitores. Especialmente até o século XIX, antes da democratização e universalização do acesso escolar, a escrita era acessível a poucos, e possivelmente, a muito poucos dentre os mais bem dotados do ponto de vista intelectual e cultural. As “escolas literárias” se criavam e difundiam pelo acesso direto dos indivíduos à produção intelectual de seus antepassados e aos repertórios de seus contemporâneos. Ao ler, e ao ler copiosamente, o leitor adquire os elementos que lhe permitem inicialmente imitar e progressivamente identificar e desenvolver suas próprias características como escritor. É nesse sentido que “ler é mais importante do que estudar”, como afirma Ziraldo (2008). E isso, a rigor, também se aplicaria à redação – ler é mais importante para escrever do que aprender formalmente os princípios e técnicas próprias da escrita.

Embora não sejam idênticas, leitura e escrita possuem uma série de características em comum, pois ambas envolvem representações do conhecimento e processos cognitivos similares. Portanto, é plausível pressupor a influência de um sobre outro. Em um nível mais elementar, e além de óbvio, é evidente que o domínio das habilidades básicas de leitura, como decodificação e fluência de leitura, afeta também as habilidades de escrita, ao automatizar essas habilidades e

reduzir as demandas cognitivas no momento da escrita (McCutchen, 1995 e Graham, 2000). Além disso, o conhecimento de vocabulário adquirido na aprendizagem e prática da leitura afetam igual e positivamente as habilidades de escrita.

Fitzgerald e Shanahan (2000) identificaram fontes comuns de conhecimento compartilhadas pela leitura e pela escrita. A primeira e mais importante é o domínio do conteúdo, aquilo sobre o que se lê ou aquilo sobre o que se vai escrever. A segunda é o que se chama de meta-conhecimento, ou seja, tanto a leitura quanto a escrita pressupõem conhecimentos a respeito das funções e propósitos da linguagem escrita e de como leitor e autor interagem, o que lhes permite interpretar o que leem e, por sua vez, produzir mensagens que poderão ser interpretadas por outros. A terceira delas é o conhecimento sobre procedimentos específicos envolvidos tanto na leitura quanto na escrita como, por exemplo, como procurar informação de maneira assertiva, como estabelecer objetivos para a leitura ou escrita bem como outras habilidades que facilitam a compreensão, tais como fazer perguntas ao texto, prever, inferir, visualizar, analisar, resumir. E, finalmente, leitores e escritores compartilham um conhecimento pragmático a respeito dos atributos de um texto, tais como características formais do texto e conhecimento do sentido palavras, da sintaxe e dos usos da língua. Esses conhecimentos permitem não apenas extrair o sentido do texto, a partir do sentido das frases e de sua relação, mas, na escrita, permite redigir frases, parágrafos e unidades cada vez mais amplas e complexas para compor um texto.

Em um nível cognitivo ainda mais elevado, a leitura proporciona ao leitor oportunidades para adquirir insights a respeito das razões pelas quais um autor decide pelo uso de uma determinada palavra, frase ou recurso retórico para atingir um determinado objetivo ou sentido (Nelson e Alfee, 1998). A leitura e análise compartilhada de textos constitui atividade fortemente recomendada e desejável na escola com base nas evidências, pois permite que o aluno perceba como a intenção do autor pode não ser percebida ou percebida de forma diferente por diferentes leitores, o que pode ajudá-lo no momento em que ele mesmo enfrentará essas decisões.

Diante desse pano de fundo, a partir de uma meta-análise sobre o impacto da leitura sobre a escrita publicada em 2018, Graham e seus colaboradores (Graham et al, 2018), identificaram dezenas de experimentos e quase-experimentos dentre os quais selecionaram apenas os estudos que atenderam aos vários critérios estatísticos estabelecidos. Cerca de 54 estudos obtiveram ES de .5 a 1.25 pontos, tanto em medidas de curto prazo, quanto medidas realizadas alguns anos após a intervenção. Esses estudos relacionam, por exemplo, efeitos da alfabetização pelo método

fônico ou do ensino explícito de gramática sobre a qualidade da redação dos alunos.

Esses autores também investigaram o efeito de práticas específicas associadas ao ensino da leitura, tais como treino em leitura de palavras, aumento no tempo de leitura, análise de textos produzidos por colegas, observar a interação de colegas com textos em situações de leitura e escrita. Todas essas práticas produziram efeitos significativos em indicadores gerais de qualidade da escrita, sendo que alguns deles tiveram impacto duradouro. Para dar uma dimensão do impacto da leitura sobre a escrita, os autores dessa meta-análise compararam o impacto de estratégias com foco na leitura (.44 ES) vs. o impacto de estratégias com foco na quantidade de tempo em atividades de escrita (.24 ES), o que reforça a precedência, importância e superioridade do ensino da leitura como instrumento para promover habilidades de redação.

Esses dados apoiam a proposta teórica de Shanahan (2016), que sugere haver uma relação bidirecional entre a leitura e a escrita, pelo menos no sentido de que promover ensino e competências de leitura afeta as competências de escrita. Mas há outros estudos, também com base em meta-análises que fornecem evidências para os efeitos do ensino da escrita sobre a leitura (Graham e Hebert, 2011) bem como efeitos recíprocos (Graham e Santangelo, 2014).

4.3 Intervenções eficazes para promover competências de escrita

Slavin e seus colaboradores (Slavin, 2019 et al.) realizaram uma síntese das evidências disponíveis sobre o ensino da escrita. Nesse estudo, foram analisados resultados de propostas de ensino que foram efetivamente implementadas por períodos relativamente longos em alunos de anos iniciais e finais de sistemas escolares em diferentes países. Cabe ressaltar que a grande maioria desses estudos se refere a intervenções realizadas em países de língua inglesa. Com base nos resultados dos estudos mais robustos do ponto de vista metodológico, eles identificaram um conjunto de fatores altamente eficazes e especificamente associados ao ensino da escrita, e que incluem (1) estabelecer rotinas e um ambiente agradável para as atividades de redação; (2) oferecer oportunidades frequentes para redigir, durante as quais se implementam sistematicamente uma ou mais das 5 fases do processo de ensino de redação (planejar, redigir, rever, corrigir e “publicar”/apresentar), (3) criar rotinas para assegurar que os alunos escrevam com frequência (4) criar situações em que os alunos possam cooperar em uma ou mais fases do processo de escrever, e (5) estabelecer metas e desafios crescentes para as redações escritas

pelos alunos.

As intervenções avaliadas no estudo de Slavin, por sua vez, incorporam alguns dos elementos que foram avaliados em estudos específicos, especialmente as atividades relacionadas ao desenvolvimento do vocabulário, ensino das características de textos, ensino das 5 fases do processo de redação, a escrita de frases e combinação de frases em unidades cada vez maiores e mais complexas. Esses constituem os 4 pilares do ensino de redação sobre os quais existem evidências relativamente robustas quanto à sua eficácia.

4.4 As “pedagogias” do ensino dos componentes da redação e a comprovação de sua eficácia

Nas últimas décadas, quatro grandes “correntes pedagógicas” disputaram a preferência dos educadores em torno de duas linhas de pensamento: escrever como “produto” e escrever como “processo”. A primeira linha – escrever como produto – enfatiza o ensino dos aspectos formais e estruturais do conhecimento linguístico tais como vocabulário, sintaxe e uso de mecanismos coesivos. Essa corrente enfatiza o ensino separado dos componentes da linguagem em aulas ou momentos específicos, inclusive momentos separados para a redação. Um dos principais protagonistas foram Pincas (1982). O foco da avaliação do impacto dessa abordagem se concentra em indicadores como o aumento do tamanho das redações e em alguns elementos formais de qualidade (Berninger et al., 1996), o que não constitui guia suficiente para ajudar os alunos a melhorar a qualidade de sua escrita.

Inspirado pelo movimento do *Whole Language* que possui vários elementos em comum com o que no Brasil se tornou conhecido como construtivismo, a corrente do ensino da redação como processo identificou e promoveu o ensino da redação com ênfase nos diferentes estágios: preparação, composição, revisão, edição e publicação. Essa abordagem também atribuiu pouca ênfase aos aspectos linguísticos e da estrutura do texto. Há evidências de ganhos de 0.34 e .4 em intervenções que adotam o segundo modelo (Graham e Sandmel, 2011 e Graham, 2012b) porém não há estudos publicados comparando esta com outras abordagens.

Na década de 1980, surgiu a “pedagogia do gênero textual”, cujo tema central é “escrever com um propósito definido”, e esse propósito estaria umbilicalmente ligado às características ou propósitos dos diferentes “gêneros literários”, do ponto de vista de estrutura, normalmente utilizando textos-modelo no processo do ensino e envolvendo o ensino explícito de aspectos linguísticos no processo de redação. Uma meta-análise realizada por Graham et alia (2015),

encontrou efeitos positivos (ES .41) associados ao aumento da qualidade dos textos. Essas evidências, por sua vez, confirmam as afirmações de Myhill et al. (2020) a respeito das vantagens do ensino contextualizado da gramática, do ensino explícito das características de cada gênero e da atenção que se deve dar ao “como” escrever, e não apenas ao “quê” escrever.

Mais recentemente, têm ganhado espaço as propostas baseadas nos conhecimentos da psicologia cognitiva, agrupados sob o nome de “ensino de estratégias cognitivas”. Essa abordagem enfatiza a importância do ensino das etapas do processo de redação (planejar, redigir, rever), e as evidências indicam ES que variam de 0.02 (Graham e Perin, 2007^a) a 1.02 (Graham et al 2012b). Essa abordagem tem fortes afinidades com a abordagem de processo e envolve estratégias que incluem modelagem, ensino das características dos gêneros e a promoção gradual da autonomia do aluno, (McKeown e FitzPatrick, 2019).

4.5 Evidências sobre o ensino de habilidades específicas

Associados a essas quatro correntes pedagógicas, diferentes pesquisadores examinaram a importância de diferentes estratégias de ensino sobre a qualidade da redação dos alunos e, com base nessa análise, identificaram quatro conjunto de fatores com maior poder explicativo: a escrita de frases, o ensino da gramática e pontuação, o ensino formal das etapas do processo de ensino e o conhecimento necessário para o processo de escrever. A seguir, há uma descrição de cada um desses conjuntos de fatores.

Escrita de frases. A habilidade de escrever frases constitui a espinha dorsal do processo de escrita de textos. Há fortes razões teóricas para ensinar os alunos a escrever e combinar frases, especialmente do ponto de vista da teoria da sobrecarga cognitiva. Há também alguma evidência empírica de que o ensino dessas habilidades, e especialmente das habilidades de escrever, expandir e combinar diferentes tipos de frases, possui impacto positivo nas habilidades de redação (Graham e Perin, 2007). No *Sage Handbook of Writing Development* editado por Beard, Myhill, Riley e Nystrand (2009), encontramos diversos capítulos sobre o tema, em um deles Terry Locke faz uma extensa e robusta revisão a respeito do impacto das diferentes estratégias de ensino formal da gramática e de outros componentes da escrita. Dentre todas, as estratégias de ensinar a compor, combinar e expandir frases constitui a estratégia comprovadamente mais eficaz.

Ensino da gramática e pontuação. Evidências sugerem que ensinar gramática e pontuação tende a ser mais eficaz quando o ensino se dá no contexto de frases e textos, ou seja,

o ensino deve ser contextualizado, e não promovido de forma dissociada de atividades de leitura e escrita (Fogel e Ehri, 2000; Graham e Penn, 2007a). Diferentemente das evidências sobre a eficácia do ensino “isolado” de frases, tipos de frases e combinação de frases, as evidências sobre o ensino isolado da gramática são frágeis e pouco robustas (Myhill e Watson, 2014). O ensino da gramática no contexto ou “gramática funcional” se define melhor como em oposição ao ensino formal e “descontextualizado” da gramática. Há alguma evidência de que o ensino contextualizado tende a favorecer alunos com melhor nível cognitivo (Myhill et. al. 2018) e que o progresso dos alunos, em geral, depende muito do nível de preparo do professor e das práticas pedagógicas que ele utiliza (Humphrey e McNaught, 2016), o que faz sentido dado que ensinar gramática de forma contextualizada requer um profundo conhecimento da gramática por parte do professor.

Ensino das etapas do processo de escrita. Além das evidências diretas do impacto dessa abordagem, há estudos que evidenciam a superioridade de intervenções em que essas etapas não apenas são utilizadas, mas são ensinadas de forma explícita. Em um experimento, por exemplo, uma intervenção em que os alunos tiveram tempo para planejar (etapa 1), mas não receberam nenhuma instrução sobre como fazê-lo, resultou em impacto nulo (Limpo e Alves, 2013). Por outro lado, estratégias de ensino explícito sobre redação de parágrafos podem resultar em ganhos, por exemplo Rogers e Graham (2018) reportam resultados de estudos em que os alunos aprenderam a escrever diferentes tipos de parágrafos seguindo uma metodologia ordenada, que incluiu frases de abertura, frases que detalham a frase de abertura e uma frase de conclusão ou de transição com o parágrafo seguinte.

O “conhecimento” necessário para o processo de escrever. Além de habilidades específicas, e tão ou mais importante do que elas, há três conjuntos de conhecimentos essenciais para o aluno avançar nas suas habilidades de escrever: o conhecimento do conteúdo ou assunto, o conhecimento do gênero e suas características e o conhecimento do vocabulário. No que se refere ao conhecimento do assunto, há pouca ou nenhuma evidência a respeito de práticas pedagógicas eficazes, porém estudiosos da área, como Graham (Graham et alia 2015) sugerem como eficazes estratégias que levam o aluno a escrever sobre o que leu e ler a respeito do que vai escrever. Ele também recomenda que no processo de redação seja alocado tempo adequado para atividades como *brainstorming*, elaboração de árvores conceituais e busca de informação sobre o tema. A literatura revista anteriormente sugere fortes evidências de impacto da leitura sobre a escrita. No que se refere ao conhecimento das características dos diferentes gêneros, e com base na revisão da literatura sobre o tema, Graham (Graham et alia, 2019) recomenda ensinar

os elementos básicos de cada gênero, apresentar modelos exemplares pertinentes e, com base neles, modelar as práticas dos alunos.

Considerações finais: das evidências científicas à sala de aula

Os parágrafos anteriores apresentaram as evidências científicas disponíveis e mais robustas baseadas em estudos experimentais que investigaram o impacto de variáveis e de intervenções específicas a partir de meta-análises que compilam os resultados de estudos rigorosos para avaliar e comparar as intervenções associadas a maiores impactos. Não existe um único princípio, técnica, intervenção, programa de ensino ou estratégia que, por si só, dê conta de todas as variáveis necessárias para desenvolver as competências necessárias para o ensino da escrita. Mas, com base nos estudos apresentados, é possível alinhar, com razoável grau de segurança, alguns princípios e práticas que, articulados de maneira consistente, constituem uma abordagem robusta e fundamentada para o ensino da escrita nas escolas. São elas:

1. Ampliar o tempo dedicado ao ensino da leitura e da escrita, assegurando o mínimo de uma hora por dia ao longo da trajetória escolar dos alunos e ensinando as respectivas competências de maneira intencional e separada, mas integrada.
2. Assegurar que todos os alunos ao final dos primeiros anos da escola sejam capazes de escrever/digitar de maneira fluente e ortograficamente correta.
3. Assegurar o ensino de técnicas de escrita de frases e combinação de frases, de maneira a ampliar o repertório do aluno e automatizar o uso de conectivos.
4. Promover o ensino da gramática e pontuação de maneira contextualizada, com base nos textos redigidos pelos próprios alunos.
5. Ensinar e usar de maneira sistemática e significativa para os alunos as estratégias básicas do processo de escrita (planejar, redigir, editar, rever e apresentar).
6. Ensinar de maneira explícita e contextualizada as características dos tipos e gêneros de texto, promovendo um ensino devidamente balanceado dos diferentes tipos.
7. Estimular os alunos a escrever diferentes tipos de texto para diferentes propósitos e públicos.

E acima de tudo, transformar a escola – a biblioteca escolar e a sala de aula – em um ambiente que estimula e desenvolve o hábito e gosto pela leitura.

CRedit

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. OLIVEIRA E ARAÚJO, João Batista.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. FONSECA, Mariana Fernandes

Referências

AOKI, R. L. *Aprendizagem baseada em jogos digitais para o ensino de redação jornalística: um estudo de caso da narrativa digital aplicada no newsgame*. Aprendendo Jornalismo, [S.l.], 2018.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: _____. *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. [S.l.]: [s.n.], 2021. p. 185.

BAZERMAN, Charles et al. Intellectual orientations of writing studies in higher education in Latin America. In: _____. *Recherches en écriture: multiplier greetings*. Nancy: Université de Lorraine, 2017.

BEARD, R. et al. *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE, [s.d.]. ISBN 978-1-4129-4846-3.

BERNINGER, Virgínia et al. Assessment of planning, translation and revision in elementary school writers. *School Psychology Magazine*, v. 34, n. 1, p. 23-52, 1996.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

CÂMARA, J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPS, Anna; COLABORADORES. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

CHEUNG, Y. L. Teaching how to write. In: _____. *Teaching English Today: Connecting Theory and Practice*. [S.l.]: [s.n.], 2016. p. 179-194.

CORRÊA, M. L. G. Da leitura à produção do texto: uma modalidade de ensino de redação. *Alfa: Revista de Linguística*, [S.l.], 1992.

COSTA, T. O. R. D. Estudo sobre a contribuição dos aplicativos de celular na produção textual escolar de alunos do ensino médio. 2019.

FITZGERALD, Jill; SHANAHAN, Timothy. Reading and writing relationships and their development. *Educational Psychologist*, v. 35, n. 1, p. 39–50, 2000.

FOGEL, Howard; EHRI, Linnea C. Teaching elementary school students who speak Black English vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 2, p. 212–235, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. Manual escolar de redação. 22. ed. São Paulo: Publifolha, 2021.

FRANCHI, Egle. A redação na escola. 7. ed. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2002.

GARCEZ, Lucília. A escrita e o outro. 1ª ed. Brasília: EDU UnB, 2010.

GRAHAM, S. Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, v. 43, p. 277-303, mar. 2019.

GRAHAM, S. et al. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 104, p. 879–896, 2012.

GRAHAM, S. et al. Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, v. 88, n. 2, p. 243-284, 2018.

GRAHAM, S. Should the natural learning approach replace traditional spelling instruction. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, p. 235–247, 2000.

GRAHAM, S.; ALVES, R. A. Pesquisa e ensino da escrita. *Leitura e Escrita*, v. 34, p. 1613-1621, 2021.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; CHAMBERS, A. Evidence-based practice and writing instruction. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (ed.). *Handbook of writing research*. 2. ed. New York: Guilford, 2016. p. 211–226.

GRAHAM, S.; HEBERT, M. Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, v. 81, p. 710–744, 2011.

GRAHAM, S.; HEBERT, M.; HARRIS, K. R. Formative assessment and writing: A meta-analysis. *Primary School Journal*, v. 115, n. 4, p. 523-547, 2015.

GRAHAM, S.; PERIN, D. Writing next: effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school. New York: Carnegie Corporation of New York, 2007.

GRAHAM, S.; SANDMEL, K. The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, v. 104, n. 6, p. 396–407, 2011.

GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, v. 27, p. 1703–1743, 2014.

GUEDES, Paulo Coimbra. Da Redação Escolar ao Texto: Um Manual de Redação. 2ª ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

HUMPHREY, S.; MACNAUGHT, L. Functional language teaching and the writing growth of English language learners in middle age. *TESOL Quarterly*, v. 4, p. 792-816, 2016.

KATO, Mary A. No mundo da escrita. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

KNUDSON, R. E. Experiências de escrita, atitudes e realizações de alunos da primeira à sexta série. *The Journal of Educational Research*, v. 2, p. 90-97, 1995.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2002.

LIMPO, T.; ALVES, R. A. Estratégias de planejamento de ensino ou combinação de frases: Intervenções SRSD eficazes em diferentes níveis de composição escrita. *Psicologia Educacional Contemporânea*, v. 38, n. 4, p. 328-341, 2013.

LOCKE, T. Grammar and writing: the international debate. In: BEARD, R. et al. (ed.). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications, 2009. p. 182-193.

MARCONDES, R. M. S. T.; FERRETE, A. A. S. S. Tecnologia digital de informação e comunicação e metodologias ativas na personalização do ensino de redação. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 6, p. 207-220, 2020.

McCUTCHEN, D. Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education*, v. 1, p. 123–160, 1995.

McKEOWN, D. et al. Urban teachers' SRSD implementation following PBPD: Positive effects mediated by compromised fidelity. *Reading and Writing*, v. 32, p. 1483–1506, 2019.

MCLEAN, E. Writing and writing instruction: An overview of the literature. 2022. Disponível em: <https://www.ncsehe.edu.au/publications/writing-and-writing-instruction-overview-of-the-literature>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MYHILL, D.; JONES, S.; LINHAS, H. Apoiar escritores menos proficientes através de um ensino com consciência linguística. *Língua e Educação*, v. 32, n. 4, p. 333-349, 2018.

MYHILL, D.; WATSON, A. The role of grammar in the writing curriculum: a literature review. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 1, p. 41-62, 2014.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. Think differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal for Teaching and Learning Language and Literature*, v. 2, p. e870-e870, 2020.

NELSON, N.; CALFEE, R. The reading-writing connection. In: NELSON, N.; CALFEE, R. (ed.). *Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 1998. p. 1–52.

NEMIROVSKY, Myriam. O ensino da Linguagem Escrita. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2004.

OLINGHOUSE, N. G.; GRAHAM, S.; GILLESPIE, A. The relationship of discourse and topic knowledge to the writing performance of fifth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, v. 107, n. 2, p. 391, 2015.

PACÍFICO, Ana Mariana Silva. Manual Compacto de Redação e Interpretação de Texto. 1ª ed. São Paulo: Bicho Esperto. 2012.

PINCAS, Anitta. Teaching writing in english. (Sem título), 1982.

ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de Texto. 1ª ed. São Paulo: Ceale/Autêntica, 2007.

RODRIGUES, M. S.; VASCONCELOS BELARMINO, A. P. de; KARLO-GOMES, G. Aplicativos de orientação para a produção textual: avaliando recursos digitais no contexto do ensino tecnológico. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 2023. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/ojs/index.php/educitec/article/view/2023>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROGERS, L. A.; GRAHAM, S. A meta-analysis of written intervention research in single-subject design. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 4, 2008.

RÜCKER, Joseane. Minhas Lições de Redação. 1ª ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2020.
SHANAHAN, T. Relationships between the development of reading and writing. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (ed.). *Handbook of writing research*. v. 2. New York: Guilford, 2016. p. 194-207.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza. Conquistando O Mundo Da Escrita. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOUSA, Cintia Aparecida de; MARQUÊS, Jéssica Alessandra de Jesus. Mini manual de Gramática Língua Portuguesa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Vale das Letras Editora. 2017.

SQUARISI, Dad. Manual de redação e estilo para mídias convergentes. 2ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

ZIRALDO. “Ler é mais importante do que estudar”. In: DALE, Joana. Ziraldo faz palestra sobre a importância da leitura para crianças. O Globo. 12 mar. 2008. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/ziraldo-faz-palestra-sobre-importancia-da-leitura-para-criancas-3623111>>. Acesso em: 26 jan. 2024.



Revista Letras Raras

ISSN: 2317-2347 – v. 14, n. 3 – e6279 (2025)

Todo o conteúdo da RLR está licenciado sob Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional