

Autorregulação da escrita em contexto educacional: uma síntese temática de estudos recentes

Self-regulation of writing in an educational context: a thematic synthesis of recent studies

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho^{1*}

¹Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, Manaus, AM, Brasil

COMO CITAR: COELHO, I. M. W. S. Autorregulação da escrita em contexto educacional: uma síntese temática de estudos recentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20890, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2089001>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a produção científica sobre o uso de estratégias de autorregulação para o desenvolvimento da produção escrita. Foi realizada uma revisão sistemática rápida, utilizando treze estudos que atenderam aos critérios de inclusão, das bases Web of Science e Eric, publicados no período de 2020 a 2024. O material empírico foi submetido à análise de síntese temática. Os estudos, realizados em diferentes países, concentraram-se nos níveis iniciais de escolarização, destacando o modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD) como a abordagem mais utilizada nas intervenções. As estratégias frequentemente identificadas envolvem o planejamento, a definição de metas, o automonitoramento e as práticas instrucionais de apoio e gradual autonomia. As principais contribuições mencionadas destacam a melhoria significativa na qualidade textual (estrutura, coerência, uso de vocabulário, extensão dos textos produzidos), desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, monitoramento e autoavaliação, bem como a melhoria na motivação e autoeficácia na escrita.

Palavras-chave: autorregulação; desempenho na escrita; SRSD; revisão sistemática rápida; síntese temática.

Abstract

This article aims to analyze the scientific production on the use of self-regulation strategies for the development of written production. A rapid systematic review was conducted using thirteen studies that met the inclusion criteria, drawn from the Web of Science and Eric databases and published between 2020 and 2024. The empirical material was subjected to thematic synthesis analysis. The studies, conducted in various countries, in the initial levels of schooling, highlighting the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model as the most used approach in interventions. The strategies frequently identified involve planning, goal setting, self-monitoring, and instructional practices of support and gradual autonomy. The main contributions mentioned highlight the significant improvement in text quality (structure, coherence, vocabulary use, length of produced texts), development of skills related to planning, monitoring and self-evaluation, as well as the improvement in motivation and self-efficacy in writing.

Keywords: self-regulation; writing performance; SRSD; rapid systematic review; thematic synthesis.

INTRODUÇÃO

A escrita é uma habilidade fundamental no século XXI, sendo determinante para a aprendizagem contínua, a empregabilidade, a participação social e cívica, bem como o sucesso educacional e profissional (Camacho; Alves; Boscolo, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011). Essa habilidade não apenas favorece uma comunicação clara e eficaz, como também evidencia a capacidade de organizar ideias, construir argumentos consistentes e transmitir conhecimentos de forma estruturada. Além disso, desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, ao apoiar o desenvolvimento da compreensão

*Autor correspondente:

iandrawcoelho@gmail.com

Submetido: Fevereiro 02, 2026

Revisado: Março 20, 2026

Aprovado: Março 22, 2026

Fonte de financiamento: Edital 2025/071-FAEPI.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

Trabalho realizado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, AM, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

leitora, promover o autoconhecimento e fortalecer a comunicação interpessoal (Camacho; Alves; Boscolo, 2021).

O interesse por estudos que tratam sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita tem crescido em diversidade e profundidade (Bazerman et al., 2017), justificando novas pesquisas sobre a temática. Devido à sua natureza cognitivamente desafiadora e demorada (Camacho; Alves; Boscolo, 2021), diferentes pesquisadores concordam que escrever é uma habilidade complexa e difícil de dominar (Harris et al., 2008; Graham; Harris, 2018; Kim, 2020), para a qual são necessários esforços contínuos e anos de prática para dominá-la (Kellogg, 2008).

Para Sarikaya e Yilar (2021), a escrita, que está intimamente ligada à vida social e acadêmica dos indivíduos, envolve a integração de fatores cognitivos, sensoriais e mecânicos no processo. A aquisição dessa habilidade exige ampla experiência, sendo necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento de longo prazo, de aprendizagem ao longo da vida. Essa trajetória varia de um indivíduo para outro e, portanto, deve ser auxiliada pela orientação e acompanhamento de professores (Bazerman et al., 2017).

O desenvolvimento de habilidades de escrita é um desafio para estudantes de diferentes lugares do mundo. Muitos deles enfrentam dificuldades significativas em seu desempenho na escrita (Veiga-Simão et al., 2022). Para mitigar esses desafios, pesquisadores têm destacado a necessidade de desenvolver intervenções teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas. Tais intervenções buscam aprimorar as habilidades de escrita dos alunos, contribuindo para a criação e consolidação de estratégias pedagógicas eficazes (Graham; Harris, 2018; Harris et al., 2008; Harris; Graham, 2009; Veiga-Simão et al., 2022).

Nesse sentido, na literatura são apresentados diferentes modelos de ensino para estimular tais habilidades, especialmente com uso de estratégias de autorregulação que contemplam o planejamento, monitoramento, revisão e autoavaliação, aplicados à composição do texto. Um desses modelos é o 'Self-Regulated Strategy Development', desenvolvido por Harris e Graham (1992). Pesquisas internacionais têm demonstrado que o ensino explícito dessas estratégias de autorregulação leva à melhoria da qualidade escrita dos alunos e que escritores habilidosos empregam ciclos intencionais de planejamento, monitoramento e avaliação, resultando em textos mais coesos, coerentes e persuasivos (Harris et al., 2008; Graham; Harris, 2018; Harris; Graham, 2016; Veiga-Simão et al., 2022).

Ganha destaque a relevância das estratégias de autorregulação para elevar a qualidade da escrita, o que justifica esta pesquisa. Sendo assim, neste artigo investiga-se o seguinte problema: Qual é o panorama das pesquisas sobre o uso de estratégias autorreguladas de escrita no contexto educacional, com base em estudos publicados entre 2020 e 2024? O objetivo é sintetizar um conjunto de estudos, focando em aspectos descritivos e analíticos, a fim de investigar as principais características relacionadas aos níveis de ensino, estratégias adotadas, principais contribuições e limitações das pesquisas.

O PROCESSO DE ESCRITA E O PAPEL DA AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A produção de um texto escrito envolve um vasto conjunto de processos cognitivos (funções mentais relacionadas à aquisição, retenção e manejo do conhecimento) e metacognitivos (consciência sobre os próprios processos cognitivos), interagindo com aspectos afetivos, motivacionais, sociais e culturais (Bazerman et al., 2017; Harris, 2024). Essa gestão representa uma tarefa cognitivamente complexa e exigente, na qual os alunos comumente enfrentam dificuldades, pois exige a integração de diferentes competências, leitora, escrita e outras habilidades linguísticas.

A habilidade de escrita é um processo que se desenvolve ao longo do tempo. "Uma escrita competente exige o atendimento de múltiplas demandas (por exemplo, avaliação da tarefa de escrita, resolução de problemas orientada a objetivos, domínio de habilidades e estratégias, uso flexível e autorregulado do processo de escrita)" (Harris, 2024, p. 2). Essas demandas exigem uma autorregulação eficaz (Harris, 2024).

Bazerman et al. (2017) comparam a escrita a uma arte sofisticada, cuja natureza é amplamente reconhecida em práticas como esportes, música, dança e artes visuais. O domínio de qualquer

arte complexa requer um longo processo de aprendizagem. Para isso, é necessário dominar recursos, desenvolver competências e consolidar disciplina e perseverança, enquanto se cultivam formas específicas de atenção, percepção, raciocínio e criatividade.

Nesse cenário, destaca-se a necessidade da implementação de estratégias autorreguladas de escrita, que incentivem os estudantes a gerenciar ativamente seu próprio processo de aprendizagem (González et al., 2017). Tais iniciativas devem promover a imersão no processo composicional, capacitando-os a planejar, monitorar e avaliar suas produções, de forma consciente e estratégica, com eventual apoio de recursos tecnológicos, sempre que possível. Essas estratégias visam elevar a qualidade da escrita (Veiga-Simão et al., 2022) e são compreendidas como um conjunto de ações que permitem ao aluno organizar, acompanhar e revisar seu processo de produção textual. Conforme destacam Veiga-Simão et al. (2022), a literatura ressalta a importância de desenvolver, desde os primeiros anos de escolaridade, as habilidades necessárias para o bom desempenho da escrita.

A autorregulação da escrita vai envolver a capacidade de: i) definir metas e requisitos adequados à tarefa de escrita e levar em consideração as características do destinatário; ii) implementar estratégias eficazes de planejamento, formulação e revisão para atingir essas metas; e iii) monitorar e regular se as metas previamente definidas foram alcançadas e se as estratégias implementadas permitem que essas metas sejam alcançadas (Fernandez; Guilbert, 2024).

Pode ser compreendida como um processo ativo, cíclico, dinâmico e contínuo, em que o estudante assume um papel protagonista no próprio desenvolvimento. Com isso, pode definir metas específicas para orientar a produção textual, desenvolver a autonomia e a consciência crítica sobre o processo de aprendizagem e refletir sobre as estratégias mais eficazes para alcançá-las. Envolve a capacidade de planejar (previsão), monitorar (acompanhar) e avaliar as próprias ações durante o processo de escrita, desde a formulação de ideias até a revisão final, ajustando pensamentos, comportamentos e emoções de modo intencional e estratégico (Bazerman et al., 2017; Harris, 2024). Esse movimento integra diferentes dimensões: cognitivas (como a organização de ideias e o uso de estratégias linguísticas), motivacionais (como o engajamento e a autoconfiança) e afetivas (como o controle da ansiedade e da frustração diante das dificuldades).

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma revisão rápida, também denominada como revisão sistemática rápida (*rapid systematic review*) (Grant; Booth, 2009; Tricco et al., 2015). Esse tipo de revisão da literatura constitui uma forma de síntese do conhecimento, em que determinadas etapas do processo tradicional de revisão sistemática são adaptadas ou simplificadas, mantendo a transparência e o rigor científico. Configura-se como uma metodologia emergente, no âmbito das sínteses de conhecimento, desenvolvida para responder à crescente demanda por evidências produzidas em prazos mais curtos (Khangura et al., 2012). Além disso, apresenta a possibilidade de serem conduzidas por um único pesquisador (Grant; Booth, 2009; Tricco et al., 2015), o que as torna uma alternativa metodológica viável e estratégica, principalmente no âmbito educacional.

O processo investigativo contempla uma abordagem metodológica, com foco na entrada, processamento e saída, amparado em um conjunto de seis operações cognitivas interdependentes: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar (Levy; Ellis, 2006). Para operacionalizar essas dimensões cognitivas, a revisão foi desenvolvida em conformidade com as diretrizes propostas por Coelho (2024)¹ que inclui as seguintes etapas: i) identificação do problema; ii) seleção e aplicação de estratégias; iii) extração e monitoramento dos dados; iv) exploração, análise e síntese dos resultados; e v) escrita da revisão. O Quadro 1 apresenta uma visão integrada dessas etapas, evidenciando a correspondência funcional entre os procedimentos sistemáticos, descritos por Coelho (2024), de forma não linear, bem como as operações cognitivas, delineadas por Levy e Ellis (2006).

¹ Vale ressaltar que não há a pretensão de ser um procedimento prescritivo, mas de recomendar fases e elucidar algumas das questões importantes a serem consideradas para uma revisão rápida, que lida principalmente com domínio de literatura amplo (protocolos de extração de dados, listas de verificação de avaliação de qualidade e métodos de síntese). Sua aplicabilidade vai depender de contextos específicos de cada área de investigação, do escopo e abrangência da pesquisa.

Quadro 1. Integração entre as fases cognitivas de Levy e Ellis (2006) e as etapas de revisão de Coelho (2024).²

Fase	Fases cognitivas (Levy; Ellis, 2006)	Fases correspondentes (Coelho, 2024)	Descrição
Entrada	1. Conhecer a literatura	i) Identificação do problema	Exploração inicial do campo teórico, busca por palavras-chave, acesso, identificação e compreensão das fontes de informação, localização e seleção de estudos, com base nas estratégias adotadas, identificação do problema de pesquisa, identificação dos artigos principais e as questões emergentes, levantamento e compreensão crítica das fontes.
	2. Compreender a literatura	ii) Seleção e aplicação da estratégia	
Processo	3. Aplicar	iii) Extração e monitoramento de dados	Aplicação de critérios, triagem de títulos/resumos, triagem de artigos, remoção de duplicatas, coleta e registro de dados, descrição das características dos estudos (mapeamento), uso de quadro conceitual e códigos, análise crítica, desenvolvimento de sínteses interpretativas, com base nas evidências coletadas.
	4. Analisar		
	5. Sintetizar	iv) Exploração, análise e síntese de dados	
Saída	6. Avaliar	v) Escrita da revisão	Produção do conhecimento materializada na escrita da revisão, resumo dos resultados, de forma transparente e responsável, com ênfase nas descobertas, avaliação crítica das descobertas, avaliação da confiabilidade e da aplicabilidade dos resultados e comunicação científica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com essas etapas foi possível desenvolver um protocolo de análise passível de reprodução. A primeira etapa da revisão iniciou com a identificação e formulação do problema de pesquisa e a seleção e aplicação de estratégias avançadas de busca. Para isso, foi utilizado o acrônimo CROMP (Conteúdo, Resultado, Objeto de investigação, Modalidade e Período) (Coelho, 2024), em substituição ao modelo PICO. Essa escolha foi feita para adequar as especificidades da pesquisa no campo educacional, proporcionando maior precisão e clareza na definição das perguntas investigativas. Com base nesses elementos, a pergunta principal de pesquisa e as secundárias foram elaboradas, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Questões de pesquisa.

Questão Principal:	Qual é o panorama das pesquisas sobre o uso de estratégias autorreguladas de escrita no contexto educacional, com base em estudos publicados entre 2020 e 2024?
Questões Secundárias:	Quais níveis de ensino foram mais frequentemente investigados nos estudos sobre estratégias de autorregulação para o desenvolvimento da produção escrita?
	Quais estratégias de autorregulação da aprendizagem foram utilizadas nos estudos empíricos sobre o aprimoramento da escrita dos estudantes?
	Quais contribuições teórico-práticas e limitações foram identificadas nos estudos sobre o uso das estratégias autorregulatórias para a produção escrita?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base no acrônimo adotado, também foram definidos os critérios para a seleção dos termos de busca, contemplando palavras-chave, diretamente relacionadas às perguntas de pesquisa.

² Essa abordagem apresentada neste artigo fornece uma metodologia sistemática e genérica, que pode ser estendida a outros contextos de aplicação.

Além disso, foram incluídos sinônimos, variações terminológicas e termos correlatos, com o objetivo de ampliar a sensibilidade da estratégia de busca e garantir a recuperação do maior número possível de estudos relevantes ao tema investigado (Coelho, 2024), conforme Quadro 3.

Quadro 3. Critérios e sinônimos.

Componentes	Elementos da Pergunta	Descrição/Foco	Palavras-chave e Sinônimos
C - Conteúdo	Estratégias de autorregulação	Refere-se às práticas, métodos e abordagens empregadas para desenvolver a escrita	Autorregulação, estratégias de autorregulação, SRSD
R - Resultado	Panorama atual/ desenvolvimento de habilidades	Resultados e evidências sobre as contribuições das estratégias para o desenvolvimento da escrita	Impacto, aprendizagem, resultado, desempenho, desenvolvimento, melhoria, qualidade, efeito
O - Objeto de Investigação	Escrita autorregulada/ habilidades de escrita	Foco principal da investigação - a habilidade de escrita e seu desenvolvimento autorregulado	Escrita, habilidades de escrita, desenvolvimento da escrita, composição escrita
M - Modalidade	Estudos empíricos/ contextos educacionais	Refere-se ao tipo e ao contexto de pesquisa	Empírico, intervenção, educação, série, escola
P - Período	2020 a 2024	2020 a 2024	2020 a 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os termos localizados foram combinados utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR” para a constituição da string de busca: (“self-regulation” OR “self-regulation strategies” OR “SRSD”) AND (“impact” OR “learning” OR “outcome” OR “performance” OR “development” OR “improvement” OR “quality” OR “effect”) AND (“writing” OR “writing skills” OR “writing development” OR “written composition”) AND (“empirical” AND “intervention” OR “education” OR “grade” OR “school”).

Uma busca sistemática foi realizada em duas bases principais: Web of Science (WOS) e ERIC, escolhidas por serem importantes bases de indexação de artigos revisados por pares, com maior abrangência de publicação. Os estudos foram selecionados, considerando os seguintes critérios de inclusão: i) relevante para os termos de busca definidos; ii) escrito em inglês; iii) publicado entre 2020 a 2024; iv) revisado por pares; v) alinhado à temática da pesquisa, abordando práticas, estratégias ou intervenções relacionadas à escrita no contexto educacional, pesquisas empíricas desenvolvidas em ambientes escolares ou acadêmicos, com foco em processos de ensino e aprendizagem. Os critérios de exclusão abrangem: i) estudos de natureza exclusivamente teórica ou de revisão sistemática, voltados para o desenvolvimento da escrita infantil ou para necessidades educacionais especiais; ii) pesquisas que tratam do ensino da escrita em língua inglesa como língua estrangeira, por não corresponderem ao escopo da presente investigação; e iii) estudos duplicados.

O critério para realização dessa revisão foi baseado em um procedimento iterativo e incremental³. Inicialmente, foram encontrados 381 estudos (337 na WOS e 44 na ERIC). Em uma primeira triagem, após leitura analítica dos resumos, 230 foram desconsiderados, de acordo com os critérios de exclusão, por serem duplicados ou estar fora do escopo da pesquisa. Os demais critérios para exclusão levaram em conta, pesquisas relacionadas à escrita infantil, estudantes com necessidades educacionais especiais e ensino de inglês como língua estrangeira. Após a seleção dos estudos primários, foi realizada a extração das informações relevantes para a revisão. Como resultado, foram selecionados 13 estudos (Quadro 4).

³ Considera-se iterativo porque a busca, extração de dados e a visualização dos resultados foi realizada de forma integral, primeiramente na WOS e em seguida na ERIC, reduzindo a complexidade e o escopo de cada execução. Considera-se incremental porque o relatório final evoluiu a cada iteração até se tornar a versão definitiva, por meio da integração dos resultados de cada ciclo até a versão final. Essa integração foi alcançada progressivamente por meio de versões sucessivas da revisão.

Quadro 4. Estudos selecionados.

Grenner et al. (2020) Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing	
Rodríguez-Málaga, Rodríguez e Fidalgo (2021)	Exploring the short-term and maintained effects of strategic instruction on the writing of 4th grade students: should strategies be focused on the process?
Sarikaya e Yilar (2021)	Exploring self-regulation skills in the context of peer assisted writing: primary school students' sample
Klein et al. (2021)	Self-Regulation in early writing strategy instruction
Salas, Birello e Ribas (2021)	Effectiveness of an SRSD writing intervention for low- and high-SES children
Veiga-Simão et al. (2022)	Assessing the efficacy and social validity of CriaTivo, a curriculum-based intervention to promote Self-Regulation of writing in Portuguese Elementary Education
Wilson et al. (2022)	Integrating goal-setting and automated feedback to improve writing outcomes: a pilot study.
Camacho et al. (2023)	The impact of combining SRSD instruction with a brief growth mindset intervention on sixth graders' writing motivation and performance
Salas et al. (2023)	Embedding explicit linguistic instruction in an SRSD writing intervention
Nunes et al. (2024)	"Breathe, Plan, Write, and Evaluate": the effects of an SRSD intervention and instructional feedback on 4th graders' writing and motivation
Fernandez e Guilbert (2024)	Self-regulated strategy development's effectiveness: underlying cognitive and metacognitive mechanisms
Rocha et al. (2024)	Effects of SRSD writing interventions in grade 3: examining the added value of attention vs. transcription training components
Falardeau et al. (2024)	Effects of teacher-implemented explicit writing instruction on the writing self-efficacy and writing performance of 5th grade students

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a etapa de extração dos dados dos estudos primários foi criado um formulário padrão em uma planilha do Excel, para incluir os detalhes da publicação (autores, ano, título, resumo, objetivos) e resultados.

O método adotado para as etapas de exploração e análise foi a síntese temática, com base em Thomas e Harden (2008). Esse procedimento é frequentemente utilizado para organizar, analisar, interpretar, reunir e integrar os resultados de múltiplos dados em pesquisas qualitativas primárias, por meio de uma abordagem indutiva, orientada pelos dados, que foca em uma síntese descritiva para encontrar explicações relevantes para uma questão de revisão específica. A síntese foi realizada por meio de um processo cíclico em três etapas: i) leitura e codificação do texto; ii) desenvolvimento de temas descritivos; e iii) construção de temas analíticos.

A primeira etapa consistiu na leitura integral dos estudos selecionados, com o objetivo de identificar unidades de significado relevantes e proceder à criação dos códigos iniciais. Para tanto, adotou-se a estratégia de codificação linha a linha dos estudos primários, procedimento que possibilitou a identificação de elementos conceituais e a geração dos códigos. Com isso, buscou-se capturar o significado de cada segmento textual, nomear e organizar os dados por meio de rótulos que, simultaneamente, permitiram categorizar e sintetizar as informações relevantes, constituindo a base para as etapas posteriores, de abstração e construção temática. Em seguida, realizou-se o agrupamento sistemático desses códigos, visando à construção de temas descritivos (próximos aos dados e às evidências apresentadas nos estudos primários).

A terceira etapa consistiu na construção dos temas analíticos, processo que envolveu a interpretação crítica dos temas descritivos, previamente identificados. Nessa fase, foram mobilizados, o julgamento analítico e as inferências teóricas, derivadas do referencial adotado. Essa etapa teve como objetivo superar o nível meramente descritivo da análise e favorecer a

elaboração de temas analíticos, conceitualmente orientados, a fim de gerar novas construções interpretativas e contribuir para a produção de conhecimento novo, que agrega valor científico e amplia a compreensão do fenômeno investigado.

Embora essa técnica envolva um componente interpretativo, buscou-se garantir o rigor analítico, por meio da adoção de procedimentos sistemáticos, da explicitação das etapas do processo e da ancoragem das interpretações no referencial teórico adotado. Nesse sentido, foram descritas, as etapas de organização dos códigos, o desenvolvimento e decisão final dos temas descritivos, de modo a assegurar a rastreabilidade das decisões analíticas.

Quanto aos procedimentos de validação da análise, foram realizadas releituras sucessivas do corpus, com o objetivo de refinar os códigos e verificar a consistência interpretativa dos temas construídos. Além disso, procedeu-se a recodificação de parte dos dados após um intervalo de tempo, como estratégia de verificação da estabilidade da codificação, permitindo comparar as interpretações iniciais e posteriores, bem como avaliar o grau de consistência do processo analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicia-se a discussão com a apresentação da análise dos dados, enfatizando os estudos realizados com foco no nível de ensino em que as intervenções educacionais foram aplicadas e os respectivos países (Quadro 5).

Quadro 5. Níveis de ensino e países.

Grenner et al. (2020)	5º ano	Suécia
Rodríguez-Málaga, Rodríguez e Fidalgo (2021)	4º ano	Espanha
Salas, Birello e Ribas (2021)	2º e 4º ano	Espanha
Sarikaya e Yilar (2021)	4º ano	Turquia
Klein et al. (2021)	1º ano	Canadá
Veiga-Simão et al. (2022)	3º e 4º ano	Portugal
Wilson et al. (2022)	5º ao 8º ano	EUA
Camacho et al. (2023)	6º ano	Portugal
Salas et al. (2023)	2º e 4º ano	Espanha
Nunes et al. (2024)	4º ano	Portugal
Fernandez e Guilbert (2024)	4º e 5º ano	França
Rocha et al. (2024)	3º ano	Portugal
Falardeau et al. (2024)	5º ano	França

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Levando em consideração os países em que as intervenções foram realizadas, os resultados indicam uma concentração de estudos nos níveis iniciais de escolarização, com ênfase em etapas voltadas à consolidação da alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades fundamentais de escrita, geralmente envolvendo estudantes na faixa etária de 6 a 11 anos. Esse recorte etário aproxima-se, em termos de desenvolvimento educacional, do que corresponde ao *Fifth Grade* no sistema educacional dos Estados Unidos (10-11 anos), etapa final do *Elementary School* (K-5), na qual se espera que os estudantes já apresentem maior domínio das competências básicas de leitura e escrita.

Entretanto, é importante destacar que não foram identificadas evidências de uma correspondência estrutural direta com o modelo norte-americano, especialmente no que se refere a uma etapa de transição formal equivalente ao *Fifth Grade*. Tal ausência de equivalência decorre das particularidades dos sistemas educacionais de cada país, que apresentam diferentes formas de organização curricular, nomenclaturas próprias para os níveis de ensino e variações nas

faixas etárias atendidas em cada etapa. Dessa forma, as comparações realizadas devem ser compreendidas em termos de aproximações funcionais, relacionadas ao estágio de desenvolvimento das habilidades de escrita e não como equivalências estruturais entre os sistemas educacionais⁴.

Entre os níveis escolares mencionados nos estudos, o *Fifth Grade* aparece de forma recorrente, seja em intervenções realizadas exclusivamente nesse nível ou em conjunto com o *Fourth Grade*. Esse período corresponde à fase final da educação elementar e caracteriza-se como um momento em que se busca fortalecer a autonomia dos estudantes no processo de escrita, especialmente no que se refere ao uso consciente de estratégias de planejamento, monitoramento e revisão textual. Trata-se, portanto, de uma etapa considerada estratégica para a implementação de intervenções voltadas ao desenvolvimento da regulação comportamental, emocional e cognitiva, associada à produção textual.

Essa distribuição sugere que os estudos internacionais tendem a priorizar intervenções direcionadas à faixa etária de 6 a 11 anos. Esse período é compreendido como uma fase de transição importante, na qual os estudantes consolidam habilidades fundamentais de escrita, como o planejamento textual, a revisão e o uso de estratégias autorreguladas, preparando-se para enfrentar, nas etapas posteriores, demandas acadêmicas mais complexas. Entre essas demandas, destacam-se a produção de textos dissertativos e argumentativos, a compreensão de textos com maior densidade conceitual e a realização de tarefas que exigem maior capacidade de análise, interpretação e resolução de problemas por meio da escrita.

No entanto, observa-se uma lacuna no que se refere à continuidade dessas estratégias em etapas equivalentes ao Ensino Médio brasileiro (15 a 17 anos), período em que os estudantes passam a enfrentar demandas significativamente mais complexas de produção textual. Nessa fase, espera-se maior domínio na compreensão e elaboração de produções que exigem argumentação mais elaborada e a resolução de problemas em contextos acadêmicos mais exigentes, o que, conseqüentemente, demanda níveis mais elevados de autonomia cognitiva e autorregulação.

Esse cenário reforça a importância de dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades iniciadas nas etapas anteriores da escolarização, de modo a favorecer a gestão autônoma das estratégias de autorregulação. Isso implica prevenir que os avanços obtidos nas fases iniciais se enfraqueçam ao longo da trajetória escolar. Tais habilidades são fundamentais, não apenas para o êxito acadêmico, mas também para a preparação dos estudantes para os desafios da formação superior e profissional.

Tal perspectiva parte do entendimento de que a escrita constitui um processo contínuo, complexo e de maturação progressiva, que ultrapassa o domínio de aspectos mecânicos da linguagem e envolve, de forma integrada, o desenvolvimento de capacidades de planejamento, monitoramento, revisão, regulação emocional e gestão autônoma das próprias estratégias.

A segunda questão a ser respondida refere-se aos modelos adotados. Os estudos focam em modelos de instrução explícita que ensinam estratégias de escrita e de autorregulação. A instrução de estratégias visa ensinar os alunos a planejar, produzir e revisar textos, dotando-os de estratégias de escrita e conhecimentos prévios sobre o gênero textual, de forma explícita e sistemática (Camacho et al., 2023).

De maneira geral, os estudos analisados utilizam termos como *modelo*, *método* e *abordagem* para se referir a conjuntos estruturados de práticas instrucionais baseadas em evidências, voltadas especificamente ao desenvolvimento de estratégias autorreguladas da escrita. Essas propostas concentram-se no ensino explícito de estratégias que podem ser observadas e analisadas, a partir da própria produção textual dos estudantes, permitindo identificar evidências de evolução do desempenho ao longo do tempo.

Nesse contexto, as intervenções costumam contemplar diferentes etapas do processo de escrita, incluindo o planejamento (definição de objetivos, organização de ideias e estruturação do texto), a textualização (produção inicial), a reescrita (revisão orientada por critérios linguísticos e

⁴ Essa análise toma como referência: i) os níveis educacionais no contexto brasileiro, conforme a estrutura da educação básica, definida pelo Ministério de Educação e ii) as idades nos EUA Early Childhood (Preschool/ 2 a 5 anos), Elementary School (K-5 School/5 a 10 anos), Middle School (6-8 Grade/ 11 a 13 anos), High School (9-12 grade/ 14 a 18 anos) (USAHello, 2022).

discursivos) e a autoavaliação (análise crítica do próprio texto, com base em rubricas ou critérios previamente estabelecidos).

O modelo mais utilizado é o SRSD (desenvolvimento de estratégias autorreguladas) (Rodríguez-Málaga; Rodríguez; Fidalgo, 2021; Klein et al., 2021; Salas; Birello; Ribas, 2021; Salas et al., 2023; Camacho et al., 2023; Fernandez; Guilbert, 2024; Rocha et al., 2024; Falardeau et al., 2024; Nunes et al., 2024). Veiga-Simão et al. (2022) apresentam uma avaliação do CriaTivo, um programa de intervenção para o ensino explícito de estratégias, que segue uma abordagem de autorregulação e alguns estudos não mencionam um modelo específico (Grenner et al., 2020; Wilson et al., 2022; Sarikaya; Yilar, 2021).

O desenvolvimento de estratégias autorreguladas (SRSD, na sigla em inglês) é uma abordagem de foco instrucional, voltada para o ensino explícito de estratégias de autorregulação para apoio da escrita. Esse modelo está organizado em seis fases recursivas: 1) desenvolver conhecimento prévio; 2) discutir a estratégia; 3) modelar a estratégia; 4) memorizar a estratégia; 5) apoiar a estratégia; e 6) desenvolver o desempenho independente (Camacho et al., 2023; Klein et al., 2021; Harris et al., 2008; Harris; Graham, 2009, 2016; Fernandez; Guilbert, 2024; Nunes et al., 2024).

O pressuposto que sustenta o SRSD é que a escrita é ensinada de forma explícita, gradual e interativa para ajudar os alunos a se tornarem escritores mais eficazes e motivados. Um princípio importante do modelo é que a instrução é estruturada, o que implica que os alunos se tornam progressivamente responsáveis pela aplicação das estratégias de escrita e autorregulação, enquanto o apoio do professor diminui gradualmente (Camacho et al., 2023, p. 2).

Trata-se de uma abordagem baseada em evidências da escrita, que integra conhecimentos prévios, estratégias de composição e práticas de autorregulação, com o objetivo de elevar a motivação e a qualidade das produções textuais (Camacho et al., 2023). Essa abordagem combina o ensino e aprendizagem de conhecimentos sobre o gênero textual e estratégias autorregulatórias de escrita, como planejar, redigir e revisar. Além disso, inclui a definição de objetivos, automonitoramento, autoavaliação e autorreforço. Amparada nessa abordagem, a “[...] aprendizagem é considerada um processo complexo que depende de mudanças que ocorrem nas habilidades, capacidades, autorregulação, conhecimento estratégico, conhecimento e habilidades específicos do domínio e motivação dos aprendizes” (Harris; Graham, 2009, p. 118).

A próxima questão de pesquisa refere-se às estratégias autorregulatórias identificadas nos estudos. Para sistematizar os resultados, o Quadro 6 apresenta uma categorização detalhada dos tipos de estratégias de autorregulação identificadas nos estudos analisados.

Quadro 6. Estratégias identificadas nos estudos analisados.

Temas descritivos	Descrição sintetizada	Temas analíticos
TREE; POW; WWW; HOW; QQOC; SETA (Silêncio, Esquema, Texto, Avaliar) + 2P2EAcaba!	Estratégias mnemônicas utilizadas para orientar o planejamento, a organização de ideias e a estruturação textual.	Estratégias de planejamento e organização textual
Organizadores gráficos	Ferramentas visuais para auxiliar na geração e organização de ideias antes e durante a escrita.	
Definição de metas e automonitoramento	Práticas que envolvem o estabelecimento de objetivos e o acompanhamento do próprio progresso na escrita.	Estratégias de autorregulação e metacognição
Conhecimento sobre a autorregulação da escrita	Compreensão dos processos cognitivos, motivacionais e comportamentais envolvidos na escrita autorregulada.	
Autoavaliação e automonitoramento	Capacidade do aluno de avaliar o próprio desempenho e ajustar estratégias de escrita conforme o progresso.	Estratégias de autorreflexão e automonitoramento

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 6. Continuação....

Temas descritivos	Descrição sintetizada	Temas analíticos
Instrução explícita de estratégias de escrita por meio de modelagem, apoio e autorregulação	Ensino direto das estratégias, com modelagem do professor e suporte gradual até a autonomia do aluno.	Práticas instrucionais de apoio e gradual autonomia
Apoio (scaffolding) até a independência	Fornecimento de suporte estruturado e temporário, retirado gradualmente conforme o aluno se torna mais independente.	
Regulação de fatores ambientais, sensoriais, motivacionais, temporais e sociais	Estratégias de gerenciamento de aspectos externos e internos que afetam o desempenho na escrita.	Estratégias de regulação contextual e emocional

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para responder a essa questão são discutidos 5 temas analíticos que abordam as principais estratégias identificadas: 1) planejamento e organização textual; 2) autorregulação e metacognição; 3) autorreflexão e automonitoramento; 4) práticas instrucionais de apoio e gradual autonomia; e 5) regulação contextual e emocional.

O tema frequentemente relatado refere-se ao planejamento da pré-escrita e à organização das ideias. O uso de estratégias de autorregulação mostrou-se significativo para as dimensões de planejamento e monitoramento (Veiga-Simão et al., 2022), resultando em melhorias na criação, organização e estruturação das ideias, antes e durante a escrita. Esses efeitos também foram observados por Camacho et al. (2023), ao identificarem que tais estratégias auxiliaram os alunos a produzir, organizar e estruturar as ideias que compõem seus textos, com maior eficiência.

Os estudos destacam a definição explícita de metas e o uso de organizadores gráficos como recursos para reduzir a carga cognitiva, estruturar o texto e auxiliar os estudantes na criação e organização de ideias, durante a fase de planejamento (Veiga-Simão et al., 2022; Nunes et al., 2024; Falardeau et al., 2024; Salas; Birello, Ribas, 2021; Salas et al., 2023; Rocha et al., 2024; Wilson et al., 2022). Esses organizadores, muitas vezes, gerados em rascunhos, auxiliam na criação e sequenciação de ideias, permitindo uma escrita planejada.

Fernandez e Guilbert (2024) evidenciam o princípio do ensino explícito, com retirada gradual de apoio (scaffolding), para estimular a eficiência na etapa de planejamento. Os autores reforçam que muitos estudantes podem não possuir habilidades para planejar, mesmo entre os adultos. “Nesse caso, um estímulo pode não ser eficaz até que os estudantes desenvolvam totalmente essas habilidades. Em alguns casos, esses estímulos podem até se mostrar contraproducentes” (Fernandez; Guilbert, 2024, p. 1127). A instrução é explícita, sequencial e interativa, com o apoio do professor e deve ser gradualmente retirada à medida que os estudantes se tornam mais autônomos (Nunes et al., 2024). Esse suporte adaptativo pode exercer um efeito significativo durante as tarefas de escrita. Para Fernandez e Guilbert (2024, p. 1127), “[...] um ambiente de aprendizagem que não apenas incentive os alunos a planejar, mas também forneça um vídeo explicativo que ensine e demonstre como usar estratégias de planejamento de forma eficaz, pode aumentar a eficácia do suporte personalizado” (Fernandez; Guilbert, 2024, p. 1127) e com isso trazer melhoria à qualidade da produção escrita dos estudantes.

As mnemônicas complementam a fase de planejamento, promovendo a retenção a longo prazo das etapas do processo de escrita. Embora contribuam para a memorização das estratégias aprendidas, elas não garantem, por si só, a produção de textos de alta qualidade (Klein et al., 2021; Camacho et al., 2023). Seu principal papel é reduzir a carga cognitiva: tanto as mnemônicas quanto os organizadores gráficos derivados delas (produzidos em forma de rascunho) facilitam o acesso às etapas da estratégia, permitindo que os estudantes se envolvam de forma mais eficiente e consciente no processo de escrita.

As intervenções SRSD utilizam frequentemente mnemônicas para ajudar os estudantes a memorizar os passos das estratégias. Exemplos incluem TREE, para textos de opinião (Tópico,

Razões, Exemplos, Fim) (Camacho et al., 2023; Falardeau et al., 2024), POW, WWW e How⁵ (Fernandez; Guilbert, 2024; Falardeau et al., 2024), combinadas para encontrar e organizar as ideias necessárias para escrever histórias bem estruturadas, QOQOC para o planejamento (Veiga-Simão et al., 2022), e SETA (Silêncio, Esquema, Texto, Avaliação), combinado com 2P2EAcaba! para textos argumentativos (Nunes et al., 2024).

O núcleo das intervenções reside na promoção da autorregulação metacognitiva, abrangendo autoinstrução, automonitoramento e autoavaliação (Camacho et al., 2023; Sarikaya; Yilar, 2021; Nunes et al., 2024). Os estudantes são ensinados a verbalizar passos, como a leitura em voz alta, discussão, modelagem e escrita compartilhada (Klein et al., 2021), monitorar o próprio desempenho em tempo real, refletir sobre o processo e avaliar se o texto atende aos critérios estabelecidos. Exemplo disso é a autoavaliação do texto, para verificar se todas as partes foram incluídas (Camacho et al., 2023).

As estratégias também incluem a autorreflexão, que está associada à autorregulação e funciona como um mecanismo de internalização e transferência das habilidades aprendidas. Recursos como folhas gráficas de autoavaliação (Camacho et al., 2023) e *checklists* ajudam os estudantes a identificarem lacunas e revisarem seus textos, de forma autônoma. Fernandez e Guilbert (2024) destacam que o desenvolvimento da capacidade de monitorar dificuldades e ajustar estratégias promove uma independência progressiva, transformando aprendizagens, inicialmente mediadas pelo professor, em habilidades autorreguladas e sustentáveis ao longo do tempo.

Outra estratégia é a modelagem cognitiva, como procedimento recorrente: o professor verbaliza em voz alta seus processos de pensamento, enquanto planeja, escreve e revisa, tornando visíveis atividades cognitivas e metacognitivas que, de outra forma, permaneceriam ocultas (Klein et al., 2021; Nunes et al., 2024; Falardeau et al., 2024). Com isso, o ciclo clássico do SRSD vai integrar ações como: discutir, modelar, memorizar, apoiar, praticar independentemente. Segundo Veiga-Simão et al. (2022, p. 5), “[...] o ensino das estratégias compreende sua discussão, modelagem, facilitação de sua memorização usando mnemônicos, a produção escrita assistida (nomeadamente por meio do feedback fornecido pelo professor ou pelos colegas) e a avaliação e reflexão sobre o uso da estratégia”.

Embora menos explorada que as demais categorias, a regulação de aspectos motivacionais, temporais, sociais e ambientais emerge como componente indispensável (Sarikaya; Yilar, 2021). Incluem-se técnicas de manejo da procrastinação, escolha de ambientes adequados, uso de autoinstruções motivacionais (“Eu consigo fazer isso, passo a passo”) e regulação emocional diante da frustração. Camacho et al. (2023) registram ganhos significativos relacionados à autoeficácia, indicando que a escrita autorregulada não se limita a processos cognitivos, mas requer também a gestão afetiva do esforço e da persistência, evidenciando a regulação emocional. Outros autores também enfatizam a importância da avaliação da autoeficácia e as atitudes dos estudantes em relação à escrita, como um importante componente que auxilia no desempenho (Grenner et al., 2020; Wilson et al., 2022).

Essa organização hierárquica das categorias evidencia que o desenvolvimento das habilidades de escrita não depende apenas da apropriação de estratégias cognitivas, mas também da capacidade do estudante de monitorar continuamente seu próprio desempenho, ajustando suas ações, conforme as demandas da tarefa e os objetivos comunicativos. Nesse sentido, a integração entre planejamento, monitoramento e avaliação, principais elementos dos modelos de escrita como processo, contribui para a consolidação de um ciclo autorregulatório que fortalece, tanto a qualidade textual, quanto a autonomia do estudante.

Vale ressaltar que essas dimensões não operam de forma isolada, mas se influenciam mutuamente ao longo do processo, caracterizando-o como uma atividade cognitiva, metacognitiva e socioculturalmente situada. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de contemplar um modelo tridimensional de produção escrita, levando em conta: i) a produção textual, com foco na qualidade do texto final; ii) o processo de autorregulação, relacionado às estratégias de autorregulação a

⁵ POW (P - Seleccionar minhas ideias; O - Organizar minhas anotações; W -Escrever e falar mais); WWW (usado para memorizar as sete partes importantes da história (W - Quem é o personagem principal?; W - Quando a história se passa?; W - Onde a história se passa?; O que - O que o personagem principal faz ou quer fazer, e o que os outros personagens fazem?; O que - O que acontece então e o que acontece com os outros personagens?; e Como - Como a história termina?; Como - Como o personagem principal se sente e como os outros personagens se sentem? (Fernandez; Guilbert, 2024; Falardeau et al., 2024).

serem desenvolvidas; e iii) o indivíduo, que mobiliza suas próprias crenças, percepções e atitudes em relação à escrita, com devidas escolhas linguísticas e discursivas.

Tal direcionamento reforça a importância de intervenções didáticas que promovam o ensino explícito de estratégias de escrita, bem como a utilização de recursos tecnológicos, sempre que possível, para estimular o comportamento autorregulado dos alunos. Tais ambientes podem proporcionar diferentes situações de escrita nas quais os estudantes são desafiados a planejar, monitorar e revisar seu trabalho em tempo real, ampliando as oportunidades para a prática autorregulada.

Sendo assim, plataformas digitais e ecossistemas interativos podem possibilitar que os estudantes experimentem diferentes recursos de apoio, como rubricas digitais, checklists inteligentes, registros de progresso e feedback automatizado, que favorecem tanto o uso consistente das estratégias, quanto o desenvolvimento gradual da autorregulação. Com isso, a integração entre as práticas pedagógicas e recursos digitais pode contribuir para a criação de um espaço mais dinâmico, responsivo e favorável ao crescimento da autonomia ao longo do processo de escrita.

A discussão segue com as principais contribuições apontadas pelos estudiosos sobre o uso das estratégias de autorregulação, que se mostrou fundamental para melhorar o desempenho dos alunos na escrita (Quadro 7).

Quadro 7. Contribuições.

Temas descritivos	Temas analíticos
Maior qualidade e maior abrangência	Melhoria da qualidade e extensão dos textos
Extensão (número de palavras)	
Produção de textos mais completos e com melhor estrutura	
Compreensão das características da história	
Ganhos em organização, estrutura, vocabulário e redação mais precisa	
Número de elementos adequados ao gênero e número de conectores	Fortalecimento das habilidades de planejamento e estruturação da escrita
Uso de estratégias de planejamento	
Melhor geração, organização e estruturação das ideias (antes e durante a escrita)	
Melhoria da capacidade dos alunos de avaliarem a qualidade dos textos	
Monitamento do processo textual	
Aumento da motivação	Aumento da motivação e autoeficácia na escrita
Aumento na autoeficácia para a ideação (confiança na capacidade de gerar ideias)	
Maior autonomia na escrita	
Melhores resultados de aprendizagem, especialmente nas habilidades de escrita	
	Promoção da autonomia
	Melhoria na aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A principal contribuição apontada nos estudos foi a melhoria significativa da qualidade e extensão dos textos produzidos pelos estudantes que usaram as estratégias (Camacho et al., 2023; Klein et al., 2021, Salas et al., 2023; Fernandez; Guilbert, 2024). As demais estão relacionadas à maior compreensão das características da história (Klein et al., 2021), melhorias no texto, tanto no nível da palavra quanto no nível da frase, incluindo o uso adequado de elementos estruturais e de conectores apropriados ao gênero (Salas; Birello; Ribas, 2021; Salas et al., 2023). Também foram identificados avanços na estrutura, na coerência e na qualidade textual (Rodríguez-Málaga; Rodríguez; Fidalgo, 2021), evidenciados pela produção de textos mais completos, coesos e melhor organizados (Nunes et al., 2024). Outros estudos igualmente apontam melhorias na organização das ideias, no uso mais adequado do vocabulário e na ampliação da extensão dos textos, observando-se maior número de palavras e orações, maior precisão na escrita e redução de erros ortográficos (Fernandez; Guilbert, 2024; Veiga-Simão et al., 2022). Em conjunto,

esses resultados indicam ganhos na qualidade global das produções textuais, bem como no desenvolvimento da capacidade dos estudantes de transformar conhecimentos e habilidades em textos mais coerentes, articulados e consistentes (Falardeau et al., 2024).

Somam-se maior consciência do leitor e um desenvolvimento expressivo da criatividade nas produções escritas (Veiga-Simão et al., 2022) e melhora na capacidade de avaliar com maior precisão a qualidade os seus próprios textos (Fernandez; Guilbert, 2024), contemplando melhor precisão do monitoramento do texto. Com isso, os estudantes podem identificar as percepções sobre suas próprias habilidades de escrita.

Embora os resultados relacionados à motivação se mostrem heterogêneos, alguns estudos apontam avanços importantes, especialmente no que se refere ao aumento da autoeficácia dos estudantes, que passaram a demonstrar maior confiança em sua capacidade de gerar e desenvolver ideias (Camacho et al., 2023). Em relação à autonomia, também foram identificados progressos significativos, evidenciados por uma participação mais ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, aspecto considerado essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita (Veiga-Simão et al., 2022; Nunes et al., 2024). Esses achados reforçam a compreensão de que a autonomia constitui um elemento fundamental para a consolidação de um desempenho autorregulado na escrita (Rodríguez-Málaga; Rodríguez; Fidalgo, 2021).

A autorregulação manifesta-se ao longo do processo de aprendizagem ao favorecer a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes identificar e avaliar as ações necessárias para aprimorar seus resultados. À medida que internalizam essas estratégias, tornam-se progressivamente mais independentes e passam a assumir um papel mais ativo e consciente na própria aprendizagem (Veiga-Simão et al., 2022; Nunes et al., 2024).

Apesar dos resultados promissores identificados neste estudo, algumas limitações precisam ser consideradas. Entre elas, destacam-se os limites de generalização dos achados relacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências, a variabilidade na fidelidade de implementação das intervenções e os desafios associados à formação docente. Esses aspectos indicam que a efetividade das intervenções está diretamente condicionada a fatores como a adequada capacitação dos professores, a aplicação consistente dos protocolos propostos, as condições institucionais disponíveis e a oferta de recursos pedagógicos nos diferentes contextos educacionais.

Destaca-se a dificuldade de treinar professores para uso do SRSD. Muitos professores relatam não dispor de tempo suficiente para ensinar as estratégias à turma e realizar o acompanhamento do progresso dos estudantes (Falardeau et al., 2024). Somam-se as interrupções nas aulas, envolvimento irregular dos docentes e limitações no tempo de intervenção, o que pode restringir o desenvolvimento de mudanças motivacionais mais profundas. Além disso, a eficácia das intervenções depende fortemente da fidelidade com que os professores aplicam o modelo (Fernandez; Guilbert, 2024).

Entre as limitações metodológicas, destaca-se a utilização predominante de questionários de autorrelato, que podem gerar vieses, especialmente entre estudantes mais jovens, os quais tendem a superestimar ou subestimar suas próprias capacidades (Nunes et al., 2024). Também se observa que nem todos os estudantes se beneficiam igualmente da instrução. Aqueles com menor capacidade de memória de trabalho apresentam mais dificuldade em compreender e aplicar as estratégias de planejamento ensinadas (Fernandez; Guilbert, 2024).

Outras limitações identificadas referem-se à necessidade de replicação das intervenções em diferentes contextos educacionais, bem como à ampliação de estudos que investiguem, de forma mais aprofundada, o impacto do uso dessas estratégias no desenvolvimento da escrita, considerando que a literatura ainda se mostra incipiente nesse aspecto (Veiga-Simão et al., 2022). Soma-se a isso, a necessidade de pesquisas que examinem a sustentabilidade dos efeitos das intervenções ao longo do tempo, especialmente, no que se refere à transferência e à manutenção das estratégias autorregulatórias em diferentes tarefas e contextos de escrita.

Além disso, alguns estudos apontam que intervenções de curta duração tendem a produzir efeitos limitados ou pouco significativos sobre crenças motivacionais, como a autoeficácia e as atitudes dos estudantes em relação à escrita (Camacho et al., 2023). De modo semelhante, McKeown *et al.* (2019 apud Falardeau et al., 2024) destacam que mudanças substanciais na qualidade da escrita são, em geral, difíceis de serem observadas em períodos curtos de intervenção. Esses achados sugerem que intervenções com maior duração e maior intensidade de treinamento podem

produzir melhores resultados, especialmente relacionados à revisão textual, à autorregulação contínua e à manutenção dos ganhos ao longo do tempo.

LIMITAÇÕES

Antes de concluir essa discussão, vale ressaltar que, como uma revisão sistemática rápida, essas análises são oriundas de uma síntese da literatura que está sujeita a algumas limitações e devem ser levadas em conta, ao avaliar o grau de generalização dos resultados e sua transferência para outros contextos. Entre as limitações deste estudo, destaca-se o escopo restrito de repositórios utilizados para a busca dos estudos, bem como a não inclusão de estratégias complementares, como a busca manual nas listas de referências e a consulta à literatura cinzenta (por exemplo, dissertações, teses e anais de conferências). Em função dessas restrições metodológicas, reconhece-se a possibilidade de vies de publicação e de seleção, uma vez que estudos potencialmente relevantes podem não ter sido identificados ou incluídos na análise. Esta revisão também introduziu vies potencial ao usar apenas um revisor na triagem/extração de dados, o que pode reduzir a reprodutibilidade.

Para mitigar essas limitações, foram adotadas algumas estratégias para sistematizar a seleção e reduzir a possibilidade de vieses interpretativos. Entre elas, destaca-se o uso do *framework* CROMP (Coelho, 2024), para ampliar a precisão na recuperação das evidências, assegurar maior consistência ao processo de seleção dos estudos e garantir sensibilidade suficiente para a identificação de estudos relevantes. E para reduzir a possibilidade de vieses interpretativos, conforme recomendam Oxman, Schünemann e Fretheim (2006), priorizou-se a avaliação da qualidade metodológica dos estudos, em detrimento de uma busca excessivamente extensa na literatura. Isso resultou em uma dupla avaliação da amostra, após um intervalo de tempo (duas semanas), para corrigir erros e garantir consistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de ampliar e aprofundar o debate sobre as estratégias de autorregulação aplicadas ao desenvolvimento da escrita, este estudo ressalta a relevância do tema, tanto para a comunidade científica quanto para os educadores. Pode vir a promover reflexões que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem da escrita, bem como fortalecer as pesquisas que tratam dessa temática. As análises apresentadas também visam subsidiar investigações futuras.

Os resultados revelaram que as intervenções foram aplicadas em diferentes países, com estudos concentrados predominantemente nas etapas inicial e média da escolarização (com idades aproximadas de 6 a 11 anos), o que demonstra um interesse global pela promoção precoce da autonomia na produção textual. No entanto, a predominância de intervenções em níveis elementares evidencia uma lacuna na continuidade dessas estratégias para fases mais avançadas da educação básica, destacando a necessidade de pesquisas e práticas especialmente no ensino médio, para garantir a progressão contínua.

Observou-se que o modelo SRSD foi o mais utilizado nas intervenções. Entre as estratégias mencionadas, destacaram-se o planejamento, a definição de metas, o automonitoramento e as práticas instrucionais de apoio e gradual autonomia. Entre as principais contribuições pode-se ressaltar a melhoria significativa na qualidade textual (estrutura, coerência, uso de vocabulário, extensão dos textos produzidos), desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, monitoramento e autoavaliação, bem como a melhoria na motivação e autoeficácia na escrita.

Embora as estratégias de autorregulação apresentem contribuições significativas para o desenvolvimento da escrita, persistem desafios, limitações e lacunas que requerem aprofundamento. Em especial, observa-se uma escassez de evidências empíricas em contextos específicos, como no Ensino Médio, o que reforça a necessidade de estudos futuros que permitam mapear padrões reais de autorregulação em produções discentes e quantificar ganhos em critérios objetivos de qualidade textual, tais como coesão, clareza e profundidade argumentativa.

Outras possibilidades de pesquisa dizem respeito à progressão dessas habilidades ao longo da trajetória acadêmica e ao impacto longitudinal do uso das estratégias de autorregulação. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de pesquisas que integrem o uso de recursos

tecnológicos, capazes de otimizar os processos de produção, coleta e análise de dados provenientes da escrita dos estudantes, especialmente em investigações de caráter longitudinal. O uso dessas tecnologias pode ampliar a precisão das análises, facilitar o acompanhamento da evolução da escrita e tornar os resultados mais aplicáveis ao contexto educacional. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera a realidade da prática docente, na qual os professores frequentemente enfrentam limitações de tempo para a correção detalhada dos textos e para o fornecimento de feedback individualizado. Essa dificuldade é agravada pelo número reduzido de aulas de Língua Portuguesa, dedicadas especificamente à produção textual, o que nem sempre permite o acompanhamento processual da escrita, incluindo etapas como revisão, reescrita e reflexão sobre o texto produzido.

Conforme observado por Falardeau et al. (2024), amplia-se a relevância de expandir as investigações por meio de delineamentos explicativos, capazes de oferecer descrições detalhadas sobre como os estudantes utilizam as estratégias ensinadas, bem como os benefícios alcançados, em termos de aprendizagem e motivação. Nesse sentido, destaca-se a importância em desenvolver intervenções cultural e contextualmente adaptadas, que considerem os processos psicológicos e sociocognitivos envolvidos na escrita, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e sensíveis às realidades dos aprendizes (Veiga-Simão et al., 2022).

AGRADECIMENTOS

Artigo apoiado pelo Edital 2025/071-FAEPI, com recursos provenientes do Fundo de Reserva, conforme Resolução nº. 032/CONSUP/IFAM, de 1º de junho de 2023.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. *et al.* Taking the long view on writing development. **Research in the Teaching of English**, Urbana, v. 51, n. 3, p. 351-360, 2017. DOI: <https://doi.org/10.58680/rte201728980>.
- CAMACHO, A.; ALVES, R. A.; BOSCOLO, P. Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. **Educational Psychology Review**, Cham, v. 33, n. 1, p. 213-247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>.
- CAMACHO, A. *et al.* The impact of combining SRSD instruction with a brief growth mindset intervention on sixth graders' writing motivation and performance. **Contemporary Educational Psychology**, Amsterdã, v. 72, p. id102127, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102127>.
- COELHO, I. M. W. S. Estratégias para a elaboração de perguntas de pesquisa científica e recuperação de informações no contexto educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n3.2024.56>.
- FALARDEAU, E. *et al.* Effects of teacher-implemented explicit writing instruction on the writing self-efficacy and writing performance of 5th grade students. **Journal of Writing Research**, Antuérpia, v. 16, n. 1, p. 1-38, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.01>.
- FERNANDEZ, J.; GUILBERT, J. Self-regulated strategy development's effectiveness: underlying cognitive and metacognitive mechanisms. **Metacognition and Learning**, New York, v. 19, n. 3, p. 1091-1135, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09398-7>.
- GONZÁLEZ, S. L. *et al.* Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3º a 6º grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 2, n. 1, p. 61-70, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.975>.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. Evidence-based writing practices: a meta-analysis of existing meta-analyses. In: FIDALGO, R.; HARRIS, K. R.; BRAAKSMA, M. (ed.). **Design principles for teaching effective writing**: theoretical and empirical grounded principles. Leiden: Brill, 2018. p. 13-37. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004270480_003.
- GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, Oxford, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>. PMID:19490148.
- GRENNER, E. *et al.* Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing. **Logopedics, Phoniatrics, Vocology**, Oslo, v. 46, n. 1, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1709539>. PMID:31910683.
- HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. Selfregulated strategy development: a part of the writing process. In: PRESSLEY, M.; HARRIS, K. R.; GUTHRIE, J. T. (ed.). **Promoting academic competence and literacy in school**. New York: Academic Press, 1992.
- HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. Self-regulated strategy development in writing: premises, evolution, and the future. **The British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 6, p. 113-135, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1348/978185409X422542>.

- HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. Self-regulated strategy development in writing: policy implications of an evidence-based practice. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, Thousand Oaks, v. 3, n. 1, p. 77-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>.
- HARRIS, K. R. *et al.* **Powerful writing strategies for all students**. Baltimore: Brookes Publishing, 2008.
- HARRIS, K. R. The self-regulated strategy development instructional model: efficacious theoretical integration, scaling up, challenges, and future research. **Educational Psychology Review**, Cham, v. 36, n. 104, p. 104, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>.
- KHANGURA, S. *et al.* Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. **Systematic Reviews**, Londres, v. 1, n. 10, p. 10, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-10>. PMid:22587960.
- KELLOGG, R. T. Training writing skills: a cognitive developmental perspective. **Journal of Writing Research**, Antuérpia, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2008. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>.
- KIM, Y. S. G. Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: a test of the direct and indirect effects model of writing. **The British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 90, n. 4, p. 910-932, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12330>. PMid:31814114.
- KLEIN, P. *et al.* Self-regulation in early writing strategy instruction. **Reading & Writing Quarterly**, Londres, v. 38, n. 2, p. 101-125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1919577>.
- LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. **Informing Science**, Santa Rosa, v. 9, p. 181-212, 2006. DOI: <https://doi.org/10.28945/479>.
- NUNES, A. *et al.* "Breathe, Plan, Write, and Evaluate": the effects of an SRSD intervention and instructional feedback on 4th graders' writing and motivation. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 9, n. 1, p. 1305771, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1305771>.
- OXMAN, A. D.; SCHUNEMANN, H. J.; FRETHEIM, A. Improving the use of research evidence in guideline development: 14. Reporting guidelines. **Health Research Policy and Systems**, Londres, v. 4, n. 26, p. 26, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1186/1478-4505-4-26>. PMid:17156458.
- ROCHA, R. S. *et al.* Effects of SRSD writing interventions in grade 3: examining the added value of attention vs. transcription training components. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 37, n. 6, p. 1457-1487, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10455-x>.
- RODRÍGUEZ-MÁLAGA, L.; RODRÍGUEZ, C.; FIDALGO, R. Exploring the short-term and maintained effects of strategic instruction on the writing of 4th grade students: should strategies be focused on the process? **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 34, n. 7, p. 1769-1790, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10088-4>.
- SALAS, N. *et al.* Embedding Explicit Linguistic Instruction in an SRSD Writing Intervention. **Written Communication**, Thousand Oaks, v. 40, n. 3, p. 857-891, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/07410883231169516>.
- SALAS, N.; BIRELLO, M.; RIBAS, T. Effectiveness of an SRSD writing intervention for low- and high-SES children. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 34, n. 7, p. 1653-1680, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10103-8>.
- SARIKAYA, İ.; YILAR, Ö. Exploring self-regulation skills in the context of peer assisted writing: primary school students' sample. **Reading & Writing Quarterly**, Londres, v. 37, n. 6, p. 552-573, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1867677>.
- THOMAS, J.; HARDEN, A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. **BMC Medical Research Methodology**, Londres, v. 8, n. 45, p. 45, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>. PMid:18616818.
- TRICCO, A. C. *et al.* A scoping review of rapid review methods. **BMC Medicine**, Londres, v. 13, n. 224, p. 224, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0465-6>. PMid:26377409.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Unesco and education: everyone has the right to education**. Paris, 2011.
- USAHELLO. **What are the U.S. education levels?** 2022. Disponível em: <https://usahello.org/education/children/grade-levels/>. Acesso em: 2 fev. 2026.
- VEIGA-SIMÃO, A. M. *et al.* Assessing the efficacy and social validity of criativo, a curriculum-based intervention to promote self-regulation of writing in portuguese elementary education. **SAGE Open**, Thousand Oaks, v. 12, n. 3, p. 21582440221117133, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221117133>.
- WILSON, J. *et al.* Integrating goal-setting and automated feedback to improve writing outcomes: a pilot study. **Innovation in Language Learning and Teaching**, Londres, v. 17, n. 3, p. 518-534, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2077348>.

Contribuições dos autores

IMWSC: Conceitualização, Metodologia, Coleta de dados, Análise de dados, Escrita e Revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli