

RESISTÊNCIAS E OBSTÁCULOS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM DIFERENTES DISCIPLINAS¹

LUCIANA GRAÇA
(CIDTFF – Universidade de Aveiro)

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA
(CIDTFF – Universidade de Aveiro)

JOAQUIM DOLZ
(GRAFE-FORENDIF – Université de Genève)

ABSTRACT: This text, which is part of a broader project on the teaching of writing production (Protectos), aims to analyze the resistances and obstacles in the context of continuous training of teachers, directed to the teaching of writing in different disciplines. To this end, the observation of the work of the trainer and of the trainees is essential, because it allows access to the successive reformulations of knowledge that are summoned.

The analysis of the training practices is done with methodological tools usually used for the analysis of teaching practices. The results obtained allow us to draw conclusions of relevance that must be reapplied at next training devices.

KEYWORDS: training of teachers, resistances, obstacles

¹ Texto produzido nos seguintes âmbitos: i) projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz; ii) projeto 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 Fatores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER); projeto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro; iii) grupo de investigação PROTEXTOS – Grupo de pesquisa na produção de textos, coordenado por Luísa Álvares Pereira e Luciana Graça (CIDTFF – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro).

0. Introdução

A atribuição que tem vindo a ser cada vez mais dada, por investigações científicas, aos processos de formação de professores, devido à estreita conexão entre a preparação dos professores, a qualidade dos programas educativos e o próprio desempenho dos alunos (Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007; Hagger, Burn, Mutton, Brindley, 2008), tem conduzido a um maior interesse pelo estudo da influência dos saberes (re)construídos na e pela formação de professores, nas suas próprias práticas, *in loco*. Na realidade, os programas oficiais de uma disciplina, com todas as suas reformulações, não geram, necessariamente, uma mudança nas práticas docentes (Dolz & Plane, 2008; Pereira, 2001, 2003; Bulea & Bronckart, 2010). Ora, a formação de professores, no nosso caso, para o ensino da escrita em diferentes disciplinas, constitui-se, precisamente, como o objeto desta nossa contribuição, que, mais especificamente ainda, se interessa por efetuar uma abordagem compreensiva do processo de formação contínua, na linha dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF.² Na realidade, esta é uma problemática ainda escassamente explorada em Portugal, já que se tem continuado a apostar numa descrição das práticas de ensino sem uma sua ligação às formações contínuas a que possam estar ligadas (Pereira, Graça & Carnin, *in prelo*). Por sua vez, em outros países, não só se tem já desde há alguns anos apostado no estudo da atividade de ensino, mormente orientado para o estudo da língua primeira, como também as próprias práticas de formação, como dizíamos, têm sido objeto de um estudo mais sistemático (Dolz & Plane, 2008; Gagnon & Dolz, 2009).

A aposta neste novo e recente campo de investigação, que cruza a Didática da Língua e a Formação Profissional dos Professores (Dolz & Plane, 2008; Bulea & Bronckart, 2010; Gagnon, 2010; Hofstetter & Schneuwly, 2009; Pereira, 2004), afigura-se como sendo essencial, de molde a contribuir i) para a constituição de uma formação didática do professorado centrada não só nas práticas de ensino propriamente ditas como também nos próprios conteúdos científicos, sem se deixar de ter em conta a diversidade dos seus contextos; ii) para o desenvolvimento de uma competência didática que permita a cada professor responder, de forma tão rápida quanto eficaz, e com base nos mais recentes resultados da investigação, às diversas e complexas situações com que se depara *in loco*. Com efeito, parece finalmente aceitar-se que só um trabalho neste sentido pode obviar a tradicional rutura entre os designados domínios «teóricos» e «práticos».

² O projeto FORENDIF («FORmation des ENseignants en DIDactique du Français») intitula-se «Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite» («Fonds national de recherche Suisse, n.º 100014_126682») e é desenvolvido sob a direção de Joaquim Dolz (<http://www.unige.ch/fapse/grafe/dolz/mestre/forendif.html>).

Na presente contribuição, interessamo-nos pela formação propriamente dita. Mais especificamente, centramo-nos numa oficina de formação contínua para o ensino da escrita em diferentes disciplinas, concebida numa lógica de alternância entre o trabalho teórico, dado em formação, e a análise do trabalho prático, ocorrido em sala de aula.

1. Formação de professores no quadro da transposição didática

A procura de uma sólida articulação entre investigação, formação e ensino não é recente. A verdade é que tem sido extremamente difícil encontrar soluções que concretizem modalidades formativas que tenham em conta esta tripla dimensão. Na realidade, o desenvolvimento de investigações, no caso concreto, em Didática da Escrita não tem sido acompanhado por um igual desenvolvimento de uma formação de professores que integre os significativos avanços produzidos neste campo e nos campos conexos (Pereira, Cardoso & Graça, 2009). No entanto, e no quadro (ainda) relativamente recente de uma universitarização da formação docente, uma aposta em novas formas de articulação da formação com as práticas de ensino *in loco* tem sido colocada em prática, no contexto de novas pesquisas. Pesquisas estas que permitem observar a dinâmica dos saberes quer no processo de formação quer no processo de ensino. Este nosso texto, com a nossa própria pesquisa empírica, inscreve-se, precisamente, neste mesmo movimento, já que nos interessamos por analisar a forma como são transformados os objetos da própria formação, no decurso das diversas sessões de trabalho.

Este nosso estudo da formação de professores situa-se também, e como já então referido, na linha dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF, numa perspectiva assumidamente didática, em que há um evidente enfoque nos conteúdos. A teoria da transposição didática permite, na verdade, pensar a questão dos saberes implicados na formação docente e refletir sobre o próprio tratamento didático de que podem ser objeto, antes de serem insertos no quadro das práticas efetivas de ensino (Chevallard, 1985/1991; Schneuwly, 1995). Os sistemas de formação são assim percecionados como um locus de novos saberes: os próprios fenómenos transpositivos, que ocorrem no decurso da formação. O desafio das investigações sobre a formação de professores, sob um ponto de vista didático, assenta, portanto, na própria construção de conhecimento sobre a organização do sistema de conhecimentos da própria formação e a descrição e a compreensão mais detalhada das características da própria atividade do formador e dos formandos, no âmbito de uma específica disciplina curricular. A formação é, desta forma, analisada a partir dos conteúdos de saber implicados na atividade formativa propriamente dita.

Por outro lado, e apoiando-nos ainda nos trabalhos de Dolz, Schneuwly e de sua equipa (Schneuwly et al., 2009; Dolz & Cordoba, 2010), considerámos essencial pensar a articulação entre o objeto ensinado e as ferramentas para tal utilizadas, à luz das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygo-

tsky (Dolz, Schneuwly & Thevenaz-christen, 2009; Graça & Pereira, 2009; Graça & Pereira, no prelo a). A situação de formação, à semelhança do que acontece em qualquer situação de ensino, é assim sempre construída sob uma dupla semiotização: i) por um lado, sofrem os objetos uma transformação, uma vez que o formador (ou o professor) os torna presentes em determinada situação; e ii) por outro, sofre o objeto uma outra transformação, quando decide o formador (ou o professor) colocar em destaque uma ou outra das dimensões definitórias desse mesmo objeto (Schneuwly, 2000). Trabalho de formação (ou de ensino) este que consiste, ainda, no processo de transformação dos modos de pensar, de falar e de agir de quem se encontra em situação de aprendizagem, com o recurso a determinadas ferramentas semióticas. Ainda em relação aos saberes da formação, os mesmos podem dividir-se em três grandes grupos: i) os saberes a ensinar, relacionados com a disciplina curricular em questão; ii) os saberes para ensinar, ligados ao próprio objeto de trabalho do professor e à sua própria forma de ensinar; e iii) à própria instituição que define a atividade profissional do docente (Gagnon & Dolz, 2009).

Este quadro teórico permite-nos, assim, observar a dinâmica dos saberes presentes na formação. Por outras palavras, trata-se de caracterizar a passagem de um dispositivo de formação previsto a um dispositivo de formação efetivo, construindo-se conhecimento sobre, nomeadamente: i) como é construído e negociado o objeto de formação?; ii) qual a reação dos formandos aos objetos de saber?; iii) quais as atividades utilizadas, pelo formador?; iv) quais as resistências oferecidas pelos formandos?; v) quais os obstáculos encontrados por estes últimos?

O presente texto centrar-se-á sobre as resistências manifestadas e os obstáculos encontrados, no decurso da totalidade da sequência de formação implementada.

2. Estudo de caso: uma pesquisa sobre as práticas de formação contínua

2.1. A oficina de formação contínua e o dispositivo de investigação

Esta oficina de formação contínua, intitulada «O ensino da escrita em diferentes disciplinas», foi realizada junto de 9 professores do 1.º e do 2.º ciclos de escolaridade e pertencentes aos grupos de recrutamento 1.º ciclo do Ensino Básico (grupo 110) e Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230). Sob a responsabilidade de duas formadoras-investigadoras da Universidade de Aveiro, na área da Didática da Escrita, e com formação inicial no ensino de línguas, foi desenvolvida ao longo de 25 horas presenciais, organizadas em oito sessões de trabalho, tendo ainda compreendido 25 horas não presenciais. Realizada no decurso do segundo e do terceiro períodos escolares do ano letivo de 2013/2014 (de Fevereiro a Julho), esta oficina de formação articulou a apresentação de elementos teóricos e a realização de atividades práticas em torno, mais particularmente, do ensino da escrita de uma resposta fundamentada. Esta oficina de formação foi também organizada em

redor da própria temática da progressão, concebida como a organização temporal dos conteúdos de ensino com vista a uma mais profícua aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 1997). No caso em concreto, procurou fazer-se com que, à medida que iam construindo (novos) conhecimentos no campo do ensino da escrita, pudessem os formandos também aplicá-los através da construção de materiais didáticos a testar nas suas próprias turmas. Quatro principais metodologias de trabalho tiveram, assim, particular destaque: i) exposição teórico-prática, por parte do formador, com recurso constante a exemplificações práticas e relacionadas com as diferentes disciplinas curriculares; ii) exploração prática de conteúdos, de materiais diversos (didáticos e científicos) e de sítios na Internet fornecidos pelo formador e/ou partilhados pelo formando; iii) construção, individual e coletivamente, de material didático, sendo a avaliação dos materiais elaborados (também) efetuada quer com base nos resultados obtidos mediante a respetiva aplicação em sala de aula quer a partir da própria reflexão em grande grupo; iv) apresentação oral do trabalho desenvolvido e partilha de reflexão crítica sobre o próprio trabalho realizado e o dos restantes formandos. O contrato de investigação firmado entre as formadoras-investigadoras e os formandos previu também a gravação audiovisual de aulas destes últimos, nas quais foi aplicado o trabalho final produzido individualmente e/ou em grupo.

Concebido com o objetivo primeiro de descrever e explicitar o funcionamento de um dispositivo de formação contínua para o ensino da escrita (de uma resposta fundamentada), com vista a posteriormente observar o respetivo impacto sobre as práticas de ensino dos formandos, o nosso dispositivo de pesquisa previu, assim, dois principais contextos de recolha de dados: i) as sessões de formação contínua; e ii) as aulas dadas pelos formandos. Os materiais produzidos e utilizados pelos formandos em sala de aula assim como os próprios materiais elaborados e usados pelos respetivos alunos foram também recolhidos.

A figura seguinte representa, globalmente, a forma como as observações se desenvolveram.

Sessão de formação 1	Sessão de formação 2	Sessão de formação 3	Sessão de formação 4	Sessão de formação 5	Sessão de formação 6	Sessão de formação 7	Sessão de formação 8
Fevereiro de 2013							Julho de 2013
Observação em sala de aula (gravação audiovisual das aulas em que os formandos ensinam a resposta fundamentada)							

Tabela 1 Desenvolvimento das observações

2.2. As ferramentas metodológicas de análise dos dados recolhidos

Esta contribuição apoia-se nas transcrições da sequência de formação contínua, constituída, como vimos, por oito sessões de trabalho. Sequência de formação esta que foi filmada e transcrita com o recurso ao programa de análise qualitativa TRANSANA.³ Para levar a cabo a nossa análise, a (transcrição da) sequência de formação em questão foi convertida numa sinopse (Ronveaux et al., 2013; Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006; Graça & Pereira, no prelo b) e, ainda posteriormente, numa macroestrutura (Dolz & Toulou, 2008).

Concebida pelo GRAFE, a ferramenta metodológica da sinopse consiste na descrição resumida dos dados recolhidos e transcritos e, no caso concreto da nossa pesquisa, no resumo das principais etapas da organização dessa mesma sequência. Graças à sinopse, o pesquisador apreende a sequência de formação na sua globalidade. A sequência é, precisamente, a unidade de base desta análise. Uma sequência pressupõe uma estrutura hierárquica do momento em que visa a construção de um novo saber. Com efeito, para tornar visível este mesmo saber, o ensino implica uma decomposição do objeto em unidades mais pequenas e mais facilmente perceptíveis. O pesquisador identifica os conteúdos em jogo graças à análise a priori que resume as principais noções que constituem o objeto de formação e de ensino. A dissecação revela assim a forma como o objeto é concebido pelo formador (ou pelo professor) e apresentado aos formandos (ou aos alunos). Esta ferramenta metodológica específica foi ainda completada com uma outra: a macroestrutura, como acima já referido.

A macroestrutura consiste num esquema arborescente que apresenta os principais níveis superiores da sinopse, permitindo uma mais imediata representação não só das principais partes e atividades como também dos próprios conteúdos de saber presentes (Gagnon & Surian, 2013). A macroestrutura permite ao pesquisador estabelecer as conexões entre os saberes em curso de construção e os gestos do formador ou do professor com aqueles relacionados. Possibilita, assim, retrazar a progressão temática, dando acesso a uma apresentação reduzida da sequência de formação e/ou da sequência de ensino, facilitando os aspetos genéricos e os aspetos específicos (Dolz & Toulou, 2008). A própria sucessão das atividades realizadas e dos respetivos objetos possibilitam, conseqüentemente, a identificação da lógica subjacente às sequências de formação e de ensino montadas e das próprias inflexões que vão sendo realizadas.

2.3. A macroestrutura da sequência formativa

A compreensão das principais resistências geradas e dos principais obstáculos sentidos no decurso da oficina de formação contínua implica uma prévia análise da sequência de formação num nível macro, id est, em toda a sua totalidade. Esta análise permitirá compreender a lógica subjacente à ofi-

³ <http://www.transana.org/>

cina de formação implementada, dando conta dos principais conteúdos de saber presentes e dos também principais procedimentos utilizados.

A tabela seguinte representa, precisamente, a macroestrutura da sequência de formação em análise.

O ensino da escrita em diferentes disciplinas	
Níveis	Descrição
1.	Negociação do projeto a implementar
1-1-1	_Apresentar expectativas sobre a escrita em diferentes disciplinas
1-1-2	_Conhecer o modelo da formação
1-1-3	_Selecionar, em conjunto, o género textual a trabalhar
1-1-4	_Problematizar as práticas habituais de ensino da escrita
1-1-5	_Problematizar a transversalidade da escrita nas suas aulas
1-1-6	_Refletir sobre a conceção de escrita nos programas oficiais das diferentes disciplinas
2	Problematização dos tipos e dos géneros textuais nas diferentes disciplinas
2-1-1	_Construir conhecimento sobre tipos e géneros textuais, em geral, e os géneros usados nas diferentes disciplinas, mais em particular
2-1-2	_Caraterizar os tipos e os géneros textuais, pertencentes a diferentes disciplinas
2-1-3	_Sistematizar conhecimentos sobre os tipos e os géneros textuais nas diferentes disciplinas
3.	Apresentação da sequência didática (doravante, SD) como dispositivo didáctico para o ensino da escrita em diferentes disciplinas
3-1-1	_Dialogar sobre o ensino habitual da escrita nas diferentes disciplinas
3-1-2	_Conhecer a organização de uma SD
3-1-3	_Analisar exemplos de SD
4.	Construção de conhecimento sobre o género textual «resposta fundamentada»
4-1-1	_Registar uma definição do género «resposta fundamentada»
4-1-2	_Construir conhecimento sobre a estrutura de uma resposta fundamentada
4-1-3	_Produzir uma resposta fundamentada que sirva de modelo
4-1-4	_Analisar materiais para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada
5.	Análise de respostas fundamentadas produzidas pelos alunos dos formandos
5-1-1	_Construir uma resposta fundamentada-modelo, como resposta à própria instrução de escrita dada pelos formandos aos respetivos alunos
5-1-2	_Identificar as capacidades e as dificuldades dos alunos, reveladas através da análise dos textos em estudo

5-1-3	_ Identificar os principais conteúdos a trabalhar em sala de aula, em função das capacidades e das dificuldades manifestadas pelos alunos
6.	Construção de uma SD para o ensino da resposta fundamentada
6-1-1	_ Analisar materiais para o ensino da resposta fundamentada
6-1-2	_ Construir materiais para o ensino da resposta fundamentada
7.	Aplicação da SD construída, em aula(s) de Estudo do Meio/Ciências Naturais
7-1-1	_ Apresentar aos alunos o projeto de ensino e de escrita a realizar
7-1-2	_ Aplicar a SD construída para o ensino de uma resposta fundamentada
8.	Análise das práticas docentes dos formandos para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada
8-1-1	_ Apresentar à formadora e aos colegas o ensino da escrita da resposta fundamentada já realizado e/ou a realizar
8-1-2	_ Dialogar com a formadora e os colegas sobre o ensino da escrita da resposta fundamentada já realizado e/ou a realizar
9.	Balanco da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas
9-1-1	_ Identificar virtudes da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas
9-1-2	_ Identificar limites da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas

Tabela 2: Macroestrutura da sequência de formação

A sequência formativa estruturou-se em nove grandes momentos, que se declinaram num total de 27 atividades.

O primeiro momento consistiu numa negociação do projeto a implementar, no decurso da oficina de formação. Depois de os formandos terem feito uma breve apresentação pessoal e profissional, registando também as principais expectativas em relação à formação, é igualmente apresentado o modelo de formação a desenvolver, contextualizando-se os princípios subjacentes à sua criação e enunciando-se os objectivos definidos. O género textual a trabalhar de uma forma mais específica, quer na formação quer em sala de aula, é também submetido a negociação com os formandos. A exposição escrita fora o género apresentado pela formadora. Acontece, porém, que formandos houve que ou disseram ter já frequentado uma oficina de formação sobre esse género ou não ser este último o género textual mais útil e recorrente nas suas aulas. A definição do género ficou então adiada para ser uma escolha conjunta. Este primeiro momento compreendeu ainda a problematização sobre o conteúdo-chave da própria oficina de formação: a transversalidade (do ensino) da escrita. Esta problematização declinou-se,

por um lado, numa reflexão sobre as práticas habituais de ensino da escrita e, por outro, também numa reflexão sobre a conceção de escrita nos programas oficiais das diferentes disciplinas curriculares.

O segundo momento contemplou a problematização em torno dos tipos e dos géneros textuais, que foram definidos e caracterizados através da realização de diversos exercícios com que foram confrontados os formandos.

O terceiro momento consistiu na apresentação de um modelo didático para o ensino da escrita e do género de texto mais especificamente a trabalhar: a sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Dolz & Schneuwly, 1996; Pereira, 2000; Graça, 2010; Pereira & Cardoso, 2013). Começou-se com um diálogo sobre práticas habituais de ensino da escrita. Passou-se à apresentação da organização geral de uma sequência didática. E terminou-se com a análise de exemplos de atividades que pudessem fazer parte de uma sequência didática.

O quarto momento foi então dedicado ao género textual «resposta fundamentada». Género textual este que os formandos reconheceram como sendo não só adequado como também recorrente, nas aulas das diferentes disciplinas. Depois de definido e de construído conhecimento sobre a estrutura deste género textual, os formandos tiveram também a oportunidade de analisar materiais para o ensino da escrita deste mesmo género de texto.

Entre as sessões de trabalho, os formandos aplicaram uma primeira instrução de escrita, definida por cada um e/ou por grupo de colegas pertencentes à mesma escola, junto das respetivas turmas, nas áreas de Estudo do Meio/Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Os textos recolhidos foram levados para a sessão de trabalho seguinte, de molde a serem analisados.

O quinto momento consistiu na análise de respostas fundamentadas produzidas pelos alunos dos formandos, e recolhidas por estes. A análise foi feita de acordo com parâmetros apresentados pela formadora. Este momento terminou com a identificação dos principais conteúdos definitórios do género textual a merecerem ser objeto de trabalho, devido às dificuldades demonstradas pelos alunos a esse respeito.

O sexto momento incluiu a construção de uma sequência didática para o ensino da resposta fundamentada. Depois de analisados alguns materiais concebidos para tal efeito, foram os formandos também solicitados a construir uma. Este trabalho de construção foi realizado tanto na formação como em trabalho autónomo. A maioria dos formandos preferiu trabalhar em grupo, com colegas da mesma escola.

O sétimo momento consistiu na aplicação da sequência didática construída, pelos formandos, nas respetivas turmas. Apresentado aos alunos o projeto de ensino e de escrita a realizar, cada formando aplicou, então, em sala de aula, os materiais que tinham sido construídos para o ensino de uma resposta fundamentada

O oitavo momento serviu para a análise das próprias práticas de ensino dos formandos. Cada um foi convidado a apresentar o trabalho implementa-

do e/ou ainda a implementar, que foi também objeto de comentário por parte dos colegas.

O nono momento configurou o fechamento da formação, com um balanço da mesma, em termos de virtudes e de limites.

2.4. Os saberes convocados nas sessões de formação

A oficina de formação é constituída por cinco grandes categorias de saberes: os saberes gerais dos programas oficiais das diferentes disciplinas curriculares e da transversalidade da escrita; os saberes da linguística discursiva; os saberes de engenharia didática; os saberes didáticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos; os saberes das práticas profissionais docentes.

A sequência de formação é aberta com a convocação de saberes oficiais das diferentes disciplinas curriculares lecionadas pelos formandos, colocando-se um enfoque particular no papel transversal assumido pela escrita em cada texto programático, que fundamenta, aliás, a oficina de formação contínua em causa.

A segunda grande categoria de saberes, da ordem da linguística do discurso, ocupa o segundo grande momento em que se estrutura esta mesma formação. Os conceitos de tipos de textos e de géneros textuais são definidos e caracterizados. Estes saberes, na realidade, embora façam inclusive parte dos conteúdos a ensinar aos alunos, nas diferentes disciplinas escolares, não deixam de colocar numerosas dificuldades aos docentes, dos diferentes grupos de recrutamento. Não obstante sejam, de facto, o núcleo duro do segundo grande momento da sequência formativa, estes saberes de linguística discursiva perpassam, na realidade, todos os restantes momentos, desde a própria abertura da formação ao fechamento da mesma, com um particular destaque nos quarto e quinto momentos acima representados.

Tratando-se esta formação de uma oficina que não só se pretendeu negociada com os próprios formandos como também se quis realizada em alternância permanente com o próprio terreno empírico da sala de aula, os saberes de engenharia didática não poderiam faltar. No caso em concreto, houve duas situações principais em que os mesmos foram convocados: por um lado, aquando da apresentação e da discussão em torno do dispositivo didático da sequência didática; por outro lado, aquando da construção de uma sequência didática para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada, a ser implementada nas respetivas turmas dos formandos. Na análise das práticas de ensino, aquando da implementação da sequência didática construída, esta categoria de saberes marca também especial presença.

Os saberes didáticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos são particularmente convocados, aquando da análise de textos produzidos pelos próprios alunos dos formandos, e recolhidos por estes últimos. Análise esta que se afigurou deveras importante não só para aprofundar o

conhecimento das respetivas turmas como também para melhorar o próprio conhecimento do género textual em estudo.

Os saberes das práticas profissionais docentes configuram também uma categoria de saberes que perpassa a globalidade das sessões de formação, ainda que assuma particular destaque na última sessão de formação, com a análise das práticas de ensino decorrentes da implementação da sequência didática nas respetivas turmas. Ainda assim, a verdade é que a formadora convoca tais saberes, sempre que aborda conteúdos de ordem mais teórica, de molde a fazer com que os formandos se sintam não só mais motivados como também possam compreender melhor os conceitos em estudo.

A sequência formativa declina-se, assim, em três grandes partes: i) a primeira, compreendendo os saberes gerais dos programas oficiais das diferentes disciplinas curriculares e da transversalidade da escrita e os saberes da linguística discursiva; ii) a segunda, englobando os saberes de engenharia didática e os saberes didáticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos; e, finalmente, iii) os saberes das práticas profissionais docentes.

2.5. As resistências e os obstáculos

Analisada a sequência de formação num plano macro, passamos a uma visão mais local, ou se quisermos, a um nível mais mezzò, com base nas contribuições dos formandos. Na realidade, a oficina de formação contínua implementada não corresponde na íntegra à oficina de formação prevista, em termos dos respetivos objetos, devido ao facto de ser aquela o resultado de permanentes (re)configurações, em completa dependência das interações entre formador e formando(s) e dos próprios métodos e das técnicas utilizadas, que constantemente obrigam também a outras inflexões. Interessados em compreender algumas das principais tensões que perpassaram a sequência de formação, moldando-a, inclusivamente, a níveis vários, a nossa observação das práticas formativas interessa-se, neste nível de análise, pelas reacções dos formandos aos conteúdos e aos procedimentos adotados ao longo das sessões de trabalho. A nossa análise das interações de linguagem circunscreve-se às resistências e aos obstáculos, dando-se conta das contribuições dos formandos a este respeito.

As contribuições dos formandos constituem-se, precisamente, como as unidades de análise deste eixo analítico. Concebidas como intervenções dos próprios formandos, no decorrer da interacção formador-formando(s), foram relidas a sinopse e a macroestrutura da sequência de formação, de molde a identificar, então, as contribuições em que tais resistências e obstáculos são visíveis. Na linha, como referimos, dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF, as resistências designam o(s) momento(s) em que, ao longo da formação, os participantes assumem uma posição defensiva, reagindo a uma outra intervenção ou a um outro procedimento. Por sua vez, um obstáculo representa o(s) acontecimento(s) que, no decurso da formação (ou da aula), rompe(m) ou ate-

nua(m) a atenção sobre o objeto, impedindo o avanço do conhecimento. Mais especificamente, entre os obstáculos, podemos distinguir três grandes grupos: i) os obstáculos epistemológicos - conceito este inventado pelo filósofo Bachelard (1938) -, que designam uma barreira ao desenvolvimento do conhecimento; ii) os obstáculos didáticos, relacionados com as condições de ensino (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010); e iii) os obstáculos do processo de formação.

2.5.1. As resistências geradas no contexto da formação

A seleção das intervenções dos formandos, no que às resistências diz respeito, foi feita em função de três principais critérios: i) as categorias de conteúdo identificadas aquando da elaboração da sinopse e da macroestrutura da sequência de formação; ii) a presença de uma interação entre formador e formando(s); iii) o facto de ser gerada na sequência da utilização de um determinado material (documentos, etc.) e/ou da intervenção de outro(s) formando(s). As 11 resistências identificadas pertencem a três principais fontes e ocorrem com a seguinte frequência:

Categorias das resistências identificadas	N.º de ocorrências
Receção do dispositivo de formação	4
Desfasamento quanto às prescrições (programas oficiais/exames de escola à disciplina)	5
Inadequação com a experiência prática profissional	2

Tabela 3: As resistências identificadas

A primeira resistência registada relaciona-se com a própria receção do dispositivo de formação. Trata-se, por outras palavras, de uma resistência percebida como uma ruptura do contrato de formação, exigindo uma (nova) explicitação do mesmo. Esta resistência surge logo na parte inicial da sequência de formação, quando aquele é ao grupo de formandos apresentado. Um dos participantes refere mesmo não saber «o que é que isto vai dar», já que pretendia assistir a uma formação voltada exclusivamente para o 1.º ciclo de escolaridade e não também para o 2.º e para o 3.º ciclos. A formadora interveio, esclarecendo o equívoco: só serão trabalhados conteúdos dos programas oficiais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, tendo sido também introduzido, pela primeira vez, o próprio conceito de progressão textual, cuja importância não deixou de ser reconhecida pelo próprio formando, que não deixa de admitir que o mesmo está inclusive consignado no programa oficial da disciplina. A própria legitimidade do dispositivo de formação chega mesmo a ser colocada em causa, quando um formando, professor de matemática e de ciências naturais, considera que o ensino da escrita nas suas disciplinas representa um «floreado» e um «luxo» («eu não me posso dar ao luxo de ir perder aulas», diz o formando). Estamos, na verdade, perante uma

resistência dupla: i) por um lado, o formando considera que não se tem tempo para o ensino (explícito e sistemático) da escrita; ii) por outro lado, o formando não consegue estabelecer uma relação profícua entre as disciplinas de ciências naturais e matemática e a escrita, enquanto, inclusive, ferramenta da própria construção do conhecimento. No entanto, os restantes formandos - professores do 1.º ciclo, que têm a responsabilidade, na realidade, de lecionar diferentes áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, estudo do meio...) – não oferecem uma tão grande resistência. Um desses formandos do 1.º ciclo chega mesmo a dar o seu exemplo: numa formação em que tinha participado, como não tivera disponibilidade para implementar em sala de aula todo o trabalho solicitado, fê-lo tão-só na medida das suas capacidades. Por sua vez, a formadora, ainda em resposta ao formando professor de matemática e de ciências, actua a dois níveis: i) por um lado, reitera que o domínio da escrita serve também como ferramenta para que o aluno consiga construir conhecimentos científicos nas mais diversas disciplinas curriculares; ii) por outro lado, insiste no facto de que o trabalho de construção de materiais didáticos a aplicar em sala de aula será facilitado, já que será possível adaptar materiais que serão fornecidos, durante a formação, além de se poder trabalhar em grupo. O dispositivo de formação é ainda questionado a um duplo nível. Em primeiro lugar, há formandos que consideram que o género textual «exposição escrita», que tinha sido o género de texto que a formadora apresentara aos formandos para ser objeto de um trabalho empírico, nas suas turmas, não é o mais recorrente nem útil, nas suas disciplinas. Resistência esta à qual a formadora responde com a negociação de um género textual mais adequado, em sessão posterior. E, de facto, quando a formadora apresenta o género «resposta fundamentada», os formandos são unânimes em considerar ser o mais adequado para ser trabalhado na oficina de formação. Em segundo lugar, um outro formando considera que o trabalho empírico previsto não seria o mais adequado para ser aplicado junto de uma turma de 1.º ano de escolaridade, que era o seu caso. Resistência esta à qual a formadora, por seu turno, responde também que tal será viável, já que será apresentado um dispositivo didático passível de ser utilizado, precisamente, em todos os níveis de ensino, sendo que o próprio trabalho com os géneros textuais é também passível de ser realizado com todos os anos de escolaridade. Trata-se, tão-só, de uma questão de adaptação de materiais e de conteúdos às capacidades e às dificuldades dos alunos a quem estamos a ensinar. Para ultrapassar esta resistência, a formadora procedeu a uma renegociação do contrato didático estabelecido, operando uma sua clarificação.

Uma segunda fonte de resistências muito considerável, e que se prende com o desfasamento pelos docentes sentido quanto às prescrições oficiais, é visível, no caso concreto da nossa pesquisa, com o facto de os professores considerarem que os programas oficiais das diversas disciplinas curriculares incluem muitos conteúdos a lecionar e de considerarem que as aulas devem ser exclusivamente dedicadas ou a ensinar os conteúdos científicos específi-

cos da disciplina ou a preparar os alunos para os exames à disciplina, não sendo possível, portanto, «andar com floreados de vamos aqui fazer umas brincadeiras» (nas palavras de um formando). E isto, na realidade, apesar de, como referido mais acima, o ensino da escrita estar também previsto em todos os textos programáticos, ainda que com um peso distinto. Esta segunda resistência procurou ser ultrapassada, procurando fazer-se com que fossem esclarecidas as diferenças em termos das representações dos formandos e as constatações operadas pelos mesmos, com base (também) nas suas práticas.

A terceira fonte de resistências identificada, de diferente natureza em relação às duas primeiras, prende-se com a inadequação com a experiência prática profissional dos formandos, implicando uma circulação dos saberes entre os participantes na investigação. Numa das situações, e na sequência de um formando ter dito que a sua instrução de escrita, inicialmente registada no caderno de formação, utilizado por cada formando, apresentava diversas lacunas, um colega sentiu a necessidade de dizer que as instruções que tinham sido registadas não deviam ser totalmente levadas em conta, já que nem sempre se consegue reproduzir o que foi dito em sala de aula, uma vez que, e como reitera, as instruções para a escrita de textos são normalmente dadas sobretudo em tópicos e só depois vai o professor completando com outras indicações orais. Aduza-se que, para ultrapassar este terceiro tipo de resistência, tentou-se dar prioridade aos saberes de experiência oriundos da própria prática dos professores.

2.5.2. Os obstáculos identificados sobre o ensino da escrita

Os 40 obstáculos identificados pertencem a três principais fontes e ocorrem com a seguinte frequência:

Categories dos obstáculos identificados	N.º de ocorrências
Obstáculos epistemológicos	28
Obstáculos didáticos	9
Obstáculos do processo de formação	3

Tabela 4: Os obstáculos identificados

O primeiro grande conjunto de obstáculos diz respeito a obstáculos epistemológicos. Entre estes, encontramos dois grandes sub-conjuntos: os relativos aos conceitos de tipos e de géneros textuais; e os relativos à caracterização dos géneros textuais «exposição escrita» e «resposta fundamentada». Quanto aos conceitos de género de texto e de tipos textuais, o primeiro momento de tensão criado a este respeito surgiu ainda aquando da própria apresentação do dispositivo de formação. Mais especificamente, vários formandos a lecionar ao 1.º ciclo do ensino básico interpelaram a formadora a res-

peito da própria problemática dos tipos e géneros textuais. Acontece que, aquando de tal discussão, dois professores de Matemática e de Ciências, que se haviam remetido ao silêncio, tomaram também a palavra, pedindo que essa questão lhes fosse também explicada, já que não dominavam os conceitos utilizados. Afinal, «também (vieram) para a formação para aprender», nas suas palavras. Os saberes de linguística textual representaram, com efeito, uma considerável lacuna científica, por parte da totalidade dos formandos, que o assumiram abertamente, logo desde o início da formação. Em relação à caracterização do género «exposição escrita» e do género «resposta fundamentada», apesar do trabalho prévio sobre a distinção entre tipos e géneros textuais, os formandos manifestaram de facto ainda lacunas a nível do domínio de terminologia do campo da linguística textual. Porém, importa também destacar que se trata de géneros textuais que não são ainda do conhecimento da maioria dos professores, apesar da sua forte presença em sala de aula. Por outro lado, e mais especificamente em relação ao género «resposta fundamentada», a verdade também é que, do ponto de vista da linguística discursiva, e da teoria dos géneros, este é um género de que nunca se falara e que a formadora precisou de clarificar junto dos formandos. É este género, mais propriamente, uma construção teórica formada com os próprios formandos, no decorrer das sessões de trabalho, e que nasceu de uma necessidade sentida por todos os participantes, por se tratar, segundo consideraram, de um género comum às diferentes disciplinas.

Um segundo grande conjunto de obstáculos prende-se com obstáculos didáticos. É o caso de dificuldades sentidas pelos formandos quanto à adaptação do modelo de ensino (a sequência didática) às reais capacidades e dificuldades dos seus alunos, quer fora quer dentro da própria sala de aula. Estes obstáculos decorrem não só da insegurança que sentem ainda os formandos em relação à conceção e à aplicação desse mesmo dispositivo como também à própria dificuldade em avaliar tais capacidades e incapacidades. Integram-se também nestas dificuldades as próprias dificuldades sentidas pelos formandos em escrever uma resposta fundamentada. Nas palavras de um professor, «escolher uma resposta fundamentada/ eu não sabia fazê-la assim» foi o obstáculo mais comum.

Um terceiro conjunto de obstáculos relaciona-se com determinadas opções tomadas pela própria formadora, quanto ao desenvolvimento da formação propriamente dita; por outras palavras, trata-se de obstáculos relativos à forma como foi a formação transmitida. É o caso de situações em que era pedido aos formandos que apresentassem, em primeiro lugar, a sua definição para determinados conceitos, antes de lhes serem apresentadas as definições exatas. Situações estas que os formandos, não raras vezes, quiseram contornar, passando de imediato para as tais definições dos especialistas, que solicitavam. Esta reação pode justificar-se pelo facto de os formandos poderem pretender aceder a informações operacionais, que os ajudem a trabalhar, em detrimento da própria operação de pensar. Está-se, assim, perante uma ten-

são entre uma visão mais académica da formação, por parte da formadora, e uma visão mais relacionada com ferramentas de trabalho, passíveis de serem de imediato transpostas para o terreno da praxis, por parte dos formandos. Os professores, em vez de um desenvolvimento também académico, preferem sobretudo (apenas) o respetivo desenvolvimento profissional, ainda que, naturalmente, não sejam ambos antagónicos. Porém, uma vez entrados os formandos em tal lógica de trabalho, reconheceram, de facto, as virtudes de tal opção metodológica e o conhecimento a esse respeito foi construído.

3. Conclusão

A oficina de formação em estudo foi concebida numa lógica de permanente alternância entre a epistemologia e a praxis. Mais especificamente, teve início com uma reflexão em torno das prescrições oficiais, no que à transversalidade do ensino da escrita diz respeito. Passou-se, posteriormente, ao trabalho sobre a linguística do discurso, em termos dos géneros e dos tipos textuais. Seguiu-se um trabalho em torno de saberes da ordem da engenharia didática, com a construção de conhecimento em redor de uma sequência didática. Construiu-se também conhecimento relativo a uma resposta fundamentada e os formandos foram mesmo solicitados a produzir um texto desse mesmo género. Os formandos recolheram também, junto das suas turmas, respostas fundamentadas que foram analisadas, na própria oficina de formação. Esta análise das produções textuais dos alunos foi muito importante para adaptar os materiais a construir e a aplicar, *in loco*, às reais capacidades e dificuldades dos alunos. Depois de aplicadas as sequências didáticas construídas, por cada formando, nas respetivas turmas, as próprias práticas docentes foram objeto de reflexão, numa das sessões da formação. Os saberes de ordem epistemológica e os saberes de ordem praxiológica foram, na verdade, e em suma, globalmente convocados, ao longo da totalidade das sessões de formação.

As principais fontes de tensões, quer em termos de resistências quer em termos de obstáculos, assentam, sobretudo, em saberes com uma mais ténue ligação – pelo menos, não tão evidente e direta – com a prática do professor *in loco*, ou seja, em sala de aula. A análise realizada deixa de facto transparecer que apenas os saberes solidamente ancorados em preocupações pedagógicas e didáticas dos docentes tendem a ser por estes últimos assimiladas e recuperadas pelos mesmos, em posteriores situações. É o caso do que aconteceu com a apresentação do género textual «exposição escrita» aos formandos, que os mesmos consideraram não ser nem o mais recorrente nem o mais útil para ser trabalhado em sala de aula, nas diferentes áreas curriculares. E da negociação entre a formadora e os formandos surgiu então o género textual «resposta fundamentada» como aquele a ser estudado de forma mais aprofundada, durante a formação, e em redor do qual uma sequência didática

a implementar em sala de aula fora construída. Na realidade, de molde a adaptar-se às expectativas e às solicitações dos formandos, a formadora não só actualiza os conhecimentos que transmite como também os articula com as práticas de ensino, em sala de aula.

A verdadeira apropriação dos saberes afigura-se assim apenas como sendo possível, quando, nomeada e particularmente, há de facto (também) a oportunidade de o próprio formando proceder a uma reflexão teórico-prática em torno dos conhecimentos a que acedeu e das práticas que implementou. Daí a importância decisiva de uma articulação efetiva, como referimos, entre a totalidade dos saberes em jogo; isto é, os saberes transpostos sobre o ensino da escrita orientado por géneros de textos, em geral, e a resposta fundamentada, em particular; os saberes de engenharia didática, atinentes aos dispositivos didáticos utilizados pela formadora e a serem também usados pelos formandos, em sala de aula; e os próprios saberes sobre as práticas de ensino. Uma formação que se queira produtiva, a planos vários, terá, indiscutivelmente, de trabalhar então sobre os três pólos do conhecido triângulo didático: i) tomando-se em conta as práticas habituais de ensino; ii) seleccionando-se os novos conteúdos em função das realidades e necessidades dos formandos; iii) voltando-se à prática com a mobilização de inovações, numa alternância com um retorno que se pretende reflexivo.

Só um trabalho desta natureza poderá contribuir para colmatar as resistências e os obstáculos que o estudo por nós realizado coloca em evidência. E, de facto, a capacidade de identificação do que não funciona corretamente, no âmbito de uma oficina de formação, assume-se como uma mais-valia deveras evidente com vista a melhorá-la.

Referências

- Bachelard, Gaston (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie philosophique Vrin (1.^a edição: 1938).
- Bulea, Ecaterina & Jean-Paul Bronckart (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), pp. 43-60.
- Dolz, Joaquim & Adrian Cordoba (2010). Vers une didactique des savoirs professionnels axées sur les objets enseignés. Préface. In Dénervaud, Hervé & Poussin, Bernard, *La formation des enseignants en éducation physique: recherches sur les pratiques des formateurs et sur l'activité des stagiaires*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 128), pp. 5-8.
- Dolz, Joaquim & Sylvie Plane (ed.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: recherches sur les pratiques. Actes du Symposium de Sherbrooke (Québec), Colloque international REF, 9 et 10 octobre 2007*. Namur: Presses universitaires de Namur.

- Dolz, Joaquim & Sylvie Plane (ed.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (Collection Dyptique). Namur: Presses Universitaires.
- Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propôs d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.
- Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly (1997). Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In *Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille*. Marseille: IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.
- Dolz, Joaquim & Simon Toulou (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*, 1. URL: <http://tfe.revues.org/index596.html>.
- Dolz, Joaquim, Roxane Gagnon & Fabrício Decândio (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*, volume IV (7e/8e/9e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, Joaquim, Bernard Schneuwly & Thérèse Thevenaz-Christen (2009). Les outils médiateurs dans la rédaction d'une pétition en classe. In Ragano, Serge (ed.). *Didactique: approche vygotkienne*. Toulouse-Le Mirail: Presses Universitaires du Mirail (Les dossiers des sciences de l'éducation; 21), pp. 75-86.
- Gagnon, Roxane & Joaquim Dolz (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. In Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (ed.). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck, pp. 221-244.
- Gagnon, Roxane (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Gagnon, Roxane, Marc Surian Fapse (2013). Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands?. *Reperes*. URL: <http://reperes.revues.org/178>.
- Graça, Luciana & Luísa Álvares Pereira (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné: le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*. URL: <http://tfe.revues.org/839>.
- Graça, Luciana & Luísa Álvares Pereira (no prelo a). Os efeitos da introdução de uma nova ferramenta de ensino nas práticas docentes em sala de aula – o caso de uma sequência didática/The effects of the introduction of a new teaching tool in teaching practices in the classroom - the case of a didactic sequence. *Horizontes*.
- Graça, Luciana & Luísa Álvares Pereira (no prelo b). A sinopse: uma ferramenta metodológica para analisar a prática docente. *Indagatio*.
- Graça, Luciana (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Hagger, Hagger; Katharine Burn; Trevor Mutton & Sue Brindley (2008). Practice Makes Perfect? Learning to Learn as a Teacher. *Oxford Review of Education* 34, 2, pp. 159-178.
- Hofstetter, Rita & Bernard Schneuwly (ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives 2009/13). Bruxelles: De Boeck.
- Pereira, Luísa Álvares (2000). Sequência didáctica. In Estela Pinto Ribeiro Lamas (ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, pp. 439-440.
- Pereira, Luísa Álvares & Inês Cardoso (ed.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, Luísa Álvares (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Inês 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, Luísa Álvares (2003). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico – Pressupostos, Teses e Condições de Possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (ed.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 109-116.
- Pereira, Luísa Álvares (2004). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In Christine Barré-De Miniac, Catherine Brissaud & Marielle Rispaill (ed.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan, pp. 319-333.
- Pereira, Luísa Álvares, Inês Cardoso & Luciana Graça (2009). For a definition of the teaching/learning of writing. L1: Research and action. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), pp. 87-123 (URL <http://11.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=311>).
- Pereira, Luísa Álvares, Luciana Graça & Anderson Carnin (no prelo). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista FAEEBA*.
- Ronveaux, Christophe *et al.* (2013). Les objets d'enseignement et de formation en français: les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. In Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger & Bernard Schneuwly (ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles: De Boeck (Raisons éducatives). pp. 201-224.
- Schneuwly, Bernard (1995). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle In Jean-Louis Chiss, Jacques David & Yves Reuter (ed.), *Didactique du français, état des lieux*. Paris: Nathan, pp. 47-62.
- Schneuwly, Bernard (2000). Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères*, 22, pp. 19-38.
- Schneuwly, Bernard *et al.* (2009). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (Paideia-Education, Savoir, Société).

- Schneuwly, Bernard, Joaquim Dolz & Christophe Ronveaux (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In Marie-Jeanne Perrin-Glorian & Yves Reuter (ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion (Éducation et didactiques; 995), pp. 175-189.
- Stronge, James H., Thomas J. Ward, Pamela D. Tucker & Jennifer L. Hindman (2007). What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (3), pp. 165-184.