



Perspectivas teóricas da escrita em tarefas de produção textual: uma análise do livro didático *Se liga nas linguagens*

Theoretical perspectives on writing in text production tasks: An analysis of the *Se liga nas linguagens* textbook

Mário Gleisse das Chagas MARTINS*

Maria Alice Almeida Sales do NASCIMENTO**

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular considera que os educandos da educação básica devem aprender a utilizar a linguagem escrita como forma de interação, nos diferentes campos de atuação da vida em sociedade, estimulando o protagonismo e a participação na cultura letrada de forma autônoma. Sem o aporte de uma formação continuada para o professor, o livro didático se investe do papel de bússola da prática em sala. Para satisfazer a essa demanda, contribuem orientações de livro didáticos de Língua Portuguesa indicados a professores e alunos, razão por que é necessário questionar que perspectivas teóricas fundamentam o ensino da escrita nesses materiais didáticos. Para tanto, este artigo analisa as perspectivas teóricas mobilizadas pelas tarefas de produção textual escrita presentes na coleção *Se liga nas linguagens*, adotada no Ensino Médio brasileiro, sendo, inclusive, utilizada pelas escolas do município de Caraúbas, Rio Grande do Norte. A investigação articula quatro tradições teóricas da escrita (cognitiva, linguístico-textual, sociossemiótica e sociocultural) que servem de base para a categorização das atividades. O estudo utiliza uma abordagem metodológica mista: qualitativamente, emprega-se a análise de conteúdo para identificar e descrever os critérios associados a cada perspectiva teórica; quantitativamente, aplicam-se o teste Qui-quadrado e a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) para examinar padrões de ocorrência e coocorrência entre os critérios. Os resultados evidenciam que as tarefas não mobilizam critérios de modo aleatório, mas seguem configurações sistemáticas e estatisticamente significativas. Observa-se predominância das perspectivas linguístico-textual e cognitiva, enquanto as dimensões sociossemiótica e sociocultural aparecem de maneira menos frequente, mas formam agrupamentos conceitualmente coerentes. A discussão aponta como essas regularidades teóricas estruturam o ensino de escrita no material analisado e sugere implicações para práticas pedagógicas e para a avaliação de livros didáticos. Além disso, essa composição aponta para o fato de que os conhecimentos que a linguística tem construído ao longo do tempo estão se acumulando, não sendo substituídos a cada novidade.

* Doutor em Linguística Educacional pela Universidade de Lisboa (UL). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). mario.martins@ufersa.edu.br

** Mestra em Ensino (POSENSINO) pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente temporária da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). alicesales.nascimento@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Perspectivas teóricas linguísticas. Livro didático. Ensino Médio. Ensino de Produção Textual. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) considers that basic education students should learn to use written language as a form of interaction in different areas of life in society, encouraging protagonism and autonomous participation in literate culture. Without the support of ongoing teacher training, the textbook takes on the role of a compass for classroom practice. To meet this demand, guidelines for Portuguese language textbooks recommended to teachers and students contribute, which is why it is necessary to question what theoretical perspectives underpin the teaching of writing in these teaching materials. Therefore, this article examines the theoretical perspectives underlying the written text production tasks included in the Brazilian high school, it is even being used by schools in the municipality of Caraúbas, Rio Grande do Norte. textbook collection *Se liga nas linguagens*. The study draws on four theoretical traditions of writing—cognitive, linguistic-textual, socio-semiotic, and sociocultural—which guide the categorization of the activities. A mixed-methods approach is adopted: qualitatively, content analysis is employed to identify and describe the criteria associated with each theoretical perspective; quantitatively, Chi-square tests and Multiple Correspondence Analysis (MCA) are used to investigate patterns of occurrence and co-occurrence among the criteria. The results show that the tasks do not mobilize criteria randomly but rather follow systematic and statistically significant configurations. Linguistic-textual and cognitive perspectives are predominant, while socio-semiotic and sociocultural dimensions, though less frequent, form coherent conceptual clusters. The discussion highlights how these theoretical regularities structure the textbook's approach to writing instruction and suggests implications for pedagogical practices and for the evaluation of didactic materials. Furthermore, this composition points to the fact that the knowledge that linguistics has built up over time is accumulating, not being replaced with each new development.

KEYWORDS: Linguistic theoretical perspectives. Textbook. High School Education. Teaching of Writing. Portuguese Language.

Artigo recebido em: 11.12.2025

Artigo aprovado em: 07.07.2026

1 Introdução

Nas últimas décadas, a expansão do acesso à educação básica no Brasil ampliou significativamente a demanda por materiais de apoio ao trabalho docente, reforçando o papel central dos livros didáticos na organização das práticas de linguagem na escola. Diante da insuficiência de processos formativos capazes de garantir a todos os professores uma base teórica consistente, o livro didático passou progressivamente a funcionar como referência estruturante do ensino (Ota, 2009), muitas vezes assumindo

o estatuto de fonte privilegiada de saber (Ota, 2009). Nesse cenário, torna-se relevante examinar não apenas os conteúdos apresentados nesses materiais, mas sobretudo as concepções de linguagem e de escrita que orientam suas propostas didáticas. Portanto, à luz do que a BNCC compreende quanto à produção escrita como prática situada e multissemiótica (Brasil, 2018), investigar como essas orientações se materializam nas atividades torna-se fundamental para compreender a coerência interna do material e seu potencial pedagógico.

Neste artigo, examinamos quais perspectivas teóricas da escrita emergem das tarefas de produção textual escritas presentes na coleção, compreendendo essas perspectivas como modos de conceber o que significa escrever, aprender a escrever e orientar o aluno no processo de escrita. Para isso, adotamos como referência quatro matrizes amplamente debatidas nos estudos contemporâneos da linguagem: a perspectiva cognitiva, a perspectiva linguístico-textual, a perspectiva sociossemiótica e a perspectiva sociocultural. Cada uma delas oferece indicadores analíticos específicos que permitem mapear como o livro didático concebe a escrita e como orienta o estudante.

Metodologicamente, a pesquisa combina análise de conteúdo (Bardin, 1977), enquanto abordagem qualitativa que examina sistematicamente a expressão linguística, e procedimentos quantitativos confirmatórios, especialmente o teste Qui-quadrado e a Análise de Correspondência Múltipla. A análise de conteúdo foi aplicada às instruções das tarefas, contribuindo para a identificação de critérios derivados das quatro perspectivas teóricas, identificando marcas linguísticas que indicam qual concepção de escrita é mobilizada em cada atividade. Em seguida, os dados foram sistematizados em uma matriz categórica, permitindo verificar padrões de associação entre critérios e perspectivas teóricas.

A análise apresentada nas seções seguintes descreve tanto as regularidades identificadas quanto as tensões internas entre diferentes concepções de escrita presentes na coleção. Ao final, discutimos as implicações desses achados para o ensino

da produção textual na educação básica e para a leitura crítica de livros didáticos de Língua Portuguesa.

2 Perspectivas teóricas

Existem diversas perspectivas teóricas que tomam a escrita de diferentes formas. Nesta pesquisa, inspiramo-nos livremente na distinção apresentada em Beard *et al.* (2009), já que, embora se refira maioritariamente à pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita, se aplica, a nosso ver, também ao ensino. Assim, aqui assumimos que a escrita pode ser tratada por quatro diferentes pontos de vista: cognitivo, sociocultural, linguístico-textual e sociossemiótica. Trata-se de uma divisão cujo fim é unicamente investigativo, havendo – por óbvio – cruzamentos e intersecções entre elas que são difíceis de separar na vida real. Assim, nesta seção, seguem apresentações sucintas desses pontos de vista teóricos, que julgamos recorrentes nos meios acadêmico e pedagógico do sistema educacional nacional. O objetivo desta apresentação, ancorada em nossa experiência como leitores especializados, é descrever princípios e proposições basilares que conformam critérios de análise a serem aplicados no *corpus*. Começemos pela perspectiva cognitiva.

2.1 Perspectiva cognitiva

A perspectiva cognitiva da escrita, formulada em Hayes e Flower (1980) e aprofundada em Flower e Hayes (1981), entende a produção textual como um processo mental complexo e recursivo, no qual diferentes componentes interagem de forma estratégica. Para os autores, “a escrita é melhor compreendida como um conjunto de processos mentais característicos que os escritores orquestram ou organizam durante o exercício da composição” (Flower; Hayes, 1981, p. 366)¹². Esse modelo articula três

¹ Todas as traduções são de nossa responsabilidade, até que se diga o contrário.

² No original: *The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.*

componentes centrais: o ambiente da tarefa, que envolve o contexto retórico, o público e o texto já produzido; a memória de longo prazo, que reúne conhecimentos sobre o tema, o gênero e a língua; e os processos de escrita, subdivididos em planejamento, tradução e revisão. Ao enfatizar a natureza hierárquica e interativa desses subprocessos, o modelo rompe com a ideia de linearidade e destaca o papel ativo do escritor na gestão das próprias decisões cognitivas, configurando-se como uma perspectiva orientada para o escritor (Beard *et al.*, 2009).

Nessa perspectiva, planejar significa gerar, selecionar e organizar ideias; traduzir corresponde a transformá-las em linguagem verbal; e revisar implica monitorar, avaliar e aprimorar o texto. Esses subprocessos são regulados por um monitor interno, responsável por decidir quando avançar, retornar ou reformular partes do texto. Retomando Hayes (2009), entendemos que a análise das tarefas de escrita deve identificar indícios linguísticos e discursivos que acionem esses componentes cognitivos. Assim, consideramos marcas do ambiente da tarefa instruções que delimitam gênero, propósito e público (“a justificção é parte de um texto legal...”)³; como planejamento, verbos que orientam a organização antecipada das ideias (“faça um plano de texto”, “liste os argumentos”); como tradução, instruções que orientam a passagem do plano à redação (“redija o texto seguindo seu planejamento”); como avaliação, listas de verificação e perguntas metacognitivas; e como revisão, comandos explícitos de aprimoramento e reescrita (“reescreva passagens”, “consulte um dicionário”). A identificação desses elementos permitirá verificar em que medida as tarefas promovem uma concepção processual de escrita, sustentada pela autorregulação, pela consciência metacognitiva e pela articulação entre o pensar e o fazer da escrita.

³ Os fragmentos que exemplificam a materialidade das perspectivas nas tarefas de escrita foram extraídos do corpus de pesquisa.

2.2 Perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural e crítica da escrita entende a linguagem como prática social situada, permeada por relações de poder, cultura e identidade (Beard *et al.*, 2009). Street (2009, p. 139) afirma que essa perspectiva adota “uma abordagem de ‘prática social’ para o letramento, reconhecendo a pluralidade das experiências de leitura e escrita em diferentes contextos culturais”⁴. Por isso, a escrita não é concebida como habilidade neutra ou universal, mas como ação social condicionada por valores e práticas culturais. Street (2009, 2017) distingue o modelo autônomo — que vincula o domínio da escrita ao progresso cognitivo e econômico — do modelo ideológico, que compreende os usos da escrita como dependentes das práticas sociais e das estruturas de poder. Em Fairclough (2024), os discursos constituem identidades, relações sociais e sistemas de crença, de modo que a escrita deve ser analisada à luz dos contextos institucionais e ideológicos que a moldam. Assim, escrever significa participar de comunidades discursivas e, frequentemente, disputar sentidos e posições sociais.

Nesse quadro, a escrita escolar é vista como espaço de reflexão crítica e transformação social. Janks (2009), dialogando com a pedagogia freireana, argumenta que “a palavra humana é mais do que mero vocabulário – é palavra-e-ação” (Freire, 1972, *apud* Janks, 2009, p. 127), destacando o caráter político da escrita como ato de reposicionamento e criação de significados alternativos. Sua teoria interdependente do letramento crítico propõe que o ensino promova a consciência sobre poder, acesso, diversidade e design, levando os estudantes a reconhecer as implicações éticas e sociais de seus textos.

À luz desses princípios, a análise das tarefas que aqui propomos fazer, buscará marcas que convoquem o aluno a relacionar a escrita à experiência social concreta, como a identificação de realidades vividas (“sofrimento com o bullying”, “relação de amor e ódio com a metrópole”), a leitura crítica de temas como igualdade e

⁴ No original: *a ‘social practice’ approach to literacy, (...) recognizing the plurality, therefore, of the literacy experience.*

diversidade, o posicionamento discursivo ao responder “Como se apresentaria?”, e a mobilização de elementos culturais (“afinidade com a música e a poesia”, “paixão por mapas antigos”). Esses elementos indicam tarefas que tratam a escrita como prática de sentido situada, vinculada à identidade, à cultura e à participação cidadã.

2.3 Perspectiva sociosemiótica

A perspectiva sociosemiótica da escrita parte do princípio de que o texto contemporâneo é composto por múltiplos modos de representação. Para Kress e Bezemer (2009, p. 167)⁵, “escrever é um, dentre os vários modos de representação, utilizados em textos complexos, e, na maior parte dos casos, precisa se unir a outros modos para garantir um significado completo”. Nessa linha, a escrita nunca opera isoladamente, pois, como afirmam Kress e van Leeuwen (1998, p. 186, *apud* Ribeiro, 2013, p. 21), “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”. A multimodalidade, portanto, não é um adorno, mas uma condição estruturante da comunicação contemporânea: textos articulam imagem, cor, layout, gestualidade, sonoridade e escrita para produzir sentidos situados.

A semiótica social descreve categorias analíticas que explicam como esses sentidos são produzidos. Em primeiro lugar, somos produtores de signos (*designer*): cada signo resulta da união entre forma e significado motivada pelos interesses do produtor. Esses interesses (representacionais e comunicacionais) são moldados pelos contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos nos quais os textos são criados (Kress; Bezemer, 2009). O design é o processo pelo qual o produtor seleciona modos — escrita, imagem, fala, layout — para dar forma a esses interesses, projetando a melhor maneira de comunicar algo a determinado público. O texto é a materialização desse design, uma unidade semiótica coerente que organiza propósitos e recursos; o modo é o recurso culturalmente disponível (imagem, escrita, cor etc.); o meio refere-se

⁵ No original: (...) writing is one of several modes of representation used in modally complex texts, and in many such texts, it is not the central means for making meaning.

ao suporte material (vídeo, papel, tela); e o local de exibição diz respeito ao espaço social de circulação do texto (sala de aula, redes sociais, jornal etc.). A escrita, nessa perspectiva, é sempre parte de um arranjo multimodal mais amplo, devendo ser analisada e ensinada em diálogo com outros modos.

2.4 Perspectiva linguístico-textual⁶

A perspectiva da escrita que aqui chamamos de linguístico-textual apoia-se na linguística sistêmico-funcional de Michael Halliday, que compreende a linguagem como recurso para construir significados em contextos sociais. Ao contrário de modelos centrados na norma ou na descrição gramatical isolada, essa perspectiva adota uma concepção funcional que, como afirma Myhill (2018), se preocupa com “como a linguagem funciona para criar significado” (p. 11)⁷ e como esse funcionamento varia conforme a situação comunicativa. Assim, a gramática deixa de ser um inventário de categorias para tornar-se “um recurso semiótico para a construção de significado” (Myhill, 2018, p. 10)⁸, orientando o ensino da escrita para o uso contextualizado da língua e para a capacidade de operar escolhas discursivas adequadas ao propósito, ao gênero e ao leitor.

Nesse quadro teórico, o gênero textual torna-se o eixo que articula escolhas lexicogramaticais e contexto social. Martin e Rose (2008) definem os gêneros como “processos sociais encenados e orientados por objetivos” (p. 7)⁹, cujas etapas organizam a progressão do texto e regulam suas escolhas linguísticas. Ensinar escrita, portanto, implica explicitar a ligação entre escolhas linguísticas e como elas moldam o

⁶ Reconhecemos a importância do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros textuais no Brasil, sobretudo pela ênfase na atividade de linguagem, na arquitetura textual e nas sequências didáticas. No entanto, como o ISD constitui principalmente um referencial didático, e não um modelo linguístico de fundação, optamos por tratá-lo apenas como tradição complementar. O aparato analítico explicado na perspectiva linguístico-textual, acreditamos, sustentam, teoricamente, grande parte das propostas do ISD.

⁷ No original: (...) *how language works to create meaning* (...).

⁸ No original: (...) *as a semiotic resource for meaning-making*.

⁹ No original: (...) *as staged, goal oriented social processes*.

significado e se conectam com seus leitores (Myhill, 2018). Rose (2009, p. 162)¹⁰ mostra que essa relação se concretiza por meio de práticas de modelização textual que oferecem aos aprendizes “ferramentas metalinguísticas para reconhecer e usar padrões de linguagem”. Trata-se de uma gramática de escolhas, coerente com a noção hallidayana da língua como “uma enorme rede de escolhas inter-relacionadas” (Halliday, 2003, *apud* Myhill, 2018, p. 11)¹¹, nas quais léxico, sintaxe, etapa genérica e registro operam em conjunto.

A análise das tarefas de escrita, à luz da perspectiva linguístico-textual, buscará identificar como elas mobilizam diversidade e densidade lexical, complexidade sintática, ortografia e gramática enquanto convenções de uso, bem como caracterização do gênero e adequação ao registro. Orientações como “segmentar a resenha usando subtítulos” evidenciam a explicitação das etapas genéricas; comandos como “linguagem monitorada” ou “capriche na escolha lexical” acionam diretamente escolhas léxicas sensíveis ao registro; e instruções para “diversificar os recursos linguísticos usados para revelar a apreciação” mobilizam recursos avaliativos que afetam a densidade lexical. A complexidade sintática será reconhecida em tarefas que pedem ao aluno, por exemplo, que articulem “causa e consequência” ou que façam uso da “voz passiva”, favorecendo construções subordinadas e maior hierarquização da informação. Esses elementos configuram os marcadores linguístico-textuais da análise, revelando tarefas que tratam a escrita como articulação entre léxico, sintaxe, estrutura do gênero, função comunicativa e contexto de circulação.

De modo sintético, assumimos que as quatro perspectivas aqui adotadas oferecem lentes complementares, mas analiticamente distintas, para compreender como a escrita é concebida nas tarefas. A perspectiva sociocultural focaliza a escrita como prática social situada, marcada por poder, identidade e cultura; a sociosemiótica, embora igualmente social, distingue-se por centrar-se nos modos de

¹⁰ No original: (...) *metalinguistic tools to recognize and use the language patterns* (...).

¹¹ No original: (...) *'a huge network of interrelated choices'*.

representação e em sua organização no design multimodal. Já a perspectiva linguístico-textual, ainda que dialogue com a semiótica social, restringe-se ao modo verbal, analisando escolhas léxico-gramaticais estruturadas pelo gênero e pelo registro. A perspectiva cognitiva opera em outra direção, examinando os processos mentais que sustentam a escrita como atividade autorregulada. Em conjunto, essas abordagens configuram um quadro analítico capaz de mapear, de modo sistemático, as diferentes concepções de escrita mobilizadas pelas tarefas do livro didático.

Com esse arcabouço teórico delineado, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados para operacionalizar cada perspectiva na análise das tarefas. A seguir, detalhamos a composição do *corpus*, os critérios de codificação derivados das quatro abordagens e os métodos qualitativos e quantitativos empregados para identificar, sistematizar e interpretar as concepções de escrita presentes no livro didático investigado.

3 Metodologia

Este estudo, com que se objetiva identificar os princípios teóricos que fundamentam as seções de tarefas de produção textual escrita de um livro didático da disciplina de Língua Portuguesa, adota uma abordagem de natureza quali-quantitativa, combinando procedimentos de análise de conteúdo, suplementada por uma análise exploratória das categorias construídas a partir do *corpus*. Essa combinação possibilitou compreender as tarefas de produção textual escrita tanto em uma dimensão subjetiva, interpretada à luz de concepções de escrita subjacentes às tarefas, quanto em uma dimensão objetiva, revelada por meio da sistematização e verificação de categorias mensuráveis. Com esse desenho, foi possível verificar como as tarefas de produção escrita em análise incorporam as teorias relativas à escrita, em maior ou menor grau.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 43), permite “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais [um pesquisador] se debruça”. Assim,

seguimos as três fases propostas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, observamos detalhadamente as atividades de produção textual escrita e formulamos a hipótese de que as tarefas do livro didático são orientadas por múltiplas concepções de escrita, em consonância com o objetivo geral deste estudo. Na fase de exploração do material, realizamos a codificação sistemática das tarefas em uma base de dados estruturada segundo critérios derivados das quatro perspectivas teóricas discutidas na seção anterior. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, procedemos à interpretação e à inferência, buscando compreender de que modo essas perspectivas se articulam nas instruções de produção textual.

A etapa quantitativa teve caráter confirmatório, voltado à observação de padrões de associação entre os critérios analisados. As respostas identificadas na base de dados foram organizadas como matriz binária (“sim”/“não”), permitindo verificar a presença ou ausência de determinados princípios teóricos em cada tarefa. Essa matriz foi analisada por meio de dois procedimentos complementares (Desagulier, 2017):

- (1) o teste Qui-quadrado de independência, utilizado para verificar se diferenças observadas entre variáveis categorias são estatisticamente significativas; e
- (2) a Análise de Correspondência Múltipla (ACM), empregada para encontrar estrutura em dados multivariados e resumir e visualizar graficamente as relações de proximidade entre essas variáveis, evidenciando grupos de traços que tendem a ocorrer juntos.

Com esses procedimentos, tornou-se possível confirmar estatisticamente padrões identificados na análise qualitativa e identificar perspectivas teóricas predominantes nas tarefas de produção textual.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, foram selecionadas 114 tarefas de produção textual escrita extraídas da coleção de Ensino Médio *Se liga nas linguagens*. A escolha dessa coleção justificou-se por ser o livro didático de eleição nas escolas

públicas do município de Caraúbas (RN), no período em que esta pesquisa foi realizada, entre 2022 e 2024¹². Em particular, foram selecionados os volumes relativos à área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e da obra específica de Língua Portuguesa.

O material para a área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias é composto por seis volumes e o material para a área específica de Língua Portuguesa é composto por um único volume. Para esta pesquisa, definiu-se como critério de inclusão no *corpus* as tarefas que demandassem dos alunos uma produção textual escrita de caráter autoral. Enquadram-se nessa caracterização, como descrito no Suplemento para o Professor da coleção selecionada, as seguintes seções: *Desafio de linguagem*, *Experimentando* e *Se a gente*. A função principal da seção *Desafio de linguagem*, recorrente em todos os volumes da coleção, é conduzir o aluno a realizar uma produção textual de menor extensão (geralmente curta), de acordo com o conhecimento adquirido na seção *Se eu quiser aprender* + (aqui não analisada neste estudo). Em *Experimentando*, que consta em todos os volumes, exceto no volume específico de Língua Portuguesa, propõe aos alunos uma produção de textos autorais de gêneros variados, seguindo etapas mais rigorosas. Em *Se a gente*, não constante apenas no volume específico, tem a finalidade central de ser um espaço de produção autoral e de aplicação prática, propondo-se a produção de textos com etapas de complexidade variada.

Para identificar quais perspectivas teóricas se manifestam com maior frequência ou predominância nas 114 tarefas de produção textual escrita analisadas, foram definidos previamente critérios de análise fundamentados nas quatro perspectivas teóricas do ensino de escrita discutidas na seção anterior: cognitiva, linguístico-textual, sociosemiótica e sociocultural. Cada uma dessas perspectivas expressa uma concepção distinta de como o texto é produzido, aprendido e avaliado, e, portanto, põe

¹² Esta pesquisa deriva de investigações realizadas em Nascimento (2024).

foco em um conjunto específico de indicadores observáveis nas tarefas analisadas. O quadro 1 sintetiza essa correspondência entre as perspectivas teóricas e os critérios adotados na codificação, com respectivos autores de referência.

Quadro 1 – Critérios de análise por perspectiva teórica.

Perspectiva	Cognitiva	Linguística	Sociossemiótica	Letramento crítico
Foco	ambiente da tarefa, planejamento, tradução, avaliação, revisão	vocabulário, diversidade e densidade lexical; ortografia e gramática (enquanto convenções), complexidade sintática, caracterização do gênero e situação comunicativa	multimodalidade, interesses, designer, local de exibição	identificação de realidades vividas; leitura crítica; posicionamento; cultura do escritor

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, no plano cognitivo, observam-se aspectos ligados aos processos mentais da escrita (ambiente da tarefa, planejamento, tradução, avaliação e revisão) que evidenciam uma concepção processual e autorregulada da produção textual. No plano linguístico-textual, consideram-se dimensões formais e funcionais do modo verbal, tais como vocabulário, diversidade e densidade lexical, ortografia e gramática enquanto convenções de uso, complexidade sintática, além da caracterização do gênero e da situação comunicativa. Na perspectiva sociossemiótica, examinam-se os modos de representação convocados pelas tarefas, os interesses que orientam a produção, o design enquanto organização multimodal do texto e o local de exibição em que esse texto circula. Já na perspectiva sociocultural e crítica, analisam-se dimensões identitárias e sociais da escrita, como identificação de realidades vividas, leitura crítica, posicionamento discursivo e a cultura do escritor mobilizada no ato de escrever. A partir desses referenciais, cada critério foi operacionalizado como variável categórica na base de dados, marcada com “sim” ou “não”, conforme a presença ou ausência do traço na tarefa analisada.

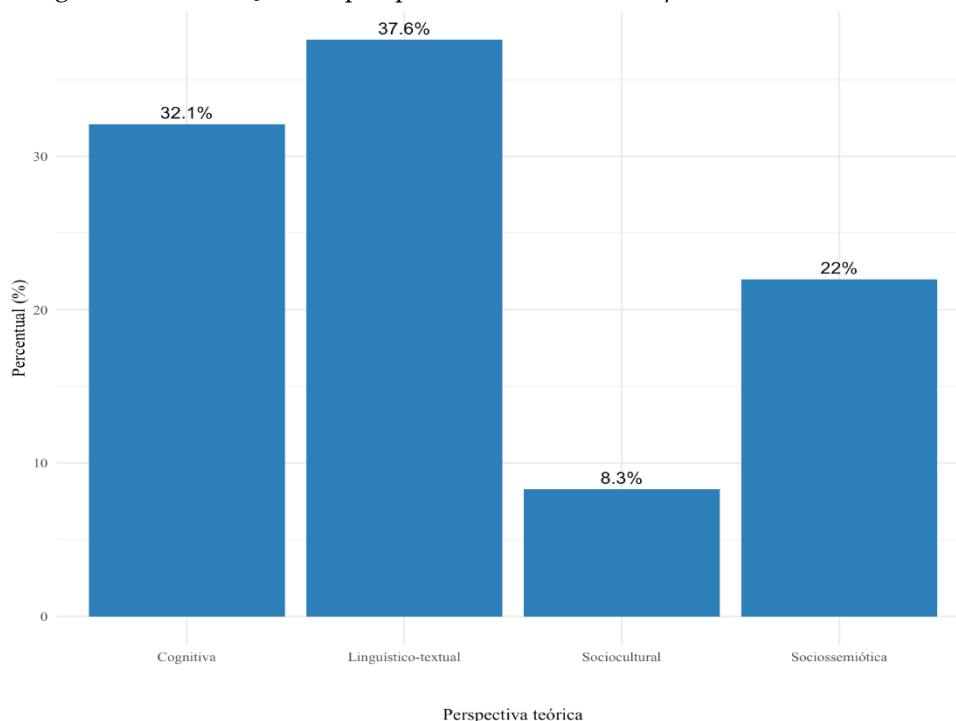
O tratamento dos dados resultantes da marcação foi realizado no ambiente RStudio (Posit, 2025), com o auxílio de pacotes voltados à organização e visualização de informações. As variáveis codificadas (correspondentes aos critérios derivados das quatro perspectivas teóricas) foram reunidas em uma base de dados na forma de uma matriz binária (“sim”/“não”). A partir dessa matriz, aplicou-se o teste Qui-quadrado, que permitiu verificar se as diferenças observadas entre os critérios e as perspectivas teóricas seriam estatisticamente significativas. Em outras palavras, o teste possibilitou identificar se a presença de determinados princípios teóricos nas tarefas de produção textual se devia ao acaso ou se revelava padrões consistentes de associação. Em seguida, realizou-se uma Análise de Correspondência Múltipla, empregada para representar graficamente essas associações. Essa análise permitiu observar, de modo exploratório, como certos grupos de traços tendem a ocorrer juntos, aproximando visualmente os critérios e perspectivas que mais se relacionam entre si.

4 Resultado e discussão

O *corpus* desta pesquisa é composto por 114 tarefas de produção textual escrita distribuídas nas três seções que estruturam a coleção *Se liga nas linguagens: Desafio de Linguagem, Experimentando e Se a gente*. Essas tarefas variam em complexidade e finalidade, permitindo observar como o material didático articula as demandas de escrita. A distribuição evidencia que 39,5% das atividades ($n = 45$) se concentram em *Desafio de Linguagem*, seção voltada à escrita breve, articulada aos conteúdos recém-estudados; 28,1% ($n = 32$) aparecem em *Experimentando*, que exige maior elaboração e autonomia; e 32,5% ($n = 37$) integram *Se a gente*, seção associada a práticas sociais contemporâneas e ao trabalho colaborativo. Esse panorama inicial oferece uma base para relacionar a natureza das tarefas às concepções de escrita discutidas na fundamentação teórica e orientar as análises estatísticas apresentadas a seguir.

A distribuição das perspectivas teóricas nas 114 tarefas mostra que a coleção não privilegia uma única concepção de escrita, mas combina diferentes abordagens em proporções distintas, como se ilustra no gráfico a seguir:

Figura 1– distribuição das perspectivas teóricas no *corpus* de tarefas de escrita.



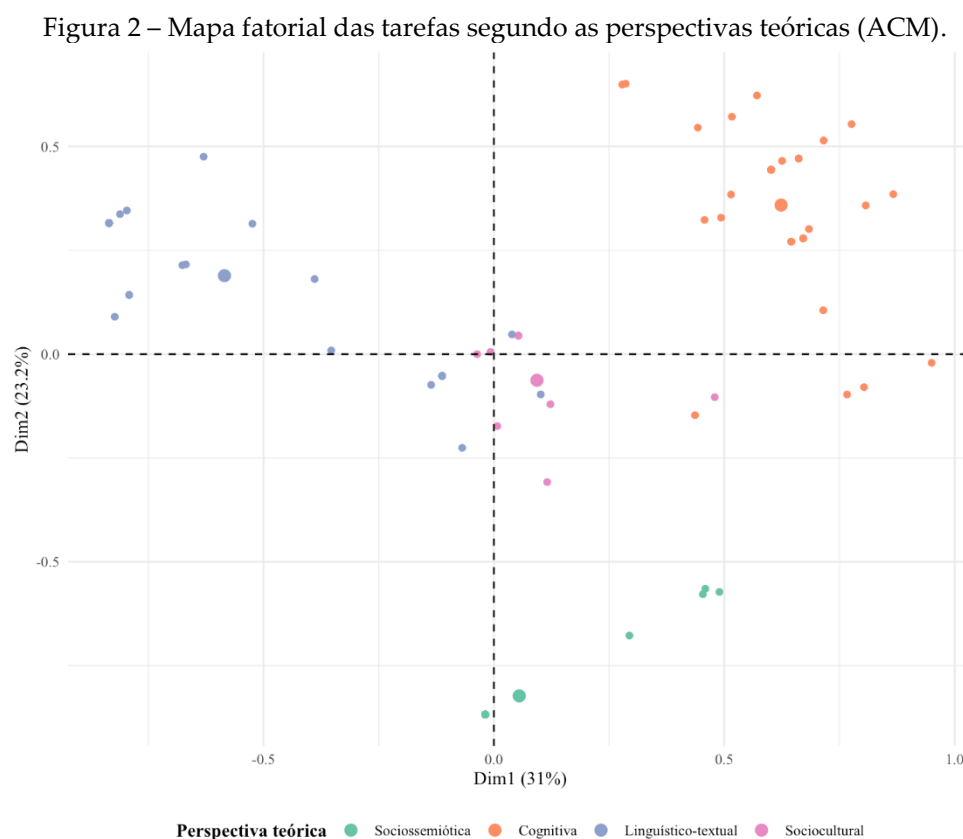
Fonte: elaborada pelos autores.

Como se vê, a perspectiva linguístico-textual é predominante, presente em 37,6% das tarefas ($n = 41$), indicando forte atenção a escolhas léxico-gramaticais, estruturação do gênero e adequação ao registro. Em seguida, aparece a perspectiva cognitiva, em 32,1% das propostas ($n = 35$), marcada por orientações que guiam planejamento, monitoramento e revisão. A perspectiva sociosemiótica responde por 22% das tarefas ($n = 24$), mostrando a presença de práticas de design multimodal e articulação entre modos de representação. Já a perspectiva sociocultural ocorre em menor proporção, com 8,3% ($n = 9$), sugerindo baixa ênfase em criticidade, identidade e engajamento comunitário. Esse quadro geral mostra que a coleção equilibra diferentes orientações de escrita, mas com um claro predomínio das perspectivas estruturais e processuais sobre as dimensões socioculturais.

O teste Qui-quadrado aplicado à matriz de critérios mostrou que a distribuição dos traços teóricos nas tarefas é fortemente sistemática e não aleatória ($\chi^2 = 1774,6$, $df = 66$, $p < 2,2 \times 10^{-16}$). Em outras palavras, os critérios não aparecem de forma dispersa: há padrões consistentes de presença e ausência que diferenciam as tarefas de acordo com sua perspectiva teórica predominante. A análise por critério confirma esse padrão: quase todos apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$), indicando que cada traço se distribui de modo distinto entre os quatro tipos de tarefa. Entre os valores mais elevados estão critérios recorrentes no material, como interesses ($\chi^2 = 74,8$; $p = 3,9 \times 10^{-16}$), design ($\chi^2 = 70,9$; $p = 2,7 \times 10^{-15}$), avaliação ($\chi^2 = 70,1$; $p = 4,1 \times 10^{-15}$), planejamento ($\chi^2 = 57,5$; $p = 2,0 \times 10^{-12}$) e tradução/adaptação ($\chi^2 = 63,5$; $p = 1,1 \times 10^{-13}$). Os critérios linguísticos também apresentaram valores robustos, como diversidade lexical ($\chi^2 = 38,3$; $p = 2,5 \times 10^{-8}$), densidade lexical ($\chi^2 = 49,8$; $p = 9 \times 10^{-11}$) e gramática/ortografia ($\chi^2 = 36,3$; $p = 6,6 \times 10^{-8}$). Mesmo os critérios socioculturais — menos frequentes nas tarefas — exibiram associações significativas, como identidade ($\chi^2 = 45,7$; $p = 6,4 \times 10^{-10}$), leitura crítica ($\chi^2 = 38,2$; $p = 2,6 \times 10^{-8}$) e posicionamento ($\chi^2 = 54,8$; $p = 7,4 \times 10^{-12}$). Esses resultados demonstram que os critérios não são distribuídos de forma homogênea ou casual, mas seguem padrões coerentes com as perspectivas teóricas mobilizadas.

Quando observamos os agrupamentos de critérios por perspectiva teórica, o padrão torna-se ainda mais claro. As quatro perspectivas apresentam diferenças altamente significativas: sociossemiótica ($\chi^2 = 206$; $p = 2,1 \times 10^{-44}$), cognitiva ($\chi^2 = 300$; $p = 1,1 \times 10^{-64}$), linguístico-textual ($\chi^2 = 162$; $p = 7 \times 10^{-35}$) e sociocultural ($\chi^2 = 180$; $p = 1 \times 10^{-38}$). Esses valores expressivos mostram que cada perspectiva deixa um “rastro estatístico” facilmente identificável no conjunto das tarefas: os critérios associados a cada uma delas tendem a ocorrer juntos e a se distribuir de forma consistente ao longo da coleção. Assim, em vez de uma combinação aleatória de exigências, o material didático organiza perfis conceituais relativamente estáveis para cada tipo de tarefa, reforçando a coerência interna das perspectivas mobilizadas.

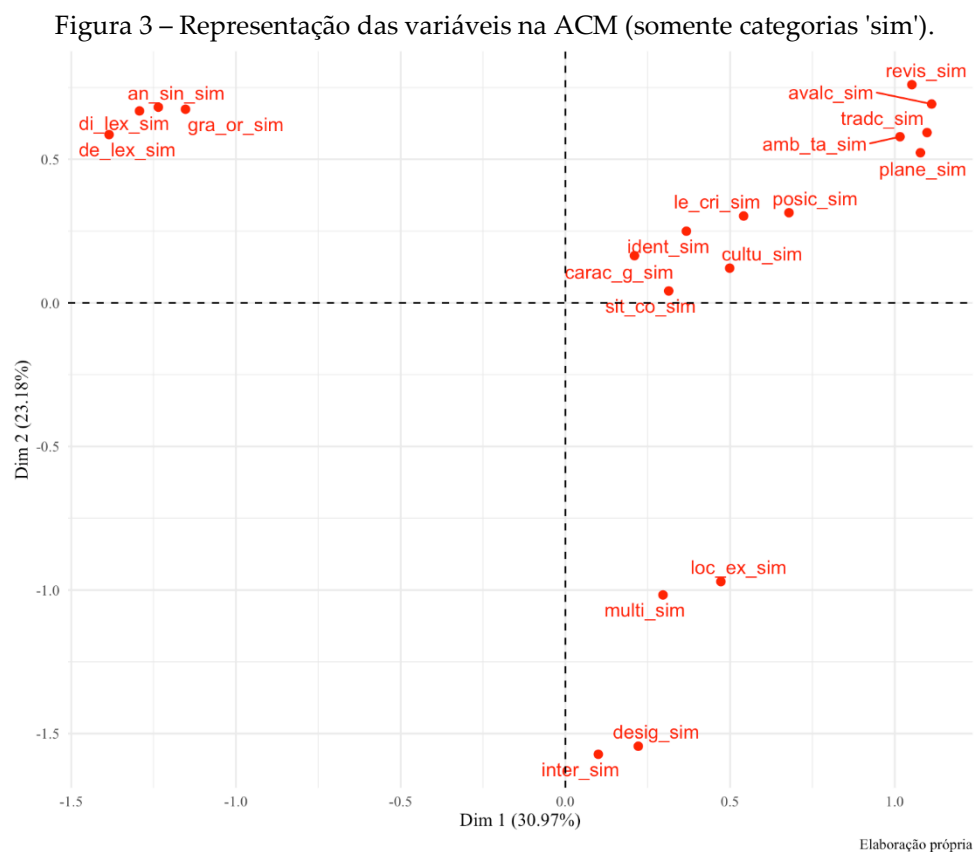
A Análise de Correspondência Múltipla (ACM) permite visualizar como as tarefas de escrita se organizam em função dos critérios que mobilizam. O mapa fatorial dos indivíduos revela uma distribuição não aleatória das tarefas no espaço bidimensional, evidenciando padrões de agrupamento coerentes com as quatro perspectivas teóricas adotadas na pesquisa, como se vê no gráfico abaixo:



Fonte: elaborada pelos autores.

A Dimensão 1, responsável por 31% da variância, estabelece uma oposição clara entre tarefas orientadas por critérios linguístico-textuais e cognitivos, situadas majoritariamente à direita do gráfico, e tarefas associadas a critérios socioculturais e sociossemióticos, localizadas à esquerda. Essa separação indica que o material didático organiza as atividades segundo duas formas dominantes de conceber a escrita: como prática predominantemente técnica e processual, de um lado, e como prática social, multimodal e situada, de outro.

Essa interpretação é reforçada pelo gráfico das variáveis (abaixo), que mostra como os critérios se agrupam em torno dos polos definidos pela Dimensão 1:



Fonte: elaborada pelos autores.

No lado direito do plano fatorial, observa-se um bloco compacto formado pelos critérios cognitivos planejamento (plane_sim¹³), tradução/redação (tradc_sim), avaliação (avalc_sim), revisão (revis_sim) e ambiente da tarefa (amb_ta_sim), além dos critérios linguístico-textuais densidade lexical (de_lex_sim), diversidade lexical (di_lex_sim), gramática/ortografia (gra_or_sim) e análise sintática (an_sin_sim). A proximidade desses elementos indica que tendem a ser acionados conjuntamente nas

¹³ Os nomes das variáveis apresentados no gráfico incluem o sufixo “_sim”, que corresponde à codificação binária adotada na matriz categórica utilizada para a Análise de Correspondência Múltipla. Cada critério foi transformado em uma variável fator com dois níveis (“sim” e “não”), indicando respectivamente a presença ou ausência daquele traço na tarefa analisada. No gráfico, apenas o nível “sim” é representado, pois é ele que expressa a ocorrência efetiva do critério e permite visualizar sua associação com outros traços no espaço fatorial.

mesmas tarefas, configurando um núcleo linguístico-procedimental centrado na orientação do “como escrever”, enfatizando a estruturação formal do texto e o domínio das etapas que compõem o processo de produção.

No polo oposto, agrupam-se os critérios socioculturais identidade (ident_sim), leitura crítica (le_cri_sim), posicionamento (posic_sim) e cultura (cultu_sim), juntamente aos critérios sociossemióticos multimodalidade (multi_sim), interesses (inter_sim), design (desig_sim) e local de exibição (loc_ex_sim). Esse conjunto compõe um núcleo social e multimodal da escrita, no qual a atividade demanda que o estudante mobilize sua posição no mundo, reconheça práticas sociais e produza textos integrados a modos de representação não verbais ou a situações reais de circulação. A forte proximidade entre critérios socioculturais e multimodais sugere que essas abordagens costumam ser acionadas de maneira articulada no material analisado.

A Dimensão 2 (23% da variância) refina essa organização ao distinguir tarefas que demandam maior engajamento interpretativo e crítico daquelas que acionam critérios mais materiais e estruturais. Na parte superior do plano fatorial projetam-se critérios socioculturais como leitura crítica (le_cri_sim), posicionamento (posic_sim) e cultura (cultu_sim), indicando atividades que exigem reflexão, tomada de posição e relação com práticas sociais. Em contraste, na região inferior concentram-se critérios sociossemióticos associados à materialidade da produção, como multimodalidade (multi_sim), design (desig_sim) e local de exibição (loc_ex_sim), sugerindo que, dentro do grupo social-multimodal, há gradações internas que vão desde o trabalho crítico-discursivo até a ênfase em aspectos físicos ou composicionais do texto.

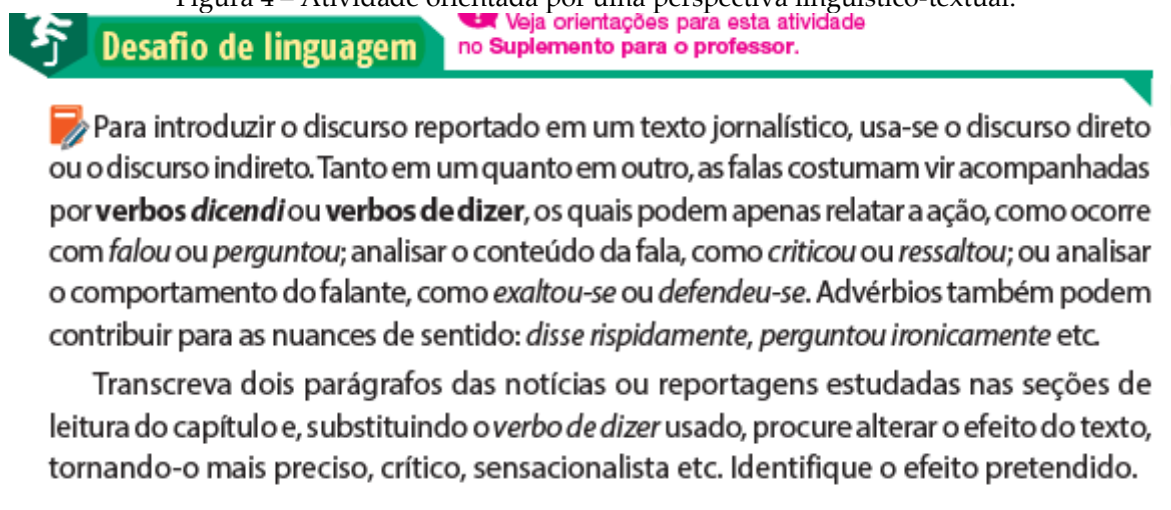
A ACM evidencia três agrupamentos conceituais robustos: (1) um núcleo linguístico-cognitivo, altamente coeso e estável; (2) um núcleo sociossemiótico, igualmente consistente, voltado ao design e aos modos de representação; e (3) um núcleo sociocultural, mais disperso, porém claramente distinto dos demais. Essa estrutura confirma visualmente o que os testes de Qui-quadrado já indicavam: os critérios não se distribuem de forma aleatória nas tarefas de escrita, mas formam

constelações de traços que expressam diferentes concepções de escrita mobilizadas pelo material didático.

Os resultados quantitativos mostram que a perspectiva linguístico-textual é a mais acionada nas tarefas analisadas, seguida da perspectiva cognitiva. Esses achados orientam a interpretação qualitativa ao sugerirem que o livro didático organiza a escrita sobretudo como trabalho sobre a língua: escolhas lexicais, estruturação sintática, adequação ao gênero. Mas mantém, em segundo plano, uma concepção de escrita como processo, típica da abordagem cognitiva. A análise de conteúdo realizada confirma essa tendência, revelando que a coleção apresenta tarefas que mobilizam múltiplas concepções, mas que a ênfase recai majoritariamente na manipulação e no controle consciente dos recursos linguísticos.

A predominância linguístico-textual torna-se evidente nas atividades da seção *Desafio de Linguagem*, como exemplificada abaixo.

Figura 4 – Atividade orientada por uma perspectiva linguístico-textual.



Desafio de linguagem Veja orientações para esta atividade no Suplemento para o professor.

Para introduzir o discurso reportado em um texto jornalístico, usa-se o discurso direto ou o discurso indireto. Tanto em um quanto em outro, as falas costumam vir acompanhadas por **verbos dicendi** ou **verbos de dizer**, os quais podem apenas relatar a ação, como ocorre com *falou* ou *perguntou*; analisar o conteúdo da fala, como *criticou* ou *ressaltou*; ou analisar o comportamento do falante, como *exaltou-se* ou *defendeu-se*. Advérbios também podem contribuir para as nuances de sentido: *disse rispidamente*, *perguntou ironicamente* etc.

Transcreva dois parágrafos das notícias ou reportagens estudadas nas seções de leitura do capítulo e, substituindo o *verbo de dizer* usado, procure alterar o efeito do texto, tornando-o mais preciso, crítico, sensacionalista etc. Identifique o efeito pretendido.

Fonte: livro didático (Ormundo *et al.*, 2020)

Nessa tarefa, o aluno deve substituir verbos *dicendi* em trechos de reportagens, explorando efeitos de sentido provenientes das escolhas lexicais. A instrução mobiliza claramente critérios como diversidade lexical, densidade lexical e estruturação sintática, que correspondem a indicadores de maturidade segundo Hudson (2009). Trata-se de uma atividade em que a escrita aparece como produto da escolarização:

uma operação de aprimoramento formal orientada para a precisão semântica e para a adequação estilística. Por esse motivo, constitui um exemplo interessante da perspectiva linguístico-textual.

Nesse contexto, a escrita é tratada como uma prática eminentemente linguística e incremental, que pode ser aprimorada por meio de microtarefas que exigem escolhas conscientes. Em outras palavras, sugere-se que saber escrever implica dominar padrões formais: uma concepção que dialoga mais diretamente com as noções de maturidade linguística do que com abordagens socioculturais ou multimodais.

A segunda perspectiva mais recorrente, a cognitiva, aparece de maneira marcante nas tarefas da seção *Experimentando*, em que processos de planejamento, tradução e revisão são explicitamente guiados. A atividade apresentada na figura abaixo evidencia esse alinhamento:

Figura 5 – Atividade orientada por uma perspectiva cognitiva.

Momento de elaborar

1. Faça um primeiro esboço do poema, procurando concretizar o que foi planejado. Não se preocupe excessivamente com os aspectos formais: eles poderão ser aperfeiçoados posteriormente.
2. Verifique se o poema realizou bem aquilo que você definiu nos itens 1 e 2 do planejamento. Caso não tenha ficado satisfeito, identifique trechos que possam ser reformulados.
3. Observe se o poema faz bom uso de figuras de linguagem, construindo imagens capazes de expressar as ideias de maneira criativa.
4. Leia os versos em voz alta e veja se algum destoia do conjunto. Tanto os versos regulares quanto os versos livres propõem uma certa melodia.
5. Caso tenha optado por versos regulares, conte as sílabas poéticas e os acomode ao padrão, eliminando, acrescentando ou trocando palavras, se for preciso.
6. Veja se é possível explorar mais a sonoridade usando recorrências expressivas ou rimas.
7. Crie, se achar conveniente, um título adequado ao sentido do poema.

Momento de avaliar

A produção será avaliada em duas etapas. Na primeira, três colegas ouvirão a leitura de seu poema para avaliá-lo usando os critérios apresentados no quadro a seguir. Eles devem justificar a avaliação e sugerir mudanças, se for o caso.

Depois, troquem os poemas em duplas para avaliar se é preciso ajustes na escrita (ortografia-padrão e mecanismos de concordância, por exemplo), respeitando a variedade linguística escolhida. No caso de poemas que optaram por versos regulares, façam a contagem das sílabas para identificar versos que possam ter fugido da métrica definida.

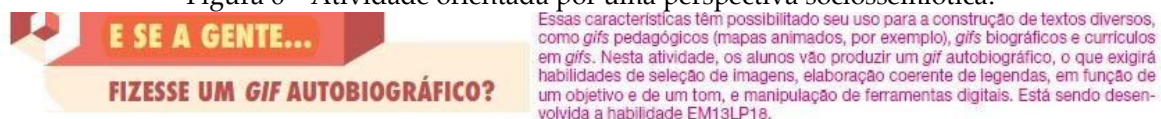
Fonte: livro didático (Ormundo *et al.*, 2020)

Dividida em momentos, a tarefa fornece ao aluno um roteiro de elaboração que aciona a memória de longo prazo, organiza a estrutura do texto, orienta a tradução de

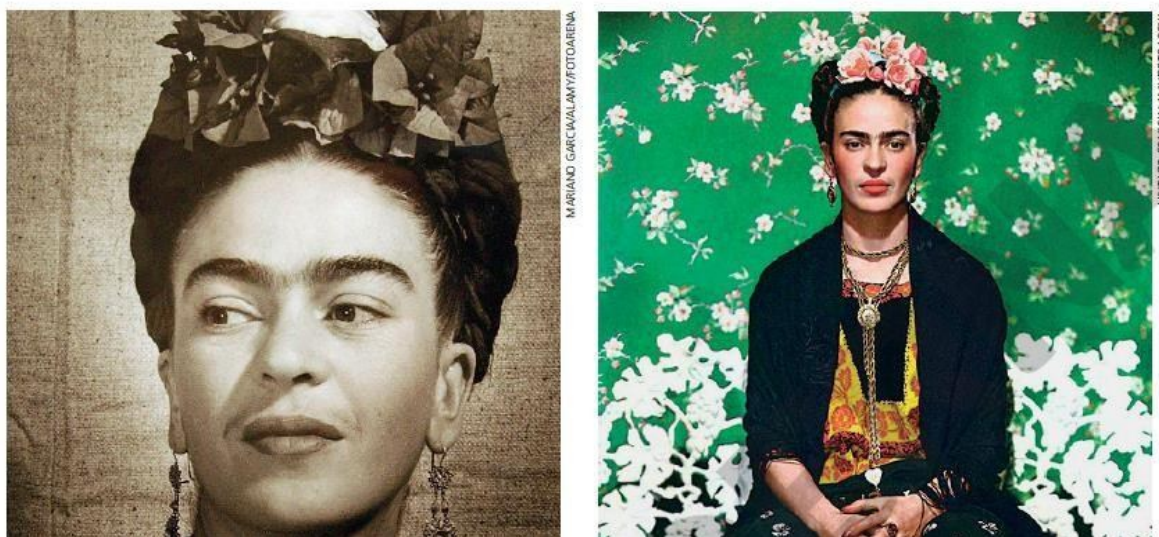
ideias em linguagem verbal e solicita avaliação e reescrita. A estrutura da atividade espelha fielmente o modelo de Flower e Hayes (2016), confirmando a presença de uma perspectiva cognitiva.

Em contraste com as perspectivas dominantes, as perspectivas sociocultural e sociossemiótica aparecem de modo mais pontual, mas significativo. A perspectiva sociossemiótica, em particular, manifesta-se de maneira mais clara nas tarefas que envolvem recursos multimodais e plataformas digitais. A Figura 6, a seguir, apresenta uma atividade de autobiografia em que a imagem integra o sentido do texto, não funcionando como mero ornamento.

Figura 6 – Atividade orientada por uma perspectiva sociossemiótica.



Além dos videocurrículos, a tecnologia possibilita muitas outras formas de fazer a apresentação de alguém. Uma delas é o *gif*. Veja os *frames* – nome dado a cada quadro de um audiovisual – reproduzidos de um *gif* sobre a pintora Frida Kahlo.



Como se nota, o objetivo de um *gif* não é esgotar as informações sobre o biografado, mas contar, de modo rápido e divertido, algumas informações interessantes.

Nesta atividade, você se apresentará novamente, mas agora não mais para uma situação de estudo. Imagine que você está sendo introduzido em um novo grupo – grupo de excursão, nova comunidade religiosa, grupo de estudos de uma língua, moradores do condomínio etc. – e lhe foi solicitado um *gif* autobiográfico. Ele terá, no máximo, oito fotos e deverá contar quem você é.

- Escolha uma sequência de fotos que possa destacar características pessoais e interesses.
- Ordene as imagens de modo a construir uma linha de raciocínio. Uma das fotos deve funcionar como abertura e outra como encerramento, permitindo ao leitor perceber em que momento se encerra o *gif*.
- Escreva as legendas, que devem ser breves para permitir a leitura antes da mudança da tela.
- Para animar as imagens, procure um gerador de *gifs on-line* gratuito e siga as instruções. É importante, principalmente, ajustar a velocidade da animação de modo a manter o dinamismo sem impedir a leitura das legendas.

Seu *gif* pode ter um tom sério ou bem-humorado, como ocorre na maioria dos *gifs* que biografam terceiros. Uma dica, nesse caso, é criar alguma distorção entre a imagem e a legenda, como se mostrar cantando em público e escrever “Tremendamente tímido”.

Salve seu *gif* no computador ou no celular e depois o envie para o grupo criado pelo professor.

Fonte: livro didático (Ormundo *et al.*, 2020)

Nesse caso, interesses representacionais e comunicacionais (Kress; Bezemer, 2009) orientam o design do produto, que se destina a um “grupo” específico — o que ativa também o critério de local de exibição. Essa concepção compreende a escrita como um elemento do design multimodal e como parte de práticas sociais contemporâneas.

As tarefas orientadas pela perspectiva sociocultural, relacionadas ao letramento social, ainda que menos frequentes, são essenciais para compreender a variedade teórica do material. A atividade da Figura 7 solicita que o aluno produza um diagnóstico sobre políticas públicas esportivas em sua comunidade, acionando criticidade, posicionamento e leitura do mundo:

Figura 7: Atividade orientada por uma perspectiva sociocultural



**E SE A GENTE...
PRODUZISSE UM DIAGNÓSTICO?**

Veja orientações no Suplemento para o professor.

Em grupos, vocês vão realizar investigações sobre o desenvolvimento de atividades esportivas em sua comunidade, com vistas a produzir um diagnóstico intitulado “Esporte na comunidade”. Tal documento deve realizar um mapeamento das políticas públicas de promoção do esporte, tomando por base, sobretudo, o modelo de classificação (**Leitura 1**) e as manifestações sociais previstas na legislação brasileira (**Leitura 2**). O diagnóstico será uma construção coletiva da turma; para isso, serão distribuídas tarefas para cada grupo, de forma a contemplar os principais aspectos a serem abordados pelo documento.

📌 **Etapa 1 – Planejamento estratégico**

1. Recuperem a discussão sobre como as experiências com cada categoria dos esportes afetou de formas diferentes a turma e cada um de vocês. Analisem como elas podem impactar na definição das modalidades que devem ser contempladas nas políticas públicas de promoção do esporte.
2. Definam quais grupos de trabalho serão formados para a construção do diagnóstico, com base em temas que considerem mais relevantes para o documento. Temas como mapeamento dos projetos esportivos da comunidade, perfil do público praticante e esportes mais praticados pela população local podem ser um ponto de partida.
3. Formados os grupos temáticos, façam reuniões em cada um deles para definir que estratégias serão adotadas para acessar informações necessárias à compreensão do tema.

📌 **Etapa 2 – Levantamento de dados**

Este é o momento da pesquisa de campo. Cada grupo passará a coletar as informações necessárias para uma interpretação mais aprofundada do tema que lhe foi designado. Como estratégia, vocês podem realizar a análise de documentos (notícias, sites, leis, projetos etc.), produzir fotografias, entrevistas individuais e/ou em grupos, questionários e filmagens, fazer observação *in loco* etc. Não se esqueçam de anotar as fontes das informações, como autor, data, nome do documento, nomes completos dos entrevistados, entre outros.

📌 **Etapa 3 – Sistematização dos dados**

Nesta etapa, a turma realizará uma reunião para definir a estrutura geral do diagnóstico e as orientações preliminares para sistematizar os registros de cada grupo. Definam as seções que vão compor o documento e a ordem em que vão aparecer, os grupos responsáveis por elas, quem escreverá a introdução e a conclusão, entre outros pontos que considerarem necessários. Não se esqueçam de recuperar, mais uma vez, os conhecimentos e as experiências acessados com base no modelo de classificação dos esportes, para que sirvam de referência na avaliação e proposição de políticas de promoção do esporte.

Fonte: livro didático (Ormundo *et al.*, 2020).

Trata-se de um exemplo claro de escrita como ação social, nos termos de Paulo Freire e Hilary Janks. Essas tarefas reforçam que o livro não se limita a uma única orientação teórica, embora o letramento crítico apareça de forma minoritária.

Como esperamos que fique evidente, a análise qualitativa confirma e aprofunda os achados quantitativos: as tarefas de escrita mobilizam um conjunto híbrido de

perspectivas, mas dois eixos se destacam: o linguístico-textual, predominante nas microtarefas de manipulação linguística, e o cognitivo, predominante nas tarefas processuais de maior fôlego. As perspectivas sociossemiótica e sociocultural aparecem de modo complementar, configurando um ecossistema teórico plural, mas assimetricamente distribuído. Essa assimetria evidencia como as concepções de escrita se tornam operacionais no material didático: ora como produto formal a ser aprimorado, ora como processo a ser guiado, ora – em menor grau – como prática situada e multimodal.

5 Considerações finais

Para nós, como pesquisadores, mas também professores, é fundamental que os modos de constituição teórica dos livros didáticos sejam não somente explicitados, mas também explicados, com sua presença justificada, o que tentamos fazer nesta pesquisa. Cremos nisso porque a tomada de consciência da teoria (ou teorias, como vimos) pode ser um fator de reconfiguração da forma como a escrita é trabalhada, empoderando o professor para conduzir da melhor maneira possível essa prática tão necessária nas diversas áreas de sua vida.

Também cremos que é fundamental que os professores tenham formação teórica adequada para o desafio de decidir sobre a adoção deste ou daquele material didático, e em particular que tenham uma formação que considere as modalidades da língua, como a escrita, nas suas particularidades. Sem essa formação teórica, acreditamos que se torna muito mais desafiador construir uma prática em que se consiga contribuir para a formação de um escritor crítico, um leitor hábil, que sabe gerir seus argumentos e adequar sua escrita nas diversas práticas de linguagem, seja ela formal ou informal.

Cabe ao professor entender como essas teorias vão estar imbricadas em sua sala de aula, para que seja possível a construção de uma prática que supra lacunas tão enraizadas no ensino de língua materna. Antunes (2016, p. 21) considera que,

pensando na escrita, deve-se indagar: “Como tem acontecido o trânsito das teorias linguísticas desde a academia até a prática nas escolas?” Talvez, esse seja um questionamento muito importante para futuras reflexões sobre a escrita.

Referências

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (comp.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEARD, R. *et al.* **The SAGE handbook of writing development**. Londres: Sage, 2009. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2024.

DESAGULIER, G. **Corpus linguistics and statistics with R**: Introduction to quantitative methods in Linguistics. Cham: Springer International Publishing, 2017. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64572-8>

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: Textual Analysis for Social Research. Londres/Nova York: Routledge, 2024.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. Uma teoria do processo cognitivo da escrita. **Revera**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-70. 2016. Tradução: Claudia Ribeiro Mesquita.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **Writing Instructor**, [s. l.], 1981, p. 365–387. DOI <https://doi.org/10.58680/cc198115885>

HAYES, J. R. From idea to text. In: BEARD, R. *et al.* (org.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. Londres: Sage, 2009. p. 65–79. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n5>

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (org.). **Cognitive processes in writing**. Nova Jersey: Routledge, 1980. p. 3–30.

HUDSON, R. Measuring Maturity. In: BEARD, R. *et al.* (ed.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. London: Sage, 2009. p. 349-362. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n24>

JANKS, H. Writing: A Critical Literacy Perspective. In: BEARD, Roger *et al.* (ed.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. London: Sage, 2009. p. 126-136. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n9>

KRESS, G.; BEZEMER, J. Writing in a Multimodal World of Representation. In: BEARD, R. *et al.* (ed.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. London: Sage, 2009. p. 167-181. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n12>

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations**: Mapping culture. 2008: Equinox, 2008.

MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. **L1-Educational Studies In Language And Literature**, n. 18, p. 1-21. 2018. DOI <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

NASCIMENTO, M. A. A. S. DO. **O ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa: uma análise de percepção de professores**. 2024. 130 f. Dissertação (mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, em associação com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Mossoró, 2024.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta atuar: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta compartilhar: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta dialogar: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta enxergar: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta pertencer: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. *et al.* **Se liga nas linguagens**: experimenta se situar: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens**: português. São Paulo: Moderna, 2020.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, v. 35, n. 1, p. 211-221, mar. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300016>

POSIT. **RStudio**. Boston, MA: Posit Software, PBC, 2025. Disponível em: <http://www.posit.co/>.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 64, n. 28, p. 21-34, jun. 2013. DOI <https://doi.org/10.17058/signo.v38i64.3714>

ROSE, D. Writing as Linguistic Mastery: The Development of Genre-Based Literacy Pedagogy. In: BEARD, R. *et al.* (org.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. Londres: SAGE, 2009. p. 151–166. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n11>

STREET, B. Multiple literacies and multi-literacies. In: BEARD, R. *et al.* (org.). **The SAGE Handbook of Writing Development**. Londres: SAGE, 2009. p. 137–150. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n10>

STREET, B. V. New literacies, new times: Developments in literacy studies. In: STREET, B. V.; MAY, S. (org.). **Literacies and language education**. Auckland: Springer, 2017. p. 3–15. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_1