

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA*

Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

RESUMO: *Este trabalho examina a concepção de ensino de língua escrita de um grupo de professoras de Língua Portuguesa em formação continuada. As análises mostram que embora tanto os conhecimentos da academia quanto os experienciais da prática profissional interfiram na formulação de conceitos de ensino de escrita, estes últimos parecem exercer maior influência, visto que a tradição escolar favorece a apropriação de estruturas formulaicas relacionadas aos gêneros textuais.*

ABSTRACT: *This work examines the conception on the teaching of written language of teachers of Portuguese going through continuous formation. The analyses show that in spite that both scholarly knowledge and experiential knowledge interfere in the formulation of conceptions of the teaching of writing, the latter seems to exert a greater influence, since the school tradition favors the appropriation of formulaic structures related to texts genres.*

1. Introdução

Ler e escrever são competências necessárias em uma sociedade letrada que, sendo grafocêntrica, procura impor modelos de letramento aos grupos menos letrados. É assim que se espera que todos os seus membros se apropriem da leitura e da escrita, como forma de participar mais efetivamente dessa sociedade. Como essas competências não são inatas, estabeleceu-se que a instituição escolar teria, entre outras finalidades, a de ensiná-las aos que ainda não as dominam.

Em relação à escrita, especificamente, a escola acreditou por longo tempo que seu papel se restringia apenas ao domínio do código (para isso,

alfabetizar seria suficiente), pois escrever com proficiência seria um “dom”. Desde o final do século XX, porém, tem-se divulgado que a aprendizagem da escrita resulta de um trabalho persistente e realiza-se por meio de práticas sociais efetivas. Por isso, os cursos de licenciatura em Letras, de modo geral, têm procurado modificar as orientações sobre escrita e ensino de escrita dadas aos alunos, futuros professores (formação inicial), e aos professores de língua em exercício (formação continuada).

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a concepção de ensino da língua escrita de professoras em formação continuada, que têm o seguinte perfil: são 15 professoras de Língua Portuguesa e 01 de Língua Inglesa, da educação básica, formadas em Letras (15) e Pedagogia (01), há entre 01 e 10 anos, tendo um tempo de docência que varia entre 01 e 14 anos, em escola pública (09 professoras), privada (04) e pública e privada (03). Frequentaram o Curso de Especialização em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica (oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba), no período de agosto de 2003 a setembro de 2004.

Essas professoras, cursando a disciplina Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa, resenharam e discutiram em sala de aula o *Livro de Receitas do Professor de Português: atividades para a sala de aula* (Coscarelli, 2003). A resenha e a discussão, gravada em áudio, constituem os dados de análise deste artigo, que aborda a construção do conhecimento na sala de aula e concepções de ensino de escrita, fundamentando a análise dos dados.

2. Construção de conhecimentos na sala de aula

À escola, como espaço oficial de aprendizagem, coube o papel de proporcionar o acesso a conhecimentos produzidos por esferas privilegiadas da sociedade (científica, tecnológica, artística...). Entretanto esses conhecimentos não chegam a ela tal como circulam nessas esferas, tendo em vista que passam de objetos do conhecimento para objetos de estudo; ou seja, perdem algumas de suas características específicas (objetos do conhecimento implicam observação, questionamento, descrição) e adquirem outras próprias da escola (objetos de estudo implicam reforço da “verdade”). Essa didatização corresponde ao processo de transposição didática, que, segundo Verret (1975) e Chevallard (1985/1991) (apud Bronckart e Plazaola Giger, 1998:37-38)¹, são as transformações que ocorrem, ou a distância que se instaura, entre, por um lado, os saberes científicos/eruditos e, por outro, os saberes selecionados para o ensino e os saberes efetivamente ensinados.

Dessa definição se depreende que a transposição didática implica envolvimento com o ambiente social e dinamismo: o primeiro, porque essa transposição está integrada em um sistema escolar, caracterizado pelo tipo de estabelecimento, pelos programas, pelas orientações pedagógicas, pelos instrumentos de ensino, por políticas de ensino, pela administração escolar, pela família, pelos professores, etc.; o segundo, porque o sistema escolar, sendo aberto ao ambiente social, passa por transformações periódicas, acompanhando as mudanças sociais que ocorrem, sob pena de não subsistir, já que, sendo o *locus* oficial de aprendizagem, a escola precisa possibilitar aos alunos acesso ao “novo”. Assim, de acordo com Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*, p.39),

os saberes a serem ensinados devem estar suficientemente próximos dos saberes científicos, para não se exporem à re-provação dos cientistas, e devem, ao mesmo tempo, aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum, e sobretudo dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar.

Refletindo sobre as contribuições de Verret (*op.cit.*) e de Chevallard (*op.cit.*) e ampliando-as, Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*) defendem, entre outras posições, que os saberes mobilizados na transposição didática (isto é, transformação) não provêm apenas do campo científico, como propôs Verret, mas também de outros, como o campo da tecnologia, da avaliação de instituições de formação ou do senso comum. Em outras palavras, o processo de transposição envolve saberes diversos: científicos, eruditos, culturais, escolares, do senso comum, etc. Esse processo se dá como um movimento em etapas, conforme Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*) e Rafael (2001), partindo do conteúdo a ser ensinado (os que estão nos manuais, nos documentos oficiais, nos programas de ensino, nos planos de aulas), passando por conteúdos efetivamente ensinados (os que de fato aparecem na situação de ensino, na sala de aula), por conteúdos que foram aprendidos (os que podem ser percebidos pelo professor durante a situação de aula, por meio da participação dos alunos, demonstrando terem aprendido), até os conteúdos de aprendizagem que são avaliados (os que de fato são avaliados, por meio dos vários instrumentos de avaliação escolar).

Nesse processo, vão sendo construídos saberes que não são resultado de um repasse de informações, nem transformação de um saber especializado em outro menos especializado. Isto, porque, segundo esses últimos autores, os saberes são veiculados através da linguagem humana, sob a forma de gêneros discursivos elaborados sócio-historicamente,

em função de seus empregos e de suas características específicas. Assim, todo saber é um saber discursivo, pois foi engendrado por sujeitos com formações discursivas heterogêneas, as quais estão na base da construção dos saberes. De fato, o que podemos perceber em uma situação didática, hoje, é que os saberes que a permeiam têm fontes diversas, hegemônicas ou não, justamente por serem construídos por sujeitos heterogêneos.

Considerando que a construção de saberes didáticos envolve conceitos, Rafael (*op.cit.*, p.151) afirma que o procedimento fundamental da construção de conceitos nas aulas é a mobilização dos conhecimentos disponíveis na situação didática, podendo (essa mobilização) realizar-se por meio de dois mecanismos fundamentais: a referência aos conhecimentos teóricos e as exemplificações. Em outras palavras, os conceitos são construídos em sala de aula, recorrendo-se a terminologias e noções teóricas diversas, além de exemplos que as ilustram. Esses mecanismos proporcionam duas formas de cruzamento entre os conhecimentos transpostos: solidarização e sobreposição entre termos e entre noções teóricas.

Rafael (*op.cit.*, p.151-152), baseando-se em Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*), assim define cada uma dessas formas: *solidarização* corresponde ao efeito de conjunção, aglutinação ou compatibilização entre os termos ou as noções teóricas mobilizados na realização das tarefas didáticas, não implicando erro ou contradição teórica; e *sobreposição* diz respeito ao resultado da redução dos conhecimentos referidos pelos termos e pelas noções teóricas mobilizados, podendo gerar contradição ou erro. Por ser a sala de aula um *locus* de ensino/aprendizagem institucional, como já foi dito anteriormente, tem suas exigências e restrições, o que favorece a ocorrência desses efeitos.

3. Concepções de ensino da escrita

Mesmo reconhecendo que a transposição didática é dinâmica, pois o sistema escolar, aberto ao ambiente social, passa por transformações periódicas, acompanhando as mudanças sociais, reconhecemos também que esse dinamismo não acompanha as mudanças simultaneamente. Há um descompasso entre a evolução dos saberes de referência e a transposição didática, que corresponde ao tempo que a escola leva para apreender esses saberes como suscetíveis de tratar um problema no sistema educativo. É assim que a Linguística, mesmo constituída como ciência da linguagem, não exerceu, rapidamente, influência sobre o ensino de língua (não desconhecemos que outros saberes, além dos de referência teórica, também fazem parte da transposição didática).

Em se tratando da escrita, seu ensino se constituiu por muito tempo em imitação dos modelos de textos (literários) consagrados, antecedida pela instrumentação lingüística (estudo gramatical) (Halté, 1988). Isto, porque os saberes de referência que eram transpostos advinham da gramática normativa, da estilística, da retórica, associados a saberes do senso comum e da tradição escolar sobre o que é escrever. Nesse caso, a particularidade (o “algo”) que intervinha na escrita do texto, vindo dessa imitação e demonstrando quem sabe ou não escrever, é que distinguia o “dotado” dos “não-dotados”. Nessa concepção didática, a escrita é um objeto de aprendizagem, mas não um objeto de ensino (Halté, *op.cit.*, p.9). Por ser complexa, a aprendizagem da escrita se daria pela repetição, orientada por um esquema geral, baseado no ensaio-erro, havendo a seu respeito mais dogmas do que teorias.

Entretanto, desde os anos 70 do século XX, muitos estudos sobre escrita têm-se realizado em diversas ciências, tais como, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Lingüística, contribuindo para a mudança de concepção de escrita e, posteriormente, de seu ensino. Concebida agora como uma prática social de uso da linguagem, não simplesmente um conjunto de estruturas lingüísticas grafadas em um código, a escrita é analisada do ponto de vista de conceitos, características, funções, aprendizagem, ensino e outros aspectos.

A Antropologia analisa os comportamentos culturais ligados à prática da escrita, mostrando o sentido e o valor que possuem os textos escritos socialmente. A Sociologia estuda as representações da escrita, indicando que quanto menor o grau de instrução do indivíduo, mais ele é sensível às operações ditas de “nível baixo” (caligrafia, ortografia...) em detrimento das de “nível alto” (elaboração do sentido em função do jogo comunicativo) e quanto menos o indivíduo usa a escrita profissionalmente, mais uma “insegurança lingüística” o acompanha. A Psicologia, centrada no sujeito que escreve, se preocupa com a modelização de processos redacionais sócio-cognitivos (Petitjean, 1998). A Lingüística, considerando as unidades de estudo texto e discurso, analisa o texto escrito como socialmente situado, com finalidades comunicativas e ocorrendo em situações de produção específicas do discurso.

Todos esses saberes de referência tendem a ser considerados na formação de professores, o que proporciona uma transposição de termos e noções teóricas relacionada a ensino de escrita. Considerando-se que, atualmente, a visão de ensino de língua desloca-se da construção de conhecimento sobre a língua para os seus usos sociais, a transposição didática no domínio da escrita concerne à transformação de saberes de referência (culturais, sociais, cognitivos, textual-discursivos, gramaticais...), associados a outros de instâncias diferentes, a serem ensinados,

de modo que venham melhorar a performance de escrita dos alunos. Essa escrita é entendida como prática de linguagem, que, segundo Rojo (2004:2),

implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos.

Assim, ensinar a escrever pressupõe, por um lado, a aprendizagem dos gêneros textuais (discursivos) que caracterizam essa prática de linguagem e, por outro, a aprendizagem dos usos linguísticos inerentes à elaboração e à comunicação dos saberes sobre esses gêneros. Esses dois tipos de aprendizagem não remetem para o mesmo tipo de atividade, não tratam do mesmo objeto, nem têm as mesmas finalidades, já que se apóiam em posições enunciativas diferentes.

Segundo Jaubert e Rebière (2001:2), ainda há na escola e nos manuais um procedimento didático que reduz a aprendizagem da língua escrita à elaboração e à aplicação de fórmulas de critérios textuais. Esse procedimento ora se baseia na idéia de que a atividade de identificação e de classificação dos textos (reconhecimento de características descritivas e formais) é da mesma natureza que a atividade de produção, como se a ligação entre a atividade de análise dos textos e a de produção fosse evidente e dependesse de um simples procedimento de abstração; ora considera que a construção de modelos textuais prototípicos é um pré-requisito necessário e suficiente para a produção, fora do contexto sócio-discursivo e, conseqüentemente, dos valores que o sustentam. A aprendizagem de textos escritos só ocorre em uma comunidade discursiva social de referência, que dá sentido à produção do texto.

Se a concepção anterior de ensino de escrita se pautava principalmente por dogmas, sem teorias (como dito, anteriormente), hoje, há muitas teorias neste campo de conhecimento e o que podemos ver, na escola, é um ensino baseado ora na imitação de modelos, ora no uso social da escrita, ora num amálgama dos dois modelos.

4. Transposição didática e ensino da escrita na visão das professoras

Em se tratando de nossos dados, verificamos que as professoras em formação continuada mobilizam saberes advindos da Linguística, da tra-

dição gramatical e do senso comum, quando se referem ao ensino de escrita. Os conhecimentos referentes à Lingüística foram apropriados tanto na formação inicial quanto na continuada, principalmente pelas professoras que concluíram sua graduação mais recentemente, pois receberam informações sobre novas perspectivas de ensino de escrita, conforme nos afirmaram (notemos que o tempo de conclusão da graduação varia entre 01 e 10 anos).

É recorrente a referência ao processo de transposição didática, no sentido dado por Verret e Chevallard, ou seja, uma transformação de saberes de referência em saberes efetivamente ensinados, não sendo considerados saberes vindos de outras instâncias.

Exemplo 1

(...) são poucos aqueles que se dedicam a ajudar o professor na árdua tarefa de transpor para a prática o conhecimento científico. Há uma queixa crescente entre os professores, tanto os já formados quanto os ainda em formação, sobre a necessidade de as universidades ensinarem não apenas *o quê* ensinar nas aulas de língua, mas *como* ensinar. Esta dificuldade sentida pelos professores talvez seja uma das causas de tantas tentativas frustradas ou mal-sucedidas de aplicação das teorias lingüísticas nas escolas. (Resenha 1)

A referência feita a professores formados e em formação, queixando-se das dificuldades sentidas ao ensinar, aponta para o fato de que, mesmo em cursos de graduação mais recentes (envolvendo *professores em formação*), ainda há a idéia de que no sistema escolar ocorre uma transferência da teoria para a prática (*transpor para a prática o conhecimento científico e tentativas frustradas ou mal-sucedidas de aplicação das teorias lingüísticas nas escolas*), por um processo de dessincretização²: ocorre um recorte dos saberes que advêm das práticas teóricas, ou seja, os saberes são separados de seus contextos de elaboração, tornando-se quase automaticamente reificados.

Mas também encontramos referência à transposição didática, no sentido mais amplo, proposto por Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*), que corresponde ao conhecimento construído com a mobilização de saberes oriundos de esferas diferentes.

Exemplo 2

As atividades propostas pela autora despertam no aluno a capacidade para ler e escrever criticamente. O aluno terá condições de usar os conhecimentos prévios adquiridos no convívio social tornando assim, um leitor crítico e consciente. (Resenha 7)

Ao referir-se, positivamente, às atividades do livro resenhado, a professora se apóia em teorias de leitura e de escrita que enfatizam o posicionamento do leitor/autor sobre o que lê/diz (abordagens sócio-políticas a que teve acesso na formação continuada) e em saberes do senso comum, que trazem informações gerais sobre leitor crítico e consciente (*conhecimentos prévios adquiridos no convívio social*). O resultado que se obtém é que se pode formar um leitor/escritor crítico respondendo exercícios baseados em saberes teóricos e lançando mão de sua experiência diária. Trata-se de um exemplo de transposição didática, cujos saberes não são incompatíveis, por isso, caracterizado por nós como um processo de solidarização (compatibilização entre as noções teóricas mobilizadas, sem que se incorra em erro).

Em se tratando de ensino de escrita, a informação do exemplo 1 pode levar a entender-se que esse ensino se dá por imitação ou reconhecimento de textos prototípicos, visto que se procura aplicar teorias à prática. E esse procedimento não está considerando os usos sociais da escrita, como ilustra o exemplo 3.

Exemplo 3

(...) eles gostaram muito, porque eles sentem muita dificuldade de escrever, aí a maior dificuldade é pra começar...eu percebi que toda vez que a gente começa a falar de um assunto que eu peço qualquer produção de texto, eles não conseguem começar, aí por isso que essa aqui ((uma atividade proposta no livro resenhado)) me chamou a atenção...porque ela começa a história e eles vão terminar (...) (Discussão em sala de aula)

A atividade a que se faz referência é a *narração oral da história de Ângela* (p.19 do livro resenhado), iniciada pelo professor e continuada por cada aluno, que acrescentará pelo menos uma frase completa à história. Em seguida, os alunos em pequenos grupos recontam essa história por escrito, fazendo as modificações que julgarem pertinentes (p.20). O objetivo da escrita é fazer com que os alunos criem textos pensando no leitor e tenham a oportunidade de ver a reação desse leitor ao texto produzido (p.21).

A atividade em si não favorece o uso social da escrita, apesar de serem dadas algumas condições de produção (objetivo, destinatário, gênero textual...), pois o que se enfatiza é a descrição dos traços das personagens, para que o leitor (aluno) os identifique. Assim, considera-se ensino de escrita o que Jaubert e Rebière (*op.cit.*) criticam: a identificação e classificação de características descritivas e formais dos textos

não são atividade de produção, pois lhes falta um contexto sócio-discursivo. Tanto é verdade que a professora afirma que os alunos têm dificuldade em iniciar um texto escrito (*toda vez que (...) eu peço qualquer produção de texto, eles não conseguem começar*). Escrever sem objetivo comunicativo e sem uma comunidade discursiva que lhe dê sentido torna o texto estéril, do ponto de vista comunicativo, restando-lhe, assim, apenas a forma.

A concepção de ensino de escrita identificada na resenha 5 (exemplo 4) aponta para uma incoerência conceitual, tendo em vista a ocorrência do efeito de sobreposição de conceitos oriundos de saberes experienciais da prática escolar e de saberes de referência.

Exemplo 4

(...) o papel do professor de português continua sendo o de “ensinar” aos estudantes a falar e escrever dentro da norma padrão exigida pela sociedade de um modo geral. Respeita-se as diversidades regionais, é claro, mas mostra-se o que é convencionalmente “correto” em sala de aula.

Diante de tanta celeuma, o professor se coloca numa posição até certo ponto incômoda: de um lado, a sua formação universitária que certamente gira em torno da lingüística textual, e de outro, a tradição arraigada e exigida pela sociedade representada pela figura da escola. (Resenha 5)

Nesse exemplo 4, mobiliza-se conceitos vindos da Sociolingüística, quando é feita referência à variação lingüística (*diversidades regionais*), da tradição gramatical e do senso comum, quando se afirma que *o papel do professor de português é ensinar a falar e escrever seguindo a norma padrão exigida pela sociedade*. A sobreposição ocorre, quando o saber científico, que tem caráter descritivo, é cruzado com um saber gramatical, que é prescritivo, resultando numa redução de conhecimentos: *respeita-se as diversidades regionais, mas apresenta-se o que é correto*. Ou seja, embora haja diversidades, elas não são corretas: noção teórica que não é sociolingüística, nem gramatical, mas escolar.

Exemplo 5

(...) então eu fiz essa atividade Quebra-cabeça, a Coscarelli sugere que a gente faça essa atividade com um trecho de Memórias... de Tolstoi... (...) só que eu não fiz porque eu tinha acabado de trabalhar com eles a questão do non sense em literatura...(...) então eu trabalhei com um texto de Marina Colassanti... (...) quem mais se aproximar no final do texto original ganha um brinde...eles amaram a atividade...eu notei

que o fato de ter levado um brinde, que foi sugestão da autora aqui, estimulou bastante (...) eles gostaram muito e durou duas aulas, a atividade, e num padrão de comportamento que pra mim foi novidade, porque geralmente eles são virados no tempero... (...) aí quando terminou: professora, na próxima semana vai ter uma atividade com premiação? (Discussão em sala de aula)

A elaboração do texto pelos alunos constitui, aqui, uma atividade de prática social da escrita, visto que se configurou como um concurso do qual eles participaram, disputando um prêmio. Daí o interesse demonstrado e a solicitação de outro evento semelhante. A noção teórica de ensino de escrita subjacente a essa atividade é a de que esse ensino se dê em situações comunicativas reais, para ampliar as práticas letradas do aluno: ele tem o que dizer, a quem, para quê, por quê e como dizer. Foram mobilizados, aqui, saberes de referência a que a professora (referida no exemplo 5) teve acesso, durante o curso de especialização.

Embora esse seja um exemplo de ensino de escrita baseado em práticas de escrita efetivas, parece não ser recorrente. Atividades de escrita como imitação de modelos estão mais presentes em nossos dados:

Exemplo 6

a) A linguagem usada é acessível ao professor que trabalha em mais de uma escola, quero dizer, tem pouco tempo para estudar, ler e preparar suas aulas, então numa primeira leitura é possível entender como fazer a atividade sugerida. (Resenha 4)

b) O livro de receitas é um grande aliado do professor em sala de aula e deveria sempre estar em sua bolsa para quando o “feijão com arroz” do dia-a-dia enjoar os alunos, uma novidade aguçar seu paladar. (Resenha 5)

O exemplo 6 indica que, em relação à escrita na sala de aula, ela pode ser desenvolvida de forma episódica, sem planejamento, distante de situações comunicativas, pois o professor ou nem sempre tem tempo para preparar suas aulas, ou vai propor uma atividade diferente para sair da rotina. A essa postura subjaz uma concepção de ensino de escrita que enfatiza o domínio da forma sobre o uso.

5. Conclusões

Os dados aqui analisados indicam que as professoras em formação continuada demonstram mobilizar saberes de referência e de sua expe-

riência docente, num processo de transposição didática, ao se referirem à escrita de textos. Talvez pela natureza da atividade didática, que trata o conhecimento como objeto de estudo, e pela expectativa dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (diretor, professor, aluno, pais e outros), em ver os alunos se apropriando de práticas de escrita hegemônicas, as professoras terminam por construir um saber sobre ensino de escrita que se caracteriza como da escola.

Contudo, por se sobressaírem os saberes experienciais, o ensino de escrita em nossas escolas ainda enfatiza a apropriação de fórmulas e modelos para os textos a serem ensinados, desconsiderando-se seus usos efetivos, que viriam proporcionar aos alunos uma ampliação em suas práticas de letramento.

Notas

- * Este artigo faz parte da pesquisa Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino - Projeto de Pesquisa Integrado CNPq/Unicamp/UFCG (processo 520427/2002-5 NV).
1. Esse artigo de Bronckart e Plazaola Giger traz uma leitura aprofundada das idéias de Verret e de Chevallard sobre transposição didática e apresenta as contribuições dos próprios autores do artigo. Para nosso estudo, selecionamos apenas as que nos são fundamentais.
 2. *Dessincretização* é uma das características da transposição didática propostas por Verret (*op.cit.*), ao lado de *despersonalização* e *programabilidade*.

Referências Bibliográficas

- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1998) *La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. Pratiques*, 97-98:35-58.
- CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- COSCARELLI, C. V. (2003) *Livro de Receitas do Professor de Português: atividades para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- HALTÉ, J.-F. (1988) "L'écriture entre didactique et pédagogie". In: *Études de linguistique appliquée*, 71:7-19.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2001) "Tâche d'écriture, grille et illusions perdues". In: *Actes du 8e Colloque International de la DFLM*, Neuchâtel, 26-28 sept. 1 CD.
- PETITJEAN, A. (1998) "Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique". In: *Pratiques*, 97-98: 105-132.
- RAFAEL, E. L. (2001) *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado.

ROJO, R.H.R. (2004) “Letramento e diversidade textual”. In: *Boletins2004*. Programa Salto para o Futuro, site <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetxt5.htm>> acesso em 01 de abril de 2004.

VERRET, M. (1975) *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion, 2 v.

Palavras-chave – Saberes de referência, saberes experienciais, transposição didática, apropriação de modelos

Key-words – referential knowledge, experiential knowledge, didactic transposition, appropriation of models