

A didáctica da escrita de textos na formação de professores¹

Luísa Alvares Pereira

Luciana Graça

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro

1. Ponto de partida

A formação profissional docente alicerçou-se, primordialmente, nos discursos teóricos sobre as práticas de ensino, quer a montante quer a jusante da acção didáctica *in loco*. Ora acontece que, e já desde as duas últimas décadas do século XX, tem-se vindo a registar um crescente interesse não só pela formação de professores, em geral, e pela formação de professores do ensino básico, (mais) em particular, como também pela construção de processos formativos que atribuam à experiência um papel de particular destaque. Condenando a enraizada contradição existente entre o excesso de linguagens dos especialistas e do discurso científico-educacional e a pobreza dos programas de formação e das práticas pedagógicas, Nóvoa advoga há muito (1999) a urgência de que uma sistematização dos saberes experienciais e uma formalização de um saber profissional de referência possam constituir-se como dimensões integradas no quotidiano da prática docente. Isto porque os saberes científicos sofrem uma tão feroz evolução, que os saberes ensinados nas práticas escolares distanciam-se, rapidamente, daqueles, perdendo a sua legitimidade perante as oficiais directrizes educativas. Daí, portanto, a cada vez maior relevância dos processos de didactização dos saberes de referência científica, no quadro, (mais) especificamente, da formação docente (inicial e contínua). Neste contexto, como poderá a Didáctica da Escrita de Textos actuar, no sentido de responder a tais importantes desafios, no campo da Formação de Professores?

2. A formação docente de escrita: a emergência de uma didáctica

2.1. Dos diferentes posicionamentos

A formação de professores para o ensino da escrita, numa perspectiva didáctica, visa contribuir, como sabemos, para a melhoria das capacidades de intervenção docente, a nível do ensino-aprendizagem do objecto em causa (no caso, portanto, a escrita). Ora, a problemática que tem vindo a estar no centro de múltiplos debates, a este respeito, prende-se, precisamente, com o tipo de formação que deve ser proporcionada aos professores (Pereira, 2001). Problemática esta em íntima conexão com a interrogação seguinte: qual a influência dos saberes (re)construídos *na* e *pela* formação de professores, nas suas próprias práticas, *in loco*? Isto porque da existência de novos programas não decorre, necessariamente, tal mudança. Na realidade, esta mesma passagem de conhecimentos não corresponde a uma transposição linear dos saberes implicados, sendo perturbada por diversos filtros. Isto é, na cadeia da transposição

¹ Texto produzido no âmbito do projecto "PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico" (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER. Projecto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro.

didáctica, há a registar, designadamente, os efeitos provocados pela cultura escolar, pela cultura profissional dos professores e pela própria forma como são adoptados os manuais (Castro & Sousa, 1998). Elementos estes, então, (também) responsáveis pela inscrição de professores e de alunos em determinadas disposições sociais e didácticas, indutoras de representações e de práticas específicas, no que diz respeito ao seu agir em sala de aula. Assim, é necessária uma convergência de múltiplas condições para que a mudança se efective.

Ora a complexidade associada a esta articulação entre saberes teóricos e práticos tem sido responsável, precisamente, pela definição de diferentes modelos de formação, numa procura incessante do modelo. No que se refere à escrita, apesar de, já em 1993, ter aparecido a primeira edição da *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*, em que a autora, Emília Amor, defende uma aprendizagem sistemática da escrita, e apesar de esta capacidade também surgir como conteúdo programático nos anteriores programas de português do Ensino Básico (Pereira, 2000: 24) –, a verdade é que muitos trabalhos de investigação revelaram que as práticas e os manuais continuam a adoptar um paradigma de trabalho em que a escrita, concebida como produto uniforme e acabado, surge no *fim da linha*, relativamente a outras competências. No entanto, são conhecidos imensos estudos sobre o texto e o seu funcionamento cujos resultados favoreceram a emergência de uma autêntica Didáctica da Escrita. Já em 1992, F. I. Fonseca chama a atenção, precisamente, para «a urgência de uma pedagogia da escrita», não deixando de destacar a própria relevância da linguística como área de referência para uma Didáctica da Escrita – «nomeadamente, desde que passou a estudar as dimensões enunciativo-pragmáticas da linguagem e a encarar o texto como signo linguístico básico» (1992: 232). Ao destacarem a visão global do texto enquanto unidade, e mostrando a dependência de todos os seus elementos relativamente a esta mesma globalidade, estes estudos acabaram por revelar como a coerência e como a coesão podem instituir-se como instrumentos de observação e como grelhas de análise eficazes para a actividade didáctica. E, nesta perspectiva, a tipologia específica proposta por Adam (1992) representou um referencial determinante para a produção de materiais renovadores no ensino da produção escrita. Todavia, a dimensão textual não estava acessível a muitos dos professores, formados num paradigma formalista e enformados por uma configuração didáctica em que domina a *doxa lógico-gramatical* (Bronckart, Bulea & Pouliot, 2005: 12), caracterizada por um acesso ao domínio da produção escrita através da conjugação da leitura de autores (pelo menos, ditos) de referência e de exercícios gramaticais. E, nesta medida, a questão da formação docente não pode deixar de continuar a fazer parte, portanto, da agenda educativa, já que perduram as dificuldades em transpor para a prática um ensino da escrita realizado com uma orientação de produção de textos, enquanto práticas sociais diversificadas e com composições específicas. Assim, apesar do que ditam os documentos oficiais, apesar da existência de textos sobre Didáctica que assumem a importância do ensino explícito da escrita e também apesar do que os estudos sobre o texto e sobre a competência textual (Coutinho, 2003) já revelaram sobre o funcionamento e a organização das várias produções textuais, há ainda questões que se colocam, ao procurar erigir-se um modelo de formação adequado, já que, como vimos, não basta a mera integração de tais conteúdos no processo formativo: i) qual o núcleo duro de saberes a abordar?; ii) qual a melhor forma de transmissão destes mesmos saberes aos professores?;

através de uma transmissão de saberes sem qualquer interferência da experiência e/ou por meio de uma reflexão sobre as próprias práticas?

2.2. A novas linhas de actuação

Na elaboração de modelos formativos consentâneos com os mais recentes resultados obtidos pela investigação no domínio em estudo, devem ser consideradas, muito em especial, as seguintes directrizes.

A organização de uma alternância entre a universidade e o terreno profissional

A pertinência de uma formação em alternância reside, *grosso modo*, na associação progressiva de três componentes: a acção didáctica, o êxito da acção e a compreensão da acção e das respectivas condições de sucesso. Daí que Bulea e Bronckart (2010: 45) advoguem «une étroite articulation entre dispositifs classiques de transmission de savoirs et dispositifs d'analyse des pratiques», numa perspectiva de conjugação eficaz entre o praxiológico e o epistémico, ou seja, de um equilíbrio entre o domínio teórico das noções e regras mobilizadas pelos programas e a análise de práticas com vista a desenvolver i) a capacidade de encontrar objectos teóricos nos objectos de ensino, tal como circulam em sala de aula, ii) a capacidade de identificar obstáculos na realização de um determinado projecto de ensino – resistência dos alunos, factores socioculturais, condições de funcionamento da aula – e iii) a capacidade de identificar as técnicas e os «truques» que os próprios professores também activam, a fim de ultrapassar determinadas dificuldades (Bulea & Bronckart, 2010: 50). O que está aqui em causa é a não adopção de uma concepção instrumental, aplicacionista e seguidista da prática, que deve, antes, ser percebida como aquilo que efectivamente é.

A consideração do género como unidade textual de ensino-aprendizagem

Algumas das recentes investigações em Didáctica da Escrita têm escolhido o género de texto como unidade organizadora do ensino-aprendizagem, para a própria definição dos elementos de uma sua progressão, ao longo dos diferentes anos, com vista ao sucesso discente (Nonnon, 2000; Chartrand, 2006; Graça, 2010; Pereira & Cardoso, 2012). Afinal, os géneros de texto (Bakhtin, 1992), enquanto formas suficientemente estáveis para serem reconhecidas pelos interlocutores e suficientemente flexíveis para se adaptarem às situações de comunicação, têm-se vindo cada vez mais a constituir como uma espécie de referência partilhada por professores e por alunos, o que possibilita, desde logo, uma primeira intercompreensão entre estes últimos. No entanto, estes géneros de texto têm de passar, em primeiro lugar, por um importante processo de didactização, de molde a (poder) tornar-se objecto efectivo de ensino-aprendizagem, em sala de aula. Trata-se, por outras palavras, de procurar conhecer melhor um género, determinando as (principais) dimensões que os alunos devem aprender, em cada ano de escolaridade. Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem organizado em função de um dado género de texto permite, por um lado, que os alunos aprendam a escrever ou a realizar oralmente textos com que contactem no seu dia-a-dia, no ambiente escolar, e partindo das próprias representações sobre esses mesmos textos, e, por outro, que os próprios discentes fiquem na posse de *instrumentos* que lhes permitam ser bem sucedidos em outras situações (extra)escolares.

A adopção da sequência de ensino como um procedimento sistemático de ensino-aprendizagem da produção textual

A sequência de ensino visa consagrar um determinado conjunto de aulas a um dado género textual, utilizado numa situação de comunicação específica (Graça, 2010; Pereira, 2000, 2008; Pereira & Cardoso, 2012). A sequência de ensino compreende uma série de actividades e de exercícios organizados numa ordem particular, com vista a colmatar, de forma gradual, as dificuldades de linguagem sentidas pelos alunos no domínio desse mesmo género de texto. Estas dificuldades podem prender-se com a apropriação das seguintes dimensões constitutivas do género textual em estudo: i) dimensões do *plano extralinguístico*, com o contexto comunicativo da situação; ii) dimensões relativas ao *nível da planificação textual*, com os diversos procedimentos sequenciais de ancoragem referentes aos planos de texto, que estruturam o conteúdo temático; iii) dimensões atinentes ao *plano da linearização do conteúdo e da textualização*, com as principais unidades linguísticas que asseguram a conexão, as coesões nominal e verbal e a modelização (Bronckart *et al.*, 1985). Em relação à duração, a sequência de ensino tem uma duração, em princípio, curta – com duas ou três semanas –, com um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem discente. Além disso, as actividades e os exercícios propostos são variados, com vista a oferecer aos alunos diferentes formas de acesso às dimensões ensinadas do género textual. Por último, merece particular destaque o papel crucial assumido pelas actividades de metalinguagem e pelas próprias ferramentas de regulação das aprendizagens, ao promoverem um controlo consciente dos processos implicados na produção escrita.

A construção colaborativa de dispositivos didácticos

A formação de docentes de língua(s) também tem de passar, cada vez mais, pela própria construção colaborativa de dispositivos didácticos (Pereira, 2000; Graça & Pereira, 2008, 2010), com vista quer a aprofundar as noções teóricas envolvidas quer a testar esses mesmos dispositivos didácticos, no terreno ímpar e rico que é a sala de aula. Só desta forma será possível *adoptar* as melhores práticas susceptíveis de melhor se *adaptarem* à complexidade dos objetos de ensino e à especificidade das turmas.

3. Um programa de formação para o ensino da produção de (géneros de) textos: entre acções e resultados

3.1. O contexto do projecto de investigação definido

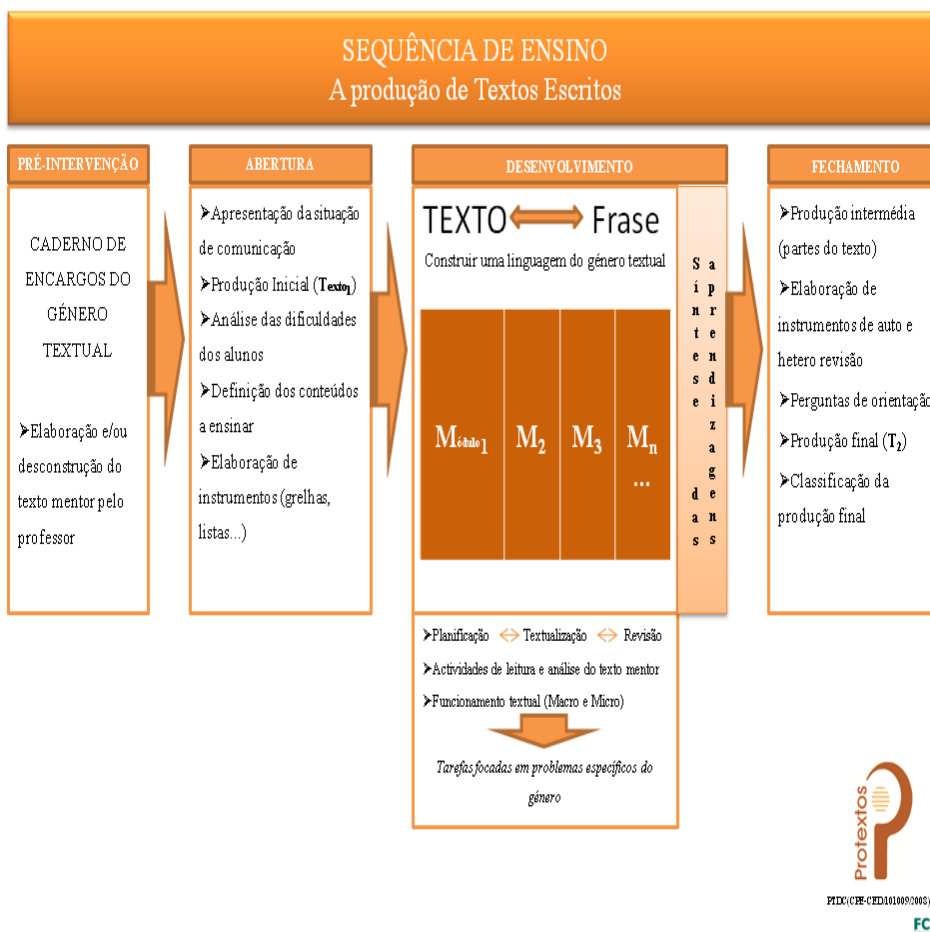
O projecto de investigação Protextos – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico (2010-2013) parte da constatação de que a (mera) disponibilização de informação – nomeadamente, a relativa a modelos processuais de escrita –, sem o apoio de uma modelização didáctica consistente e de instrumentos específicos, é incapaz de produzir os desejáveis efeitos quer a nível do currículo quer a nível das práticas de ensino da escrita. Com base na premissa de que é necessário despender uma maior atenção a uma fase crucial da escrita, a da aprendizagem da textualização – visto que as respectivas operações são indissociáveis da natureza específica do (género do) texto a produzir, da relação que o aluno vai estabelecendo com a escrita e do saber específico sobre esse tipo de escrito, nele incluídas as próprias

estruturas gramaticais a mobilizar –, são definidos os seguintes objectivos: i) elaborar critérios válidos de promoção e de controlo da progressão na produção escrita de diferentes géneros textuais, consoante os níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico); ii) verificar a evolução dos alunos do 4.º, do 6.º e do 9.º anos, ao longo de um ano lectivo, nos grupos experimentais e de controlo, em termos das competências de expressão e de revisão escritas; iii) comparar intervenções didácticas delineadas segundo a mesma racionalidade didáctica, com e sem recurso às tecnologias da informação e da comunicação, para conduzir a orientações mais específicas para a sua efectiva operacionalização em contexto de sala de aula; e iv) conhecer as práticas de escrita escolar e extra-escolar, a nível nacional, de alunos dos três anos finais de cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória.

3.2. O modelo de formação implementado

No que se refere, especificamente, ao modelo de formação implementado, esta formação certificada para o ensino da escrita² é assegurada por investigadores/formadores do próprio projecto, pertencendo os formandos ao mesmo Agrupamento, ainda que leccionem em diferentes níveis de ensino (4.º, 6.º e 9.º anos, como vimos). Esta sequência de formação, além de ser pautada pela própria relevância assumida pelos géneros textuais, encontra-se, inclusive, e como veremos, em homologia com a própria estrutura do dispositivo didáctico «sequência de ensino» (Pereira, 2000; Pereira, 2000, 2005, 2008; Pereira & Cardoso, 2012), fortemente devedor da chamada «sequência didáctica» do Grupo de Genève (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

² A oficina de formação “Ler e Escrever com o Texto Narrativo no Ensino Básico” (50h) foi realizada, em Ovar, por Célia Graça, Inês Cardoso, Rosa Oliveira e Teresa Dias.



Vejamos, mais pormenorizadamente, em que consiste cada uma das principais etapas deste dispositivo didáctica e, em simultâneo, da própria formação ministrada.

3.2.1. Pré-intervenção

Nesta etapa de uma sequência de ensino, advoga-se uma prévia definição do «caderno de encargos do género», em que são identificadas e caracterizadas as principais dimensões que o distinguem, a partir da análise dos designados textos mentores, isto é, bons textos representativos do género de texto em estudo. Esta análise representa um importante instrumento não só de consciencialização do funcionamento do texto para o professor como também de descoberta das próprias regularidades do género textual. Só desta forma será possível determinar as dimensões a ensinar em determinado contexto e em dado ano de escolaridade. Ora, como a fábula, que consta dos actuais programas de português para os três ciclos de estudo, era o objecto escolhido para a formação ministrada, procedeu-se, então, à referida definição do respectivo caderno de encargos. Para tal, foram analisados bons exemplos de fábulas. Depois de escolhidos determinados textos mentores, e em conjunto com os formandos, procurou perceber-se o seu processo compositivo. Foram também seleccionados textos produzidos pelos próprios alunos, também submetidos a

posterior análise, a fim de serem identificadas algumas das principais dificuldades e alguns dos mais importantes conhecimentos que os discentes já possuíam. Seguiu-se a definição de módulos de ensino construídos numa perspectiva de progressão entre ciclos, que passaram a formar sequências de ensino para os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos. Eis o que diz um formando, a respeito desta etapa:

«(...) aprofundámos, nas sessões presenciais, os nossos conhecimentos relativamente ao género fábula, com a análise de textos mentores. Este trabalho foi bastante produtivo na medida em que serviu de orientação para a análise das produções iniciais pedidas aos alunos. A desconstrução de várias fábulas de autores de referência permitiu-nos construir o chamado “ Caderno de Encargos”, conceito que se relevou de grande utilidade como síntese das principais características do género a trabalhar.»

3.2.2. Abertura da sequência de ensino

Nesta fase de uma sequência de ensino, são contemplados vários momentos. Num primeiro, procede-se à apresentação da situação de comunicação, com a definição, em particular, do objectivo, do destinatário e do suporte em que o texto será publicado. Num segundo momento, é solicitada uma produção textual inicial que responda ao problema comunicacional colocado. Segue-se, num terceiro, a análise das produções textuais iniciais dos alunos, com vista à identificação das principais dificuldades discentes. Num quarto momento, são seleccionados os conteúdos a ensinar, a fim de colmatar os problemas encontrados e, finalmente, são elaborados instrumentos que permitam monitorizar o processo de ensino-aprendizagem. No caso particular da formação ministrada, importa acrescentar que foram recolhidas 298 produções textuais iniciais, tendo sido analisados nove textos iniciais de alunos (três de cada ciclo), no sentido de se obter uma resposta concreta para a seguinte pergunta: “*O que é que eu tenho de trabalhar, no ciclo a que leciono, para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades e chegarem a escrever uma fábula como se espera no ano em que estão?*”. Por outro lado, foi ainda distribuído um questionário juntos das turmas participantes – “*Eu e a escrita*”, com vista a explorar uma eventual relação em termos, *grosso modo*, da adesão à escrita.

3.2.3. Desenvolvimento da sequência de ensino

Esta etapa é dedicada à elaboração de módulos para trabalhar problemas específicos do género de texto em estudo, tais como, no caso concreto: estrutura textual, situação inicial, características (texto curto, com animais a representar qualidades humanas...), mecanismos de conexão (conectores), moralidade. Em relação às actividades propostas, no caso particular da formação realização, podemos destacar, muito particularmente: desconstrução de textos mentores – plano do texto, organização do conteúdo, unidades linguísticas; distinguir “fábulas” de “não fábulas” de entre produções iniciais de alunos; tarefas de produção/reescrita (de partes) de textos; planificação, textualização e com revisão feita pelo próprio aluno ou por outros; construção de linguagem para falar do género – sistematização.

3.2.4. Fechamento da sequência de ensino

Nesta fase final, as actividades propostas podem incluir a produção intermédia, de partes do texto, a elaboração de instrumentos de revisão pelo aluno ou por outros, a formulação de perguntas de orientação, a produção textual final e, ainda, a classificação desta última. No caso da formação concreta efectuada, houve, muito em particular, a elaboração de listas de verificação, a realização de produções individual de fábulas (tendo sido novamente recolhidos 280 textos), posteriormente submetidas à respectiva classificação, e a avaliação da sequência de ensino, através da distribuição de um questionário, a todos os alunos participantes, relativo aos tópicos seguintes: relação com a escrita e verbalização sobre o processo de escrita de um texto do género trabalhado/conhecimentos construídos, avaliação da evolução desde produção inicial à final e respectiva classificação, tendo em conta conteúdos ensinados. A fim de procurar ilustrar todo o trabalho realizado em sala de aula, com os alunos, apresentamos, de seguida, um exemplo de uma produção textual inicial e a respectiva produção textual final.

Reconta ou inventa uma fábula.

A lebre e a tartaruga

Uma vez, um coelho viu uma tartaruga, e decidiu competir contra ela, e disse-lhe:

- Tartaruga logo, vamos fazer uma competição!

Quando esta de tarde elas prepararam-se para correr. Quando começou a corrida, a tartaruga esforçava-se para conseguir ganhar a corrida enquanto a lebre apercebeu para dormir uma sesta.

Depois da sesta da lebre, ela começou a correr quando ela dava conta a tartaruga já estava frente pois ela já tinha ganhado a corrida.

- Ganhei, ganhei! - disse a tartaruga.

A lebre ficou com uma bela lição de que não se deve julgar ninguém.

Agora, para acabar, completa: Uma **fábula** é um texto que se aprende, numa lição, numa história de animais

A FÁBULA

Depois de termos trabalhado o aperfeiçoamento do texto original (a fábula de La Fontaine, na versão de Esther de Lemos), pedimos-te que escrevas aqui a versão final do teu texto, com todo o cuidado possível.

Agradecemos-te desde já a colaboração que nos prestaste.

A Jantavuga sea deis xiteras.
Uma Jantavuga deitavada Jintá um desejo,
que sea viajar. esperava de conhecer e conti-
nente.
Deis xiteras, ao receber da informação, foram
logo Jit com ela e disseram-lhe que poderia
conhecer outras terras, outras pessoas, novas
leis e novas costumes.
No dia em que a Jantavuga foi com os pais
viajar, eles deram-lhe um pau para se
aguardar e não cair.
As pessoas na cidade dizem que a Jantavuga
sea um milagre, pois nunca Jintam
vieste Jit cair. A Jantavuga responde disse:
"fui a meu a minha, fui a eu". Jit com
a sua Jit, abriu a boca para falar e... "fui"
... caiu a -caidinha no chão logo ficou
despedaçada e morreu.
- Bem Jantavuga não se vai a Jit mandar!

4. Considerações finais

A formação de professores de línguas deve assumir, de forma plena, uma sua dupla função: por um lado, transmitir os saberes disciplinares e os saberes ensinados na escola, e, por outro, estimular os processos de apropriação e de construção destes mesmos saberes, pelos próprios professores. A formação profissional deve também debruçar-se sobre as condições didáticas de construção dos conhecimentos escolares. A simples acumulação de saberes académicos é insuficiente. Não obstante o longo caminho já trilhado por investigadores e por professores no que diz respeito ao ensino da escrita, a verdade é que, de facto, e não raro, assistimos ainda a concepções e a práticas de ensino e de aprendizagem da escrita com maior ênfase no formal e no normativo, em detrimento do funcional e do processual. E isto quando todos os resultados da investigação educativa em Didáctica da Escrita demonstram a relevância da criação de situações de escrita reais, em que sejam explicitadas as fases e as estratégias envolvidas no processo, como factor capital na facilitação do respectivo processo de aprendizagem. Neste sentido, torna-se

imperativo construir processos formativos que actuem, junto dos professores-formandos, em cinco grandes planos: i) construção colaborativa de dispositivos e de materiais de ensino (Dolz & Schneuwly, 1996; Dolz, Gagnon & Toulou, 2008; Graça & Pereira, 2010; Pereira, 2000; 2005; Pereira & Cardoso, 2012); ii) trabalho sobre o próprio funcionamento dos géneros textuais (Adam, 2001; Bronckart, 2004, 2007); iii) enfoque nos saberes propriamente ditos a ensinar em sala de aula (Charlot, 2001; Gagnon & Dolz, 2009; Gagnon, 2010; Graça, 2010); iv) desenvolvimento de estratégias de motivação para a escrita, com vista a aprofundar e a fomentar a própria relação com a escrita (Barré-De Miniac, 2000; Cardoso, 2009); v) consideração da influência do suporte de escrita na própria qualidade da produção textual (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006). Só desta forma será possível concretizar, em sala de aula, um ensino da escrita orientado por princípios centrais como: defesa do papel central e organizador do género textual, em toda a sua diversidade; explicitação dos processos cognitivos e textuais que intervêm na produção de textos, como factor determinante na melhoria da competência de escrita dos alunos, o que poderá ser conseguido, nomeadamente, não só com uma mediação do próprio docente exercida de maneira o mais personalizada possível como também com a elaboração de guias de ajuda ou de listas de controlo que monitorizem o respectivo processo; destaque da própria dimensão sociocultural dos textos escritos. Por outro lado, e paralelamente, importa não ignorar, igualmente, que o ensino é uma actividade de relação humana, que exige uma formação específica, assente em conhecimentos oriundos das ciências humanas e sociais. Encontrar a melhor postura profissional face a uma criança incapaz de manter a sua atenção sobre uma dada tarefa escolar é passível de ser aprendido. Os módulos de formação devem visar um melhor conhecimento da criança, portanto, não só em termos de cognição como também a nível da emoção, da socialização, do desenvolvimento e do próprio funcionamento dos grupos sociais. Trata-se, enfim, e em síntese, de conduzir os professores em formação a reconhecer a complexidade desta capacidade linguística, a qual apenas poderá ser efectivamente desenvolvida com um enfoque nos *saberes* e nos *seres* de professores e de alunos.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Textes: types et prototypes*. Paris: Hachette.
- Adam, J.-M. (2001). "En finir avec les types de textes", in M. Ballabriga (ed.), *Analyse des Discours. Types et genres: communications et interprétations* (pp. 25-43). Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo* (tradução de Anna Rachel Machado). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.) (2005). "Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ?", in Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Bulea, E., Bronckart, J.-P. (2010). «Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants», *Linguarum Arena*, 1, 1, 43-60.

Cardoso, M. I. A. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa". Comunicação apresentada em Linguística e educação. Encontro da Primavera. In *Linguística e educação*, Vila Real.

Charlot, B. (2001). "A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos", in Bernard Charlot (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

Chartrand, S.-G. (2006). "Un difficile rapport à l'écrit", *Québec français*, 40, 82-84.

Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Dolz J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, 49-75.

Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Université de Genève.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dirs.) (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck (4 volumes).

Fonseca, F. I. (1992). «A urgência de uma pedagogia da escrita», *Mathésis*, vol. I, 223-251.

Gagnon, R. & Dolz, J. (2009). "Savoirs dans la formation des enseignants pour le français langue première: effets de l'universitarisation. Une étude de cas de l'enseignement du texte argumentative", in B. Schneuwly & R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation - Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck (Raisons éducatives).

Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Genève.

Graça, L. (2010). O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. Tese de doutoramento sob orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Graça, L., & Pereira, L. A. (2010). Le rôle des outils d'enseignement dans la transformation des pratiques enseignantes et dans la construction de l'objet enseigné. Le cas d'une séquence didactique pour l'enseignement de l'écriture du texte d'opinion, *Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche*.

Graça, L., & Pereira, L. A. (2008). *As práticas de ensino da escrita e os materiais didáticos: que (inter)relação?, que futuro?* Comunicação apresentada em I Encontro Internacional de Ensino do Português, 30 de Junho e 1 de Julho de 2008, Escola Superior de Educação de Coimbra.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (eds.) (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères*, 22, 83-119.

Nóvoa, A. (1999). (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. A. (2001). "A formação de professores para o ensino da escrita", in I. Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.

Pereira, L. A. (2005). "Escrita e trabalho na escola". Comunicação oral. Porto: FPCE.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2012). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores, in L. A. Pereira & I. Cardoso (orgs.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.