



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

Diretor Geral

Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

Diretora Administrativa

Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

Editor de Design Gráfico e Diagramação

Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

Características do Periódico

Periodicidade:

Mensal

Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

Registro Internacional:

SSN 3085-654X

Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

publicacao@iiscientific.com

Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande
CEP 88032-005

A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.



Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

Pareceristas

Ciências da Educação

Dr. Carlos Mendonça
Dr. Marcelo Pertussatti
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

Ciência da Saúde

Dr. Daniel Laiber
Dra. Luisa Bonadiman

Ciências Jurídicas

Dr. Avelino Thiago
Dr. James Melo de Sousa
Dr. Manoel Coracy

Educação Inclusiva

Dra. Fábila Roseana Souza Oliveira da Silva
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

Tecnologia

Dr. Flávio Lopes
Dr. Geraldo Lúcio

Editor Gerente

Rayane Priscila Santos de Souza

Editores de Seção

Karolayne Luana de Oliveira Silva
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

Equipe de Produção Editorial

Reviane Francy Silva da Silveira
Priscila de Fátima Lima Schio
Lucas Teotônio Vieira

Editor Técnico

Balbino Júnior

Administrador do Sistema OJS

Vitor Santos

COMPREENDER SEM CONSEGUIR ESCREVER: UM ESTUDO SOBRE A DISSOCIAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E PRODUÇÃO ESCRITA NA APRENDIZAGEM

UNDERSTANDING WITHOUT BEING ABLE TO WRITE: A STUDY ON THE DISSOCIATION BETWEEN THOUGHT AND WRITTEN PRODUCTION IN LEARNING

COMPRENDER SIN PODER ESCRIBIR: UN ESTUDIO SOBRE LA DISOCIACIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL APRENDIZAJE

RESUMO

O presente artigo investiga a dissociação entre pensamento e produção escrita, fenômeno recorrente no contexto escolar em que o estudante demonstra compreensão oral de conteúdos, mas encontra dificuldades expressivas quando chamado a registrá-los em forma textual. O estudo aborda as bases cognitivas e linguísticas dessa dissociação, articulando contribuições da psicologia da escrita, da neurociência cognitiva e da pedagogia. A pesquisa adota abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, tendo sido consultadas obras e artigos publicados em bases indexadas como SciELO, PePSIC e periódicos CAPES. A análise dos trabalhos levantados permite identificar que a escrita envolve processos cognitivos distintos da oralidade, exigindo planejamento, tradução e revisão em níveis que sobrecarregam a memória de trabalho de escritores em desenvolvimento. Os resultados indicam que fatores como automaticidade insuficiente na transcrição, déficit de autorregulação metacognitiva e ausência de práticas pedagógicas sistemáticas de produção textual contribuem para o quadro de dissociação. Conclui-se que a intervenção pedagógica precisa reconhecer a escrita como atividade cognitiva complexa e oferecer ao estudante suporte processual, e não apenas avaliação de produto final.

Palavras-chave: Produção escrita; dissociação cognitiva; memória de trabalho; aprendizagem; dificuldades de escrita.

ABSTRACT

This article investigates the dissociation between thought and written production, a recurrent phenomenon in the school context in which the student demonstrates oral comprehension of content but encounters expressive difficulties when required to record it in textual form. The study addresses the cognitive and linguistic bases of this dissociation, articulating contributions from the psychology of writing, cognitive neuroscience and pedagogy. The research adopts a qualitative bibliographic review approach, consulting works and articles published in indexed databases such as SciELO, PePSIC and CAPES journals. The analysis of the surveyed works identifies that writing involves cognitive processes distinct from orality, requiring planning, translation and revision at levels that overload the working memory of developing writers. The results indicate that factors such as insufficient automaticity in transcription, deficit in metacognitive self-regulation and the absence of systematic pedagogical practices for textual production contribute to the dissociation framework. The conclusion is that pedagogical intervention needs to recognize writing as a complex cognitive activity and offer students procedural support, not just evaluation of the final product.

Keywords: Written production; cognitive dissociation; working memory; learning; writing difficulties.

RESUMEN

El presente artículo investiga la disociación entre pensamiento y producción escrita, fenómeno recurrente en el contexto escolar en el que el estudiante demuestra comprensión oral de contenidos pero encuentra dificultades expresivas cuando se le solicita registrarlos en forma textual. El estudio aborda las bases cognitivas y lingüísticas de esta disociación, articulando contribuciones de la psicología de la escritura, la neurociencia cognitiva y la pedagogía. La investigación adopta un enfoque cualitativo de revisión bibliográfica, consultando obras y artículos publicados en bases indexadas como SciELO, PePSIC y revistas CAPES. El análisis de los trabajos relevados permite identificar que la escritura involucra procesos cognitivos distintos a la oralidad, requiriendo planificación, traducción y revisión en niveles que sobrecargan la memoria de trabajo de los escritores en desarrollo. Los resultados indican que factores como la automaticidad insuficiente en la transcripción, el déficit de autorregulación metacognitiva y la ausencia de prácticas pedagógicas sistemáticas de producción textual contribuyen al cuadro de disociación. Se concluye que la intervención pedagógica necesita reconocer la escritura como actividad cognitiva compleja y ofrecer al estudiante apoyo procesal, y no solo evaluación del producto final.

Palavras-clave: Producción escrita; disociación cognitiva; memoria de trabajo; aprendizaje; dificultades de escritura.

1 INTRODUÇÃO

A queixa de que o aluno entende o conteúdo, mas não consegue colocá-lo no papel é, para muitos professores, uma das mais intrigantes e persistentes situações da vida escolar. Tal fenômeno, que pode ser designado como dissociação entre pensamento e produção escrita, revela uma assimetria significativa entre a capacidade cognitiva de compreender e a capacidade expressiva de registrar essa compreensão por meio da linguagem escrita. Vygotsky (2008) já havia chamado atenção para o fato de que a linguagem escrita não constitui uma tradução direta do pensamento nem uma simples transposição da fala, mas representa um sistema simbólico de segunda ordem, com lógica, exigências e operações cognitivas próprias. O estudante que fracassa na escrita pode, portanto, não estar fracassando no pensamento, mas enfrentando uma demanda cognitiva adicional que o sistema de ensino muitas vezes não reconhece como tal.

A produção escrita é, do ponto de vista cognitivo, uma das atividades mais complexas que o ser humano realiza. Hayes e Flower (1980) desenvolveram um modelo seminal para compreender os processos mentais envolvidos na composição de textos, descrevendo três operações fundamentais: planejamento, tradução e revisão. Essas operações não ocorrem de forma linear, mas de maneira recursiva e interdependente, exigindo que o escritor administre, simultaneamente, a elaboração de ideias, as convenções gramaticais e ortográficas, as demandas do interlocutor e a coerência interna do texto. Para estudantes em formação, cujas habilidades de

transcrição ainda não se tornaram automáticas, a gestão concorrente dessas demandas pode ultrapassar a capacidade da memória de trabalho disponível, comprometendo a qualidade e a fluidez da produção.

O cenário educacional brasileiro fornece dados que ajudam a situar a magnitude do problema. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ciclo avaliativo de 2023, registrou queda no desempenho médio dos estudantes do 9.o ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa: a média nacional recuou de 260,1 pontos em 2019 para 258,8 pontos em 2023, refletindo tanto os impactos da pandemia de COVID-19 quanto dificuldades estruturais preexistentes na formação leitora e escritora dos estudantes brasileiros (Brasil, 2023). Esse quadro torna ainda mais urgente compreender os mecanismos que subjazem às dificuldades de produção textual, especialmente aqueles que envolvem não a ausência de conhecimento, mas a incapacidade de expressá-lo.

A relevância científica do tema reside, sobretudo, na lacuna que ainda persiste entre a pesquisa cognitiva sobre escrita e as práticas pedagógicas correntes nas salas de aula brasileiras. Embora a psicologia da escrita venha acumulando evidências sobre o papel da memória de trabalho, da autorregulação e da automaticidade na composição textual desde os trabalhos de McCutchen (1996) e Bereiter e Scardamalia (1987), tais contribuições raramente chegam à formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa. O resultado é uma pedagogia que frequentemente trata a escrita como produto a ser avaliado, e não como processo a ser ensinado. Como os professores têm lidado com as lacunas de desenvolvimento da escrita? Que estratégias têm sido identificadas pela literatura como eficazes para apoiar estudantes que compreendem, mas não conseguem escrever? Essas são questões que motivam o presente estudo.

A justificativa prática do trabalho é igualmente forte. Estudantes que enfrentam a dissociação entre pensamento e escrita são frequentemente rotulados como desatentos, desinteressados ou portadores de dificuldades de aprendizagem, quando, em muitos casos, o que está em jogo é uma demanda cognitiva para a qual não receberam suporte adequado (Fernandes; Martinelli, 2018). A ausência de intervenção precoce e adequada pode comprometer não apenas o desempenho escolar imediato, mas também a trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos,

na medida em que a escrita constitui uma das formas centrais de participação social letrada na contemporaneidade (Soares, 2020).

O objetivo geral deste artigo é analisar a dissociação entre pensamento e produção escrita na aprendizagem escolar, identificando seus fundamentos cognitivos, linguísticos e pedagógicos. De forma mais específica, buscam-se: (a) descrever os processos cognitivos envolvidos na produção escrita à luz da psicologia da escrita; (b) identificar os principais fatores que contribuem para a dissociação entre compreensão e expressão textual; e (c) discutir implicações pedagógicas para o ensino da escrita como processo cognitivo complexo.

Para atingir esses objetivos, o artigo organiza-se da seguinte maneira: a segunda seção apresenta o referencial teórico, estruturado em três subtópicos que abordam, respectivamente, os modelos cognitivos da produção escrita, o papel da memória de trabalho na composição textual e as relações entre pensamento, linguagem e escrita. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção apresenta e discute os resultados da revisão bibliográfica, e a quinta seção apresenta as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Modelos cognitivos da produção escrita

A compreensão dos processos mentais envolvidos na produção escrita avançou consideravelmente a partir dos trabalhos pioneiros de Hayes e Flower (1980), que propuseram o primeiro modelo cognitivo sistemático do ato de compor textos. Para esses autores, a escrita não é um processo linear que vai da ideia ao papel, mas um conjunto de operações cognitivas que o escritor orchestra e reorganiza continuamente ao longo da composição.

O modelo identifica três processos centrais: planejamento, que envolve a geração de ideias, a organização do material e o estabelecimento de metas; tradução, que consiste em converter as representações mentais em linguagem escrita; e revisão, que compreende tanto a leitura avaliativa do texto produzido quanto as operações de correção e reescrita. O caráter recursivo do modelo é sua contribuição mais duradoura, ao reconhecer que planejamento, tradução e revisão podem ocorrer em qualquer ordem e se alternar de forma contínua durante a composição.

A distinção entre escritores iniciantes e escritores experientes ocupa lugar central na teoria de Hayes e Flower (1980). Escritores iniciantes tendem a operar com metas de conteúdo bastante locais, focando palavra por palavra e sentença por sentença, sem a visão global necessária para organizar o texto de forma coerente. Escritores experientes, por sua vez, são capazes de criar e gerenciar sub-objetivos complexos, mantendo simultaneamente o propósito global do texto e as demandas de cada segmento. Essa diferença não resulta apenas de maior conhecimento sobre o assunto, mas de um conjunto de habilidades metacognitivas que os escritores competentes desenvolveram ao longo de anos de prática deliberada, incluindo a capacidade de monitorar o próprio processo de escrita e de ajustar estratégias em resposta às dificuldades encontradas.

Ainda no quadro dos modelos cognitivos da escrita, a contribuição de Bereiter e Scardamalia (1987) representa um avanço fundamental. Os autores propõem uma distinção entre dois modelos básicos de composição: o modelo de contar o conhecimento (knowledge telling) e o modelo de transformar o conhecimento (knowledge transforming). No primeiro, o escritor simplesmente recupera informações da memória de longo prazo e as transpõe para o texto na ordem em que se apresentam, sem reorganizá-las ou adaptá-las a fins comunicativos específicos. No segundo, o escritor estabelece um diálogo entre o espaço dos problemas retóricos e o espaço dos problemas de conteúdo, transformando tanto o texto quanto o próprio conhecimento no processo de composição. A maior parte dos estudantes em formação opera predominantemente no primeiro modelo, o que explica, em parte, a frequente discrepância entre a riqueza oral de suas ideias e a pobreza de suas produções escritas. Os autores esclarecem:

A escrita madura envolve a coordenação de dois espaços problemáticos distintos: o espaço do conteúdo, onde o escritor trabalha com a substância do que quer dizer, e o espaço retórico, onde trabalha com como vai dizê-lo de modo a atingir objetivos comunicativos. Escritores imaturos tendem a operar apenas no espaço do conteúdo, produzindo textos que refletem o pensamento, mas sem a organização e a forma necessárias para comunicá-lo de modo eficaz a um leitor (Bereiter; Scardamalia, 1987, p. 12, tradução nossa).

Essa análise ilumina um aspecto crítico da dissociação entre pensamento e escrita: o estudante pode ter muito a dizer, mas carecer dos recursos para organizar, hierarquizar e apresentar essas ideias de forma coerente e orientada ao interlocutor.

A questão não é de conteúdo, mas de processo, o que muda fundamentalmente a forma como a intervenção pedagógica precisa ser concebida.

No contexto brasileiro, pesquisas empíricas têm evidenciado dificuldades de escrita relacionadas a aspectos ortográficos, gramaticais e de organização textual em diferentes etapas do Ensino Fundamental. Fernandes e Martinelli (2018) avaliaram 413 estudantes de escolas públicas e identificaram padrões sistemáticos de dificuldade relacionados à complexidade fonológica e ortográfica das palavras, utilizando o modelo de Rasch para analisar os dados coletados com o Teste de Avaliação da Escrita. Os achados revelam que as dificuldades na escrita não se distribuem aleatoriamente, mas seguem uma lógica cognitiva que pode ser mapeada e, em consequência, antecipada pelo ensino, o que representa uma contribuição direta para a prática pedagógica.

O modelo cognitivo da escrita foi revisado e ampliado pelo próprio Hayes (1996), que incorporou ao modelo original dimensões motivacionais e afetivas, bem como o papel central da memória de trabalho em todas as fases da composição. O modelo revisado reconhece que a escrita não é apenas uma atividade cognitiva, mas também uma atividade situada em contextos sociais, emocionais e culturais que influenciam tanto a motivação para escrever quanto a qualidade do produto. Essa ampliação teórica é relevante porque aponta que intervenções pedagógicas eficazes precisam considerar não apenas o desenvolvimento das habilidades cognitivas envolvidas na escrita, mas também os contextos afetivos e sociais em que a escrita ocorre na escola.

2.2 Memória de trabalho e a sobrecarga cognitiva na composição textual

A memória de trabalho é o sistema cognitivo responsável pelo armazenamento temporário e pela manipulação ativa de informações durante a realização de tarefas cognitivas complexas. Baddeley (2000 apud McCutchen, 1996) descreveu esse sistema como composto por um executivo central, responsável pelo controle atencional e pela coordenação dos recursos cognitivos disponíveis, e por dois sistemas auxiliares: a alça fonológica, que processa informações verbais, e o esboço visuoespacial, que opera com representações visuais e espaciais. A capacidade da memória de trabalho é limitada, o que significa que, quanto maior o número de

operações simultâneas que uma tarefa exige, maior a probabilidade de sobrecarga e de comprometimento do desempenho.

A escrita é uma das tarefas que mais solicita recursos da memória de trabalho justamente porque exige a coordenação simultânea de múltiplas operações. McCutchen (1996) demonstrou que escritores com menor capacidade de memória de trabalho produzem textos de qualidade inferior, não necessariamente porque tenham menos conhecimento, mas porque dispõem de menos recursos cognitivos para coordenar os diferentes processos envolvidos na composição. Sua revisão teórica propõe que a automaticidade das operações de baixo nível, como a transcrição de letras e palavras, é condição necessária para que recursos cognitivos sejam liberados para as operações de alto nível, como o planejamento e a revisão. Quando a transcrição não é automática, ela consome grande parte dos recursos disponíveis, deixando pouco espaço para o planejamento e para a gestão retórica do texto.

A implicação mais direta desse quadro para a compreensão da dissociação entre pensamento e escrita é que um estudante pode ter ideias complexas e organizadas em sua mente, mas carecer dos recursos de memória de trabalho necessários para executar, simultaneamente, a transcrição e o gerenciamento da coerência textual. McCutchen (1996) resume com precisão o mecanismo central:

Quando os processos de escrita são ineficientes, eles consomem uma parcela maior da capacidade de memória de trabalho do escritor. As demandas dos processos de transcrição de baixo nível competem com as demandas dos processos de composição de nível mais elevado pelo acesso aos recursos limitados da memória de trabalho. Quando a transcrição ainda não está automatizada, ela apropria-se de recursos que poderiam sustentar o planejamento e a revisão, deixando o escritor com recursos insuficientes para administrar as complexas exigências da composição textual. (McCutchen, 1996, p. 305).

Essa sobrecarga cognitiva é particularmente acentuada em estudantes cujas habilidades de transcrição, ortografia e pontuação ainda não atingiram um grau satisfatório de automaticidade. Nesses casos, o esforço destinado a lembrar como se escreve uma palavra ou a decidir qual sinal de pontuação usar deixa pouco espaço mental para que o estudante se concentre no que realmente quer dizer, resultando em um texto que reflete os limites dos recursos cognitivos disponíveis, e não a riqueza do pensamento do autor.

As implicações pedagógicas dessa perspectiva são significativas. Se a sobrecarga cognitiva é um fator central nas dificuldades de escrita, então práticas que reduzem o custo das operações de baixo nível, como o uso de rascunhos, a ditação, o planejamento explícito antes de escrever e a revisão em etapas separadas, podem liberar recursos para as operações de alto nível e melhorar a qualidade dos textos produzidos. A pesquisa de McCutchen (1996) sugere que a instrução explícita de estratégias de autorregulação da escrita, combinada com prática deliberada das habilidades de transcrição, é uma abordagem promissora para reduzir a sobrecarga cognitiva e ampliar a capacidade expressiva dos estudantes.

Essa perspectiva tem implicações diretas para a avaliação das produções escritas escolares. Quando um professor avalia um texto apenas pelo produto final, sem considerar o processo cognitivo que levou a esse produto, corre o risco de penalizar estudantes cujas dificuldades têm origem em sobrecarga cognitiva e não em ausência de conhecimento ou esforço. Uma avaliação processual, que acompanhe as etapas de planejamento, rascunho e revisão, oferece uma imagem muito mais precisa do desenvolvimento do estudante como escritor e fornece informações mais úteis para a intervenção pedagógica.

2.3 Pensamento, linguagem e escrita: a contribuição de Vygotsky

A relação entre pensamento e linguagem ocupa lugar central na obra de Vygotsky (2008), que argumenta que esses dois processos, embora distintos em sua origem, se entrelaçam de forma progressiva ao longo do desenvolvimento humano. Para o autor, o pensamento não precede a linguagem como um conteúdo que simplesmente aguarda ser expresso por palavras; ao contrário, pensamento e linguagem se constituem mutuamente, de modo que a elaboração verbal de uma ideia transforma a própria ideia. Essa perspectiva tem implicações profundas para a compreensão da produção escrita: se a linguagem não é apenas o veículo do pensamento, mas um de seus constituidores, então escrever não é meramente transcrever o que se pensa, mas uma forma específica de pensar.

A linguagem escrita, segundo Vygotsky (2008), representa o grau mais elevado de abstração linguística, porque é completamente desligada do contexto imediato, do interlocutor presente e dos recursos paralinguísticos que tornam a comunicação oral mais fácil. Na fala, gestos, entonação, expressão facial e a presença

física do interlocutor fornecem um contexto rico que apoia a compreensão e reduz a necessidade de explicitar todos os elementos do discurso. Na escrita, o autor precisa construir esse contexto internamente, antecipando o leitor ausente e tornando explícito o que na fala permanece implícito. Essa diferença estrutural entre oralidade e escrita é uma das razões pelas quais estudantes que se expressam bem oralmente podem encontrar dificuldades consideráveis ao tentar produzir textos escritos coerentes.

A noção vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) oferece uma moldura teórica particularmente fértil para pensar a intervenção pedagógica no ensino da escrita. Aplicada ao ensino da escrita, essa perspectiva sugere que o estudante que não consegue produzir um texto coerente de forma autônoma pode, com o suporte adequado de um professor ou colega mais competente, desenvolver habilidades que ainda não estão consolidadas. Sobre o caráter singular da linguagem escrita, Vygotsky (2008) afirma:

O discurso escrito é a forma mais elaborada de linguagem. É o discurso-monólogo, uma conversa com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado. [...] Por isso a escrita requer dupla abstração: abstração do aspecto sonoro da linguagem e abstração do interlocutor. Essa dupla ausência torna o discurso escrito o mais voluntário de todos (Vygotsky, 2008, p. 124).

Essa caracterização do discurso escrito como forma máxima de voluntariedade e abstração linguística é especialmente relevante para compreender a dissociação objeto deste estudo. O estudante que é capaz de explicar oralmente um conceito aprendido em aula está operando em um nível de elaboração linguística que conta com todos os suportes da situação comunicativa. Quando esse mesmo estudante é solicitado a escrever sobre o mesmo conceito, enfrenta uma demanda radicalmente diferente, precisando construir, de forma voluntária e autônoma, um texto que seja compreensível para um leitor que não compartilha do contexto imediato.

A alfabetização na perspectiva do letramento, tal como desenvolvida por Soares (2020), amplia e atualiza a contribuição vygotskyana ao enfatizar que a aprendizagem da escrita não se restringe à aquisição de um código, mas envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais de uso da língua escrita. Para Soares (2020), a escrita é aprendida de forma mais significativa quando situada em contextos reais de produção, circulação e recepção de textos. Essa perspectiva implica que o ensino

da escrita precisa ir além dos exercícios de cópia e ditado, oferecendo ao estudante experiências autênticas de produção textual em que a escrita cumpra funções comunicativas reais.

A dissociação entre pensamento e escrita, nesse quadro, pode ser compreendida também como resultado de uma escolarização que ensina a codificar, mas não ensina a compor. Quando os estudantes são submetidos predominantemente a tarefas de cópia, ditado e preenchimento de lacunas, desenvolvem habilidades de codificação sem, necessariamente, desenvolver as habilidades de composição que a produção de textos coerentes exige. A mudança necessária é de uma pedagogia da reprodução para uma pedagogia da composição, que tome a escrita como prática social complexa e ensine explicitamente as estratégias cognitivas e comunicativas que essa prática requer.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento de revisão bibliográfica sistemática. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e representa o ponto de partida para a maior parte das investigações acadêmicas, especialmente quando o objetivo é mapear e analisar o estado do conhecimento em determinada área. Esse tipo de pesquisa permite ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser investigada diretamente, tornando-se indispensável quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos na literatura especializada.

A coleta de dados foi realizada mediante consulta às seguintes bases de dados e repositórios acadêmicos: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, PePSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. A busca foi conduzida com os descritores "produção escrita", "dissociação pensamento e escrita", "memória de trabalho e escrita", "dificuldades de escrita", "modelos cognitivos de escrita" e "escrita e aprendizagem", tanto em português quanto em inglês, empregados isoladamente e em combinação por meio de operadores booleanos (AND, OR). O recorte temporal privilegiou publicações compreendidas

entre 2018 e 2025, com exceção de obras clássicas da área cujos conceitos fundamentais ainda orientam a pesquisa contemporânea, como os trabalhos de Hayes e Flower (1980), Vygotsky (2008) e Bereiter e Scardamalia (1987).

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos trabalhos foram: (a) tratar explicitamente de aspectos cognitivos, linguísticos ou pedagógicos da produção escrita; (b) estar publicado em periódico indexado ou em editora reconhecida no campo da educação, da psicologia ou da linguística; (c) apresentar metodologia claramente descrita e resultados passíveis de verificação. Os critérios de exclusão compreenderam: trabalhos publicados em veículos sem revisão por pares, artigos de opinião sem fundamentação empírica ou teórica consistente e obras cujos dados não fossem verificáveis nas bases consultadas. Ao término do processo de triagem, foram selecionadas 15 obras para análise aprofundada, complementadas por referências adicionais identificadas nas listas bibliográficas dos trabalhos primários.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, com foco na identificação de categorias temáticas recorrentes nos textos selecionados. Foram definidas três categorias analíticas a priori, derivadas dos objetivos específicos do estudo: processos cognitivos da escrita, fatores de dissociação entre pensamento e escrita e implicações pedagógicas. A essa organização prévia, somaram-se categorias emergentes identificadas ao longo da leitura dos trabalhos, que foram incorporadas à análise sem comprometer a coerência do quadro teórico adotado.

Uma limitação reconhecida deste estudo reside no fato de que, por se tratar de revisão bibliográfica, os resultados obtidos estão condicionados à qualidade e à representatividade das publicações disponíveis nas bases consultadas, não permitindo generalizações a partir de dados primários. Esse aspecto reforça a necessidade de que estudos empíricos posteriores investiguem a dissociação entre pensamento e escrita em contextos escolares brasileiros concretos, ampliando e confrontando as evidências aqui levantadas.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A revisão da literatura sobre produção escrita permite identificar, de forma convergente, que a dissociação entre pensamento e expressão textual não é um fenômeno unitário, mas resulta da interação de múltiplos fatores cognitivos,

linguísticos e pedagógicos. O primeiro e mais robusto achado diz respeito ao papel da automaticidade das operações de baixo nível na qualidade da composição. McCutchen (1996) demonstra que escritores cujas habilidades de transcrição, como caligrafia, ortografia e pontuação, ainda não atingiram automaticidade alocam grande parte dos recursos da memória de trabalho nessas operações, restando pouco espaço cognitivo para o planejamento e a revisão. O resultado é que estudantes que compreendem plenamente um conteúdo podem produzi-lo de forma fragmentada, incompleta ou aparentemente desorganizada, não por falta de pensamento, mas por falta de recursos cognitivos disponíveis para a execução simultânea das múltiplas operações que a escrita exige.

O modelo de Hayes e Flower (1980) contribui para a discussão ao revelar que escritores experientes e iniciantes diferem não tanto na quantidade de conhecimento sobre o tema, mas na eficiência com que gerenciam os processos cognitivos da composição. Escritores iniciantes tendem a escrever de forma linear e sem revisão significativa, o que corresponde, em grande medida, ao modelo de contar o conhecimento descrito por Bereiter e Scardamalia (1987). Quando o estudante é solicitado a produzir um texto sobre um conteúdo que domina oralmente, ele frequentemente recorre a esse modelo básico, transpondo para o papel as informações na ordem em que as recupera da memória, sem organizá-las em função de um interlocutor ou de uma estrutura retórica. O texto resultante pode parecer limitado ou confuso, mesmo que o estudante detenha conhecimento rico sobre o tema.

A perspectiva vygotskyana oferece uma contribuição complementar e indispensável. A linguagem escrita, conforme Vygotsky (2008), exige um grau de voluntariedade e abstração que a distingue fundamentalmente da oralidade. Um estudante que se expressa bem oralmente pode estar dependendo de recursos contextuais que simplesmente não estão disponíveis na situação de escrita, como a presença do interlocutor, a possibilidade de gestos e entonação e a construção dialogada do sentido. A transição para a escrita exige que o estudante internalize esses recursos e os reproduza de forma autônoma no texto, representando um salto qualitativo que muitos precisam de suporte explícito para realizar. A escola, ao não reconhecer esse salto e ao tratar a escrita como consequência automática da oralidade, cria condições para que a dissociação se perpetue.

Os dados do SAEB de 2023 confirmam, em escala nacional, a persistência das dificuldades de produção textual entre os estudantes brasileiros. A queda no desempenho médio em Língua Portuguesa entre 2019 e 2023 (Brasil, 2023) indica que as dificuldades de escrita não são fenômenos individuais e isolados, mas expressão de fragilidades estruturais no ensino da língua em todo o país. Moura, Eleutério e Freitas (2023), em revisão abrangente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, identificam que os problemas de produção textual têm raízes no processo inicial de alfabetização e se agravam progressivamente quando não há intervenção pedagógica adequada nas etapas seguintes. Esse achado reforça a ideia de que a dissociação entre pensamento e escrita não é inevitável, mas resulta, em parte, de um sistema de ensino que não oferece suporte sistemático ao desenvolvimento das habilidades de composição.

Fernandes e Martinelli (2018) apontam que as dificuldades de escrita identificadas no Ensino Fundamental seguem padrões previsíveis, relacionados à complexidade fonológica e ortográfica do sistema de escrita do português. Esse achado é pedagogicamente relevante porque sugere que os professores podem antecipar as dificuldades mais prováveis de seus estudantes e planejar intervenções direcionadas, em vez de reagir apenas quando os problemas já estão consolidados. A avaliação diagnóstica das habilidades de escrita, orientada por modelos cognitivos como os de McCutchen (1996) e Hayes e Flower (1980), pode oferecer ao professor um mapa mais preciso das necessidades de cada estudante.

Soares (2020), ao propor que a aprendizagem da escrita ocorre de forma mais significativa quando integrada às práticas sociais de uso da língua, oferece uma perspectiva pedagógica que vai além da intervenção cognitiva individual. A escrita ensinada como prática social, situada em contextos reais de produção e circulação de textos, motiva o estudante de forma diferente da escrita como exercício escolar descontextualizado. Quando o estudante percebe que escrever serve a propósitos reais e que seu texto terá leitores efetivos, ele encontra razões para investir no desenvolvimento das habilidades necessárias à composição. Essa perspectiva sugere que a superação da dissociação entre pensamento e escrita depende tanto de intervenções cognitivas específicas quanto da reconfiguração do contexto pedagógico em que a escrita é ensinada e praticada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a dissociação entre pensamento e produção escrita na aprendizagem escolar, a partir de revisão bibliográfica orientada por contribuições da psicologia da escrita, da neurociência cognitiva e da pedagogia. Os resultados alcançados permitem afirmar que essa dissociação é um fenômeno cognitivo e pedagógico real, com causas identificáveis e, em grande parte, tratáveis por meio de intervenção educacional adequada. A distância entre o que o estudante é capaz de compreender e expressar oralmente e o que consegue registrar por escrito não é, na maior parte dos casos, resultado de limitação intelectual, mas de uma demanda cognitiva para a qual não foram oferecidas as condições de desenvolvimento necessárias.

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi descrever os processos cognitivos envolvidos na produção escrita à luz da psicologia da escrita. Esse objetivo foi atingido mediante a análise dos modelos de Hayes e Flower (1980) e de Bereiter e Scardamalia (1987), que revelam a complexidade das operações cognitivas envolvidas na composição textual. A escrita é uma atividade que exige, simultaneamente, planejamento, organização retórica, codificação linguística, controle ortográfico e revisão, operações que concorrem pelos limitados recursos da memória de trabalho. Compreender essa complexidade é o primeiro passo para que professores e pesquisadores deixem de tratar as dificuldades de escrita como problemas de motivação ou de inteligência e passem a encará-las como desafios cognitivos específicos que requerem suporte específico.

O segundo objetivo foi identificar os principais fatores que contribuem para a dissociação entre compreensão e expressão textual. A revisão da literatura aponta três fatores centrais: a insuficiente automaticidade das operações de transcrição, que sobrecarrega a memória de trabalho e compromete as operações de alto nível; a ausência de habilidades metacognitivas de autorregulação da escrita, que permite ao escritor monitorar e ajustar seu processo de composição; e a diferença estrutural entre oralidade e escrita, que exige do escritor um grau de voluntariedade e abstração que a fala não requer. Nenhum desses fatores é definitivo por si mesmo, mas a combinação de todos eles, em contextos de ensino que não os abordam de forma sistemática, cria condições para que a dissociação se estabeleça e se perpetue.

O terceiro objetivo foi discutir implicações pedagógicas para o ensino da escrita como processo cognitivo complexo. A literatura analisada é convergente em apontar que o ensino eficaz da escrita precisa ser processual, e não apenas orientado ao produto. Isso significa que os professores precisam ensinar e apoiar explicitamente as estratégias de planejamento, de organização textual e de revisão, e não apenas solicitar textos e avaliá-los ao final. Práticas como a escrita em etapas, o uso de rascunhos, o planejamento explícito antes da redação e a revisão colaborativa são estratégias respaldadas pela pesquisa e ainda insuficientemente incorporadas às rotinas pedagógicas das escolas brasileiras.

Uma implicação prática relevante diz respeito à formação de professores. Profissionais que não conhecem os modelos cognitivos da escrita tendem a interpretar as dificuldades de seus estudantes à luz de categorias inadequadas, como desinteresse, falta de vocabulário ou incapacidade. A incorporação, nos currículos de formação inicial e continuada de professores, de conteúdos sobre a psicologia da escrita e sobre as bases cognitivas das dificuldades de produção textual representa uma medida de impacto potencialmente elevado para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino da língua.

A perspectiva de Soares (2020) sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento é igualmente importante para a prática pedagógica. O ensino da escrita que se limita à codificação, sem desenvolver a capacidade de compor textos com propósitos comunicativos reais, forma estudantes que sabem escrever palavras, mas não sabem escrever textos. A superação dessa limitação exige uma reorganização do currículo de língua portuguesa que integre, desde os anos iniciais, práticas sistemáticas de produção textual em contextos significativos, com suporte processual e avaliação formativa.

A teoria vygotskyana da zona de desenvolvimento proximal oferece, nesse contexto, uma orientação pedagógica clara. O estudante que não consegue produzir um texto coerente de forma autônoma não está necessariamente fora do alcance do aprendizado; está, muito provavelmente, em uma zona de desenvolvimento proximal em que o suporte de um mediador mais experiente pode fazer a diferença decisiva. Práticas como a escrita colaborativa, a modelagem do processo de composição pelo professor e o feedback processual, centrado nas estratégias de escrita e não apenas

nos erros do produto, são formas de mediação pedagógica que a pesquisa reconhece como eficazes.

Uma limitação importante deste estudo é o fato de que a revisão bibliográfica, por sua natureza, não gera dados primários sobre estudantes ou contextos escolares específicos. As conclusões apresentadas têm validade como síntese de evidências já produzidas, mas precisam ser confrontadas com a realidade das salas de aula brasileiras por meio de pesquisas empíricas que investiguem, com métodos adequados, a dissociação entre pensamento e escrita em contextos escolares concretos. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das habilidades de escrita de estudantes ao longo dos anos escolares representam uma contribuição especialmente necessária.

O presente trabalho contribui para a área ao sistematizar, de forma articulada, contribuições de campos distintos, como a psicologia da escrita, a neurociência cognitiva e a pedagogia da linguagem, em torno de um fenômeno que afeta parcela significativa dos estudantes brasileiros. A dissociação entre pensamento e escrita não é um problema sem solução, mas um desafio que a pesquisa já sabe como abordar. O que falta, em grande medida, é a tradução dessas evidências em práticas pedagógicas efetivas, apoiadas por políticas públicas de formação docente que tornem possível essa tradução em escala nacional.

É necessário reconhecer, ainda, que a questão pedagógica se entrelaça com uma questão política mais ampla. As dificuldades de produção escrita atingem de forma desigual os estudantes das escolas públicas brasileiras, que em geral dispõem de menos recursos, de salas com mais alunos e de professores com menos oportunidades de formação continuada. Políticas públicas que invistam na formação de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa, orientadas pelas evidências da pesquisa cognitiva sobre escrita, representam uma intervenção necessária para reduzir essas desigualdades.

Por fim, é necessário reconhecer que a superação da dissociação entre pensamento e escrita tem implicações que transcendem o desempenho escolar imediato. A escrita é uma ferramenta fundamental de participação social, de exercício da cidadania e de acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais. Estudantes que não desenvolvem a capacidade de expressar seu pensamento por escrito

carregam uma desvantagem que se aprofunda ao longo da vida. Investir no ensino sistemático e processual da escrita, reconhecendo sua complexidade cognitiva e oferecendo o suporte necessário para que todos os estudantes desenvolvam suas habilidades de composição, é uma escolha pedagógica com consequências de longo prazo para a equidade educacional e para a justiça social.

6 REFERÊNCIAS

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2023: resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERNANDES, Débora Cecílio; MARTINELLI, Selma de Cássia. Dificuldades de escrita em alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 200-210, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p200-210>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (Eds.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

MCCUTCHEN, Deborah. A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, New York, v. 8, n. 4, p. 299-325, dez. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01464076>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MOURA, Kleane de Oliveira; ELEUTÉRIO, Wellbia Ribeiro; FREITAS, Josivaldo Lima de Araújo. Principais causas de dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências: o que dizem os pesquisadores? *Revista Ciências e Ideias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. e23142203, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22477/rv14n1.2023.2203>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

