

## **Formação de professores para o ensino da produção de textos escritos: possíveis e impossíveis<sup>1</sup>**

Luísa Álvares Pereira

Luciana Graça

Para a Malu Matêncio, *in memoriam*

### **Considerações iniciais**

Os resultados contraditórios obtidos pelos alunos portugueses, por um lado, nas avaliações internacionais, como o PISA 2009, e, por outro, nas congéneres nacionais (GAVE, 2010), foram, durante 2011, fonte de enorme polémica. Se as avaliações internacionais forneciam dados animadores, o Relatório do GAVE (2010) desarmou-os: «Estruturar um texto encadeado, explicar um raciocínio com lógica, utilizar uma linguagem rigorosa ou articular diferentes conceitos da mesma disciplina são incapacidades que percorrem os alunos do 8.º ao 12.º ano[s] de escolaridade [...]». No que à produção de textos escritos diz respeito, o referido Relatório também não podia ter sido mais peremptório: «Mais que dominar a matéria, a grande dificuldade [...] é expressar por escrito as suas ideias e os conhecimentos que adquiriram nas aulas.». Perante estes resultados em termos da aprendizagem discente, a questão da eficácia do ensino da escrita e a da sua equidade só podiam, naturalmente, continuar a merecer a maior atenção por parte das comunidades científica e geral. E à pergunta «como melhorar a aprendizagem da produção de textos?» terá de corresponder, naturalmente, a própria questão «(e) como melhorar esse mesmo ensino?». <sup>2</sup> Esta resposta também tem de contemplar uma reflexão sobre o próprio processo de formação de professores, atendendo à sua relevância para a eficácia do ensino. Porém, outras interrogações assomam: i) que modelo de formação escolher?; ii) privilegiar a componente teórica e/ou valorizar a vertente prática?; iii) que práticas efectivas de ensino adoptar? Enfim,

---

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito do Projecto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Factores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER). Texto este, além disso, que corresponde à versão escrita da comunicação apresentada no 38th International Systemic Functional Congress (ISFC), na Universidade de Lisboa, de que decorreu de 25 a 29 de Julho de 2011.

<sup>2</sup> Não estamos, contudo, a querer afirmar a existência de uma linearidade entre ensino e aprendizagem, já que a mesma, de facto, é irreal – mormente, em relação a determinados temas: «malgré des avancées des travaux, on ne peut pas assurer globalement qu'une méthode d'enseignement de la lecture garantit la réussite des apprentissages» (Nonnon, 2010: 43).

como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Como se pode perceber o que foi integrado na prática pelos professores em formação?<sup>3</sup>

Ora, são precisamente estas interrogações que balizam esta nossa contribuição, subdividida em três grandes partes: i) apresentação de importantes episódios de uma formação de professores para o ensino da língua, em geral, e para o ensino da produção escrita, em particular, destacando-se algumas das mais relevantes questões para as quais se foi procurando dar resposta; ii) apresentação de três processos de formação contínua para o ensino da produção de textos escritos a que, de algum modo, estivemos ligadas; e iii) apresentação de algumas das principais ilações que podem ser extraídas de todo este processo e que nos permitam equacionar possíveis modelos de formação de professores para o ensino desta competência, a fim de que os anos que aí chegam sejam, decididamente, os «anos do ensino da produção escrita».

### **1. A transposição dos saberes teóricos em saberes práticos**

Em 2001, num capítulo de livro coordenado pela Professora Inês Sim-Sim, e que intitulámos «A formação de professores para o ensino da escrita», lançámos a pergunta «Se a escrita se tem de ensinar, que formação temos de proporcionar aos professores?» (Pereira, 2001), de molde a reflectirmos, precisamente, sobre a problemática transposicional, com vista, mais especificamente, a uma articulação entre a necessidade de ensinar a escrita e a própria necessidade de uma formação específica de professores para o ensino desta mesma competência e que tivesse em conta os avanços alcançados pela investigação, em termos do desenvolvimento e da aprendizagem da produção de textos. Hoje, em 2011, dez anos depois, e ainda que a pergunta continue a dever ser pertinentemente colocada, vamos, contudo, equacioná-la de forma diferente: talvez não tão ingenuamente categórica, mas mais, sobretudo, especulativo-conjectural, e não tanto com a preocupação de se definir um currículo acabado para um programa de formação, como com a preocupação de apresentar programas e respectivas lógicas de acção formativa, no sentido de uma definição das principais linhas de força do que poderá ser um programa de formação capaz de produzir efeitos reais sobre a acção didáctica.

Ora, subjacente a toda esta nossa reflexão está uma interrogação que persegue qualquer formador de professores: qual a influência dos saberes (re)construídos na e pela formação de professores, nas suas próprias práticas, *in loco*? Isto porque da

---

<sup>3</sup> Consultar, por exemplo, o número 13 da revista *Dyptique* (Dolz & Plane, 2008).

existência de novos programas não decorre, necessariamente, tal mudança. Na realidade, e como sabemos, esta mesma passagem de conhecimentos não corresponde a uma transposição linear dos saberes implicados, sendo perturbada por diversos filtros.<sup>4</sup> Isto é, na cadeia da transposição didáctica, há a registar, designadamente, os efeitos provocados pela cultura escolar, pela própria cultura profissional dos professores e a forma como são adoptados os manuais (Castro & Sousa, 1998). Elementos estes, então, necessariamente responsáveis pela inscrição de professores e de alunos em determinadas disposições sociais e didácticas, indutoras de representações e de preocupações específicas, no que diz respeito às suas concepções e práticas em sala de aula. É necessária, assim, uma convergência de outras tantas condições, tais como, em especial, fazer com que os docentes se sintam parte de tal processo, sentindo, ainda, alguma segurança em todo ele. E daí que outras questões, ainda mais específicas, devam ser equacionadas: i) como se dá a transposição dos saberes adquiridos na formação para a prática (quais os saberes recuperados, transformados e/ou eliminados, aquando do seu ensino, em sala de aula?); ii) como fazer com que a formação produza verdadeiros efeitos nas práticas docentes, ultrapassando-se o mero nível de integração, *in loco*, de uma ou de outra actividade fortuita e considerada como mais interessante?

A complexidade associada a esta articulação entre saberes teóricos e práticos é responsável pela definição de múltiplos modelos de formação, numa procura incessante *do* modelo. Nomeadamente, note-se que, apesar de a afirmação da escrita surgir como conteúdo programático nos programas de português – assumindo-se, assim, uma ruptura em relação à perspectiva assumida pelos anteriores programas do então Curso Unificado, que não tinham qualquer referência à escrita (Pereira, 2000: 24) – e de, em 1993, aparecer também a primeira edição da *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*, em que a autora, Emília Amor, advoga uma aprendizagem sistemática da escrita, 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. De qualquer forma, e apesar da lentidão deste processo, começa a configurar-se um contexto favorecedor da emergência de uma Didáctica da Escrita,

---

<sup>4</sup> Leia-se, a título exemplificativo, o artigo de Fabienne Rondelli (2010) - «La cohérence textuelle: pratiques des enseignants et théories de référence» -, que se interessa pelos comentários feitos por professores sobre a coerência de textos narrativos escritos pelos respectivos alunos. A partir de exemplos concretos, o artigo mostra que os professores avaliam os textos numa tensão entre o apelo para determinadas noções linguísticas muito didactizadas e a sua relação pessoal com o texto.

designadamente, também através dos estudos sobre o texto e o seu funcionamento. Em 1992, F. I. Fonseca chama a atenção para «a urgência de uma pedagogia da escrita», não deixando de destacar, precisamente, a 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). Ora, estes estudos, ao destacarem a visão global do texto enquanto unidade, e mostrando a dependência de todos os seus elementos relativamente a esta mesma globalidade, revelam como a coerência e a coesão se instituem como instrumentos de observação e como grelhas de análise eficazes para a actividade didáctica. E, nesta senda, a tipologia específica proposta por Adam (1992) também se constituiu como um referencial determinante para a produção de materiais renovadores no ensino da produção escrita.

No entanto, todas estas dimensões não estavam acessíveis 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 que se efectua através da conjugação da leitura de autores e de exercícios de gramática. E, nesta medida, a questão da formação docente não pode deixar de continuar a fazer parte 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 a competência textual (Coutinho, 2003) já revelaram sobre o funcionamento e a organização dos vários textos, ainda há questões que se colocam, ao procurar erigir-se um modelo de formação adequado, já que não basta a mera integração de tais conteúdos no processo formativo. Daí que, e além da definição do núcleo duro de saberes a tratar, importa definir a forma de transmissão destes mesmos saberes aos professores: através de uma transmissão de saberes sem qualquer interferência da experiência ou por meio de uma reflexão sobre as próprias práticas?

No que se refere a esta problemática, corroboramos a seguinte ideia defendida por Bulea & Bronckart (2010: 45): «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 a própria capacidade de encontrar objectos teóricos nos objectos de ensino, tal como circulam em sala de aula, a capacidade de identificar obstáculos na realização de um determinado projecto de ensino – resistência dos alunos, factores socioculturais, condições de funcionamento da aula – e 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, portanto, é a não adopção de uma concepção instrumental, aplicacionista e seguidista da prática, que deve, antes, ser percebida como aquilo que efectivamente é: experiência. No dizer de Maria do Céu Roldão sobre, precisamente, «A formação para a excelência profissional» (2003), a autora advoga, numa óptica de reforço da exigência e da qualidade científicas da formação, a ideia do professor como um verdadeiro intelectual, profissional da cultura e do conhecimento. Ora também se colocam aqui a questão dos próprios materiais que reduzem a informação e a da própria simplificação excessiva dos campos de saberes intelectuais. Defende-se, assim, uma formação centrada, por um lado, num programa de saberes transmitidos através de dispositivos clássicos e a própria análise de práticas, numa perspectiva de erguer uma formação voltada, enfim, para a capacidade de conhecer, de pensar sobre e de agir de forma fundamentada.

Os três seguintes dispositivos de formação tentaram articular, precisamente, todas estas interrogações e complexidades.

## **2. (Três) Processos de formação para o ensino da produção de textos**

### **2.1. Littera**

O Projecto Littera – Projecto Gulbenkian de Melhoria do Ensino do Português (1999-2004), com a coordenação de Emília Amor, é, *grosso modo*, um projecto de melhoria do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, cujo eixo organizador é a escrita. Iniciado em 1999/2000 – ano 0 –, visou o acompanhamento do percurso de seis turmas, do 3.º ano – ano 1 – ao 6.º ano de escolaridade – ano 4 –, de três escolas da área da Grande Lisboa. Entre os principais objectivos traçados, salientam-se os seguintes: i) definir uma metodologia didáctica que aborde a escrita, em todas as suas fases e na sua diversidade tipológica, como um meio de comunicação específico, autónomo e

susceptível de potenciar o desenvolvimento das restantes competências de língua; ii) desenvolver e testar essa metodologia em contextos diversificados e significativos, em moldes que lhe confirmam validade e fiabilidade; iii) proceder ao balanço crítico da experiência, extraindo dela algumas orientações, nos âmbitos didáctico e curricular, e aplicáveis a contextos mais alargados (Amor, 2004). Com formadores em regime de dedicação integral, e cada um deles responsável pelo acompanhamento de dois professores, tratou-se de um projecto formativo elaborado em função das necessidades que a própria gestão do processo de ensino-aprendizagem, nas situações concretas de cada uma das três escolas envolvidas, ia revelando, tendo sido identificadas, igualmente, diversas áreas consideradas como sendo de intervenção prioritária. Em simultâneo e em permanência, também houve uma pesquisa de informação teórica susceptível de proporcionar um melhor domínio em termos epistemológicos e a nível didáctico do saber ensinado, com vista a um reforço da capacidade de lidar com variáveis distintas, tais como conceber progressões, representações, operacionalizações, previsões de obstáculos e interpretações de erros. A análise das práticas de ensino e a observação sistemática e rigorosa dos alunos em situação de aprendizagem foram também duas peças-chave, em todo este processo. A perspectiva adoptada pelo projecto – a de uma programação centrada em tipos de textos, na linha do trabalho levado a cabo pelo Grupo EVA – representou, na verdade, um indiscutível e definitivo impulso na definição de estratégias para o ensino e para a avaliação dos textos escritos. Aliás, sobre esta mesma questão, o grupo avaliador do Projecto não podia ser mais explícito, no respectivo Relatório de Avaliação Final (Castro, Costa & Rau, 2006: 79): «cremos que subsistem meios didácticos que poderão ser usados, testados e melhorados por outros professores, que queiram experimentar estes modos de ensinar», sendo que o trabalho sobre as tipologias de textos recobre dois momentos na experimentação: por um lado, o planeamento do trabalho para o professor e, por outro, os próprios materiais prontos a utilizar, em sala de aula, por professores e por alunos.

## **2.2. PNEP**

O PNEP – Programa Nacional de Ensino de Português (2006-2010) – consistiu, *grosso modo*, num dispositivo de formação de formadores para o ensino da língua escrita, tendo tido como objectivo essencial a melhoria das aprendizagens das crianças, no que diz respeito à língua portuguesa. A formação esteve centrada nas escolas e visou atender às necessidades concretas sentidas pelos respectivos docentes do 1.º ciclo do

Ensino Básico. Por outro lado, também se procurou quer estabelecer uma articulação estreita entre as escolas de formação e as escolas básicas quer deixar, no terreno, uma rede articulada de formadores, capazes de dinamizarem a própria formação nas suas escolas. No que se refere à organização da formação, distinguem-se dois grandes grupos, ainda que trabalhando em permanente sinergia: o grupo A, formado pela Coordenação Regional e pelos formadores residentes, e o grupo B, constituído pelo formador residente e pelos formandos do Agrupamento (entre 10 a 15 formandos). Ao grupo A couberam as sessões de aprofundamento regionais, o apoio à formação no terreno – apoio individualizado e/ou dado em reuniões do grupo de formadores –, as sessões plenárias regionais e o próprio acompanhamento em linha. Ao grupo B couberam o acompanhamento tutorial, as oficinas temáticas e as sessões plenárias regionais. Em relação ao acompanhamento tutorial, visou apoiar-se, directamente, o docente na planificação, na realização e na reflexão/avaliação de sequências de ensino construídas para o ensino da língua. As oficinas temáticas, por sua vez, e com periodicidade quinzenal, visaram a exploração e a elaboração de materiais didácticos e de avaliação, com base no próprio debate sobre temáticas distintas, que foram consideradas como essenciais: o desenvolvimento da linguagem oral, o ensino da leitura, o ensino da expressão escrita e a utilização do computador na aprendizagem da língua. O processo de formação para o ensino da escrita, decorreu, em traços gerais, da seguinte forma: i) a Coordenadora, de uma Instituição Pública de Ensino Superior, e os professores formadores seleccionados prepararam, numa oficina de trabalho, a formação mais formal sobre o ensino da produção de textos escritos; ii) segue-se o trabalho de adaptação desta mesma formação, pelos próprios formadores, em função dos seus contextos específicos de trabalho; iii) com o apoio da Brochura PNEP relativa à escrita como dimensão textual (Barbeiro & Pereira, 2007), os professores formadores realizam, junto dos colegas, a formação prevista, discutindo-se os conhecimentos divulgados; iv) segue-se o acompanhamento, no terreno, das actividades realizadas pelos formandos com os seus alunos, a partir da reflexão em conjunto sobre a temática específica e também com base na já referida Brochura; v) as actividades efectivamente realizadas, em sala de aula, são posteriormente reelaboradas no grupo de formadores, em conjunto com a Coordenadora, com base, novamente, nos respectivos enquadramentos teóricos; vi) finalmente, procede-se à publicação, também em formato de brochura, de algumas dessas mesmas actividades reelaboradas. Naturalmente, todo este trabalho só foi possível graças, designadamente: à realização de sessões presenciais conjuntas, com

apresentação e discussão sobre as temáticas seleccionadas e com melhoramento e divulgação de materiais pedagógicos e de avaliação, à própria experimentação de materiais pedagógicos e de avaliação nas escolas e, igualmente, ao trabalho autónomo de reflexão e de aprofundamento.

### **2.3. Protextos**

O projecto de investigação Protextos – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico (2010-2013) – visa, em traços gerais, ultrapassar uma situação em que a informação disponível – nomeadamente, a relativa a modelos processuais de escrita –, sem o apoio de uma modelização didáctica consistente e de instrumentos específicos, ainda não produziu os efeitos desejáveis, a nível do currículo e das práticas de ensino da escrita. Partindo-se da premissa de que é necessário reforçar a 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 -, foram definidos os objectivos seguintes: 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; 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.

No que se refere, especificamente, ao modelo de formação implementado, esta formação certificada para o ensino da escrita 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). Esta sequência de formação, além de ser pautada pela própria relevância assumida pelos géneros textuais, encontra-se, inclusive, em homologia com a própria Sequência de Ensino, fortemente devedora da Sequência Didáctica do Grupo de Genève (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), em termos da forma como se encontra estruturada. A



fábula, que consta dos actuais programas de português para os três ciclos de estudo, é o objecto escolhido. Para uma prévia definição do «caderno de encargos do género» - em que são identificadas e caracterizadas as principais dimensões que o distinguem, e conducente a uma posterior definição das dimensões a ensinar (em determinado contexto e em dado ano de escolaridade) -, procedeu-se a uma aturada pesquisa bibliográfica e a uma igualmente profunda análise de textos deste género, recolhendo-se, igualmente, práticas lectivas em redor do mesmo. A título exemplificativo, foram escolhidos *textos mentores*, que foram objecto de uma importante desconstrução, de molde a 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 possuem. 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, incidindo no género textual «fábula». Estas sequências de ensino, depois de uma sua actualização em sala de aula, também são objecto de reflexão por parte dos investigadores, formadores e docentes. Além disso, também são recolhidas produções escritas iniciais - aquando do começo da formação - e produções finais nas turmas dos professores da formação com o objectivo de analisar e de aferir a evolução patente nos textos dos alunos, apresentando, igualmente, algumas recomendações para o ensino e para a avaliação da produção escrita por géneros de texto.

### **3. Caminhos possíveis para a melhoria da formação**

A complexidade associada à formação de profissionais de ensino é evidente, já que se procura agregar desenvolvimento, aperfeiçoamento da actividade e efeitos desta mesma acção na própria turma (Gagnon & Dolz, 2009). Daí, portanto, os diversos caminhos que têm sido percorridos a este respeito. Os três processos de formação apresentados são apenas um exemplo, precisamente, de tais trilhos, a partir dos quais, no entanto, é possível identificar as grandes linhas de acção que os percorrem.<sup>5</sup> Por um

---

<sup>5</sup> A este propósito, conclui Inês Sim-Sim (no prelo): «O que o Programa Nacional de Ensino do Português nos ensinou é que a eficácia da formação depende da coerência e consistência interna dessa formação, que deve ser intensiva, prolongando-se num espaço temporal determinado, centrada em conteúdos curriculares bem definidos, ter lugar na escola, especificamente na sala de aula, e ocorrer num ambiente de cooperação entre pares [...]. A adesão voluntária dos docentes, o envolvimento dos órgãos de gestão (pedagógica e administrativa) do agrupamento de escolas, a estreita ligação com especialistas,

lado, um tempo longo para a própria formação, a ser desenvolvida em estreita articulação, a diferentes níveis, e incluindo actividades de formação e de pesquisa, e englobando professores e investigadores pertencentes a diferentes instituições e com diferentes saberes. Por outro lado, uma formação que compreenda momentos de aquisição de saberes teóricos e momentos de reflexão sobre as próprias experiências levadas a cabo em sala de aula. Além disso, um modelo formativo centrado na acção didáctica, propriamente dita, com identificação das principais dificuldades de ensino e de aprendizagem, a fim de serem construídos módulos de formação sobre as mesmas. No centro dos processos de formação, deve estar, igualmente, a própria preocupação com a concepção e com a organização de dispositivos de ensino da escrita rigorosos e fortemente sustentados, a nível teórico, e prevendo uma actuação em diferentes frentes (Graça, 2010), tais como: construir instrumentos facilitadores do processo escritural, elaborar critérios de avaliação pertinentes, definir instruções de escrita adequadas, analisar procedimentos de escrita de cada aluno – no sentido de lhe proporcionar uma relação positiva com o saber escrever –, criar instrumentos de registo das aulas e analisar as interacções didácticas. Os processos de formação devem, ainda, incluir professores de diferentes níveis de ensino, permitindo uma análise dos textos de níveis inferior e superior, favorecendo um olhar analítico mais fino e rigoroso e contribuindo para determinar a própria progressão dos conteúdos. Os modelos formativos apresentados também compreendem sessões de trabalho de natureza oficial, em que é solicitada aos formandos a reescrita reflexiva de textos autênticos de alunos, com vista a uma sua melhoria, colocando-se depois em comum as principais estratégias mobilizadas. Além disso, uma intervenção pedagógica e didáctica para a escrita, levada a cabo através de uma reflexão sobre dispositivos que recubram o processo de escrita nas suas diferentes fases, é também susceptível de induzir a própria consciencialização da existência de múltiplas habilidades linguísticas implicadas em vários domínios, e que se projectam, ao mesmo tempo, de uns para os outros. Uma formação para a escrita também tem de formar docentes que sejam, eles mesmos, escreventes, praticantes da produção de todo o tipo de textos (Pereira e Cardoso, 2010). Afinal, é deveras importante desenvolver o conhecimento profissional dos professores através de tarefas de escrita, como se sabe (Vanhulle, 2009). Se o professor não tomar também ele

---

designadamente de instituições de ensino superior, são factores determinantes no sucesso da aprendizagem profissional de docentes em exercício.».

contacto com os problemas que a escrita coloca, como poderá ser capaz de explicitar aos alunos o processo de escrita? O docente tem, assim, de se tornar escrevente reflexivo e confrontar a sua escrita com a de outros. Nas palavras de Nonnon (1998: 155), quando se refere aos diferentes textos que os professores de francês têm de produzir nas provas de concurso para a docência, «[l]a construction et la validation d'une compétence des enseignants en matière de textes s'opère, donc, à travers des expériences textuelles, plus au moins orientées autour de trois pôles: épistémique, identitaire, pragmatique, au sens de régulation de l'action professionnelle», tais como sínteses de textos de didáctica, descrições analíticas de textos de alunos e descrições comparativas de documentos também didáticos. Esta formação deveria potenciar, igualmente, o próprio ensino da produção de textos em diferentes disciplinas, apostando-se num ensino em que as abordagens textuais e as questões dos géneros discursivos sejam também elas essenciais no ensino e na formação:

«Pensando-se ainda nos efeitos dos princípios comuns às abordagens discursivas para o ensino, pode-se dizer que, dessa perspectiva, o ato de ensinar, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, implica contribuir para que o aluno utilize a língua(gem) de forma eficaz, em função dos “gestos de leitura” que realiza ao atribuir propósitos às acções *languageiras* de seu enunciatário e em função das estratégias através das quais materializa seus propósitos, em acções também *languageiras*. Isso significa dizer que ensinar e aprender uma língua é, desse ponto de vista, uma das actividades através das quais o aluno se sociabiliza, construindo e reconstruindo sua competência para agir nas interações verbais das quais participa.» (Matêncio, 2002: 2).

### **Referências bibliográficas**

Adam, J.-M. (1992). *Textes: types et prototypes*. Paris: Hachette.

Amor, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa:

Texto.

Amor, E. (2004). *LITTERA - Escrita, Reescrita, Avaliação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*. Villeneuve d'Ascq: 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*, vol. 1, n.º 1, 43 - 60.

Castro, I., Costa, M. A. & Rau, M. J. (2006). *Littera. Relatório de Avaliação Final do Projecto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. de (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. V. de Castro & M. L. de Sousa (orgs.), *Linguística e Educação* (pp. 43-68). Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

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

Dolz, J. & Plane, S. (dir.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : Recherches sur les pratiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

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. *Máthesis*, vol. I, pp. 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 argumentatif. In B. Schneuwly & R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation - Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 221-244). Bruxelles: de Boeck (coll. Raisons éducatives).

GAVE (2010). *Projecto testes intermédios – Relatório 2010*. Lisboa: Ministério da Educação.

Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no*

*Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Didáctica das Línguas, com orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira. Aveiro, Universidade de Aveiro, 18 de Fevereiro de 2010.

Matêncio, M. L. M. (2002). Abordagens do discurso e formação de professores de português. In *ANAIS do II Simpósio sobre Análise do Discurso*. UFMG.

Nonnon, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants. *Pratiques*, n.º 97-99, pp. 153-170.

Nonnon, E. (2010). Formation des maîtres et recherches en Didactique du Français. *Pratiques*, n.º 145/146, pp. 42-44.

Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português: didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. Á. (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*. Porto: Porto Editora/INAFOP.

Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 133-156). Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-989-96794-6-7).

Roldão, M. do C. (2003). «A formação para a excelência profissional». Texto consultado através da WEB (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>).

Rondelli, F. (2010). «La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence». *Pratiques*, n.º 145/146, pp. 55-84.

Sim-Sim, I. (no prelo). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Colibri.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoir en jeu aux savoirs en « je »*. Bruxelles: Peter Lang.