

# PRÁTICAS DE LITERACIA EM TODAS AS DISCIPLINAS ESCOLARES: ESCRITA, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESTUDO DO MEIO – UM TRÍPTICO PROFÍCUO?

Luciana Graça<sup>1</sup>

Resumo:

Perante o reconhecimento da relevância da literacia, em geral, e da produção escrita, em particular, exploraremos o eventual impacto de uma sequência didática concebida para o ensino de uma resposta fundamentada em duas turmas de ciências. Esta conceção da sequência didática ocorreu no quadro de uma específica formação docente contínua. Os resultados obtidos na melhoria da qualidade textual são deveras significativos e impõe-se uma reflexão ampla sobre o lugar ocupado pelo próprio ensino da produção escrita, em todas as disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** literacia, escrita, sequência didática

## LITERACY PRACTICES IN ALL SCHOOL SUBJECTS: WRITING, TEACHING SEQUENCE AND MEDIUM STUDY – A USEFUL TRIPTYCH?

Summary:

In the light of the recognition of the relevance of literacy, in general, and written production, in particular, we will explore the possible impact of a didactic sequence designed for the teaching of a “resposta fundamentada” on two science classes. This design of the didactic sequence occurred in the context of a specific continuous teaching training. The results obtained in improving textual quality are significant and a broad reflection on the place occupied by the teaching of written production is required in all school disciplines.

**Keywords:** literacy, writing, didactic sequence

---

<sup>1</sup> Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. Leitora do Camões, I.P., na Universidade de Toronto; colaboradora do CIDTFF. Endereço de correio eletrónico: [luciana.graca@utoronto.ca](mailto:luciana.graca@utoronto.ca). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525381956987795>

## Introdução

As práticas de literacia devem constituir-se como uma parte natural da aprendizagem em todas as disciplinas escolares, já que não só enriquecerão a compreensão discente sobre os respetivos temas como também incrementarão as respetivas capacidades literácitas, permitindo que os alunos leiam criticamente, escrevam com precisão e comuniquem, oralmente, de forma eficaz (BEACCO, COSTE, VAN DE VEN, & VOLLMER, 2010; COUTINHO, 2018; DOLZ, 2018; GONÇALVES & JORGE, 2018; PEREIRA, 2019; VIEGAS & NUNES, 2018; VOLLMER, 2009). A literacia configura-se, de facto, como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento da compreensão, da reflexão e de um pensamento crítico. E, desta forma, serão os alunos (pelo menos) mais facilmente capazes de aplicar tais competências literácitas não só ao longo de todo o seu percurso escolar como também na sua própria vida fora do perímetro académico. E daí que surja, assim, a literacia, portanto, como uma responsabilidade de todos os professores, independentemente da disciplina curricular por que sejam responsáveis. Entre tais capacidades de literacia, e no que a este nosso texto diz respeito, destaca-se o caso da produção escrita, em que nos centraremos. Afinal, vivemos num mundo em que é à escrita atribuída uma indiscutível relevância, com o sucesso escolar e a própria integração social de cada pessoa a muito do seu domínio depender. Esta importância decorre desde logo do facto de se constituir como uma poderosa ferramenta de apropriação e de estruturação do conhecimento, independentemente da disciplina curricular, além de que é também verdade que, quanto mais estimulada e praticada for, nos mais diversos contextos disciplinares, melhor será a qualidade geral das produções escritas discentes (BARRÉ-DE MINAC, & REUTER, 2006; BLASER, 2007; CASTELLÓ, 2008; DOLZ, 2018; PEREIRA, 2019). Neste contexto, o objetivo desta nossa contribuição consiste em analisar como o

ensino de uma resposta fundamentada, através da implementação de uma sequência didática, em turmas de ciências do Ensino Básico, em Portugal, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita discente deste género de texto, mediante a comparação entre as produções textuais iniciais, antes do uso da referida sequência didática, e a as produções textuais finais, já produzidas após a sua implementação. E será esta, assim, (também) uma forma de refletirmos sobre uma temática tão (ainda) atual quanto essencial. Esta pesquisa empírica, que aqui apresentaremos, faz parte de uma investigação mais ampla, e desenvolvida no campo da própria formação de professores.

## 1. Problemática do estudo

### 1.1. A função epistémica da escrita

Apesar do elevado potencial cognitivo que tem sido associado à escrita, por numerosas investigações, e dos próprios avanços já alcançados neste domínio (BARRÉ-DE MINAC, & REUTER, 2006; BLASER, 2007; DOLZ, 2018; PEREIRA, 2019), a verdade é que há ainda um considerável número de professores que não o explora - (pelo menos), em toda a sua plenitude -, nas suas aulas, limitando, desta forma, as possibilidades de desenvolvimento de tal capacidade. Com efeito, tem então a investigação vindo a demonstrar que a produção escrita auxiliaria, desde logo, no desenvolvimento da própria capacidade de raciocínio, ao sempre exigir uma permanente resolução de problemas, durante todo o processo, em que estão implicadas, muito particularmente, as seguintes etapas: planificação, seleção de informação, materialização das ideias em frases, revisão e, eventualmente, reescrita. Ora, uma tal complexidade recomenda que possa o aluno aprender a dominar cada uma de tais operações, em vez de as querer realizar de forma simultânea, sob pena de se gerar uma limitadora sobrecarga cognitiva. Um trabalho explícito e sistemático em torno da es-

crita, e nas mais diversas disciplinas curriculares, dadas as respetivas especificidades, impõe-se, portanto, neste contexto, atendendo, então, às duas mais relevantes funções associadas à escrita. Por um lado, e como mais commumente reconhecível pelos docentes, devido à própria função comunicativa, ao implicar, por exemplo, a possibilidade de o sujeito se expressar, apresentar e defender as suas ideias e trocar também de ideias com o leitor através do código linguístico propriamente dito. E, por outro lado, devido também, então, e precisamente, à sua função cognitiva, ou epistémica, e que compreende operações tão distintas, e capitais, como as seguintes: i) ajudar o aluno a compreender melhor o que deve aprender; ii) auxiliar o discente a igualmente melhor reter o que importa saber, já que, depois de anotadas, as informações ficam mais facilmente registadas na memória e, inclusive, disponíveis, para quando forem solicitadas; iii) ajudar ainda o aluno a preparar os trabalhos a serem realizados (designadamente, com tomada de notas e elaboração de plano do texto); e iv) auxiltra também o discente a refletir melhor e a conseguir ser mais preciso nas suas ideias (Blaser & Chartrand, 2009; Chartrand, Blaser, & Gagnon, 2006).

Compreende-se, assim, neste quadro, a importância de cada professor, independentemente da disciplina curricular ensinada, desenvolver um trabalho sobre a produção escrita, desde, inclusive, as mais tenras idades (BLASER, 2009; DOLZ, 2018; GONÇALVES & JORGE, 2018; PEREIRA, 2019). Afinal, a apropriação e a construção do conhecimento, pelos alunos, em todas as matérias escolares, exige capacidades intelectuais complexas. E, além disso, cada disciplina curricular tem também os seus géneros de texto específicos e que deverão evoluir do início ao fim da escolaridade (DOLZ & GAGNON, 2008; DOLZ, & SCHNEUWLY, 1997). E, de facto, e como tem sido então demonstrado, a capacidade de se saber escrever não só não se limita à aplicação de um conjunto de regras próprias da linguagem

escrita como também exige que o escrevente tenha construído representações adequadas sobre os mais diversos géneros de texto.

## 1.2. Os dispositivos didáticos

Os dispositivos didáticos que têm vindo a ser usados para o ensino da produção escrita têm vindo a multiplicar-se, sobretudo, e como seria, naturalmente, previsível, em aulas de línguas, ainda que tenha já também havido um progressivo e interessante aumento no número de estudos, em aulas de ciências (ciência da natureza, matemática...), voltados igualmente para o desenvolvimento de tal capacidade, com o recurso a um determinado dispositivo didático específico (BASTOS, 2012; CARDOSO, 2016; GRACA, 2010; PEREIRA, 2019; PEREIRA & CARDOSO, 2013). No caso da nossa pesquisa empírica, mais à frente descrita, a sequência didática foi o dispositivo escolhido. Este dispositivo constitui-se como um conjunto de atividades pedagógicas interligadas que conduzem os alunos a produzir um determinado género de texto (uma produção oral ou escrita) e é concebido em redor de um projeto comunicativo significativo, negociado com a turma, (DOLZ-MESTRE, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2001, SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004). O objetivo último é alcançado em etapas sucessivas e que se articulam entre si, em função da própria aprendizagem progressiva que vai sendo feita e tendo-se também em conta as dificuldades encontradas pelos alunos na construção do conhecimento. Há quatro principais etapas. A apresentação da situação de comunicação, em que o projeto de comunicação é apresentado aos alunos e com todos negociado, começando-se também a construir as primeiras representações sobre o género de texto. A produção textual inicial, também realizada, permite ao professor aceder ao que os alunos já dominam e às dificuldades que ainda apresentam. Os módulos, por sua vez, levando em conta a análise das referidas produções textuais iniciais, incidem, cada um, sobre características linguísticas, discursivas e

comunicativas do género de texto em estudo. E, finalmente, a produção textual final poderá constituir-se quer como um novo texto quer como a reescrita da produção textual inicial; e é através da produção textual final que avalia o docente as aprendizagens pelos alunos (não) efetuadas.

## 2. Pesquisa

### 2.1. O estudo

No que ao âmbito deste nosso texto diz respeito, o estudo que aqui apresentamos visa, grosso modo, analisar o impacto de uma sequência didática, construída por professores de ciências, na qualidade textual das respostas fundamentadas escritas pelos respetivos alunos. Aduza-se que estas sequências didáticas foram construídas no âmbito de uma específica oficina de formação contínua de professores, intitulada «A escrita nas várias disciplinas curriculares», de que fomos (co)formadoras, e implementada, no quadro do nosso pós-doutoramento,<sup>2</sup> no segundo e no terceiro períodos escolares do ano letivo de 2013/2014, com objetivos muito precisos, em termos de uma profícua combinação entre o domínio teórico e o domínio prático (para um maior conhecimento sobre os objetivos gerais da pesquisa de pós-doutoramento, propriamente dita, ver GRAÇA, PEREIRA, & DOLZ, 2014). Esta formação foi frequentada por nove professores dos dois primeiros ciclos de escolaridade do ensino básico e pertencentes aos grupos de recrutamento do 1.º ciclo do Ensino Básico (grupo 110) e de Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230). E, nesta nossa contribuição, ater-nos-emos ao trabalho feito nas salas de aulas - no âmbito da disciplina de Estudo do Meio - de dois dos professores-formandos: o professor 2 e o professor 4, de acordo com a nossa ordenação. Mais especificamente, apre-

sentaremos o resultado da análise das produções textuais iniciais (doravante, PTI2 e PTI4), feitas antes da implementação da sequência didática, e das produções textuais finais (doravante, PTF2 e PTF4), já após a implementação da referida sequência didática, produzidas pelos alunos do 2.º e do 3.º ano de escolaridade, respetivamente, de cada um dos professores. E se, anteriormente (GRAÇA, 2021), explorámos já a temática da progressão (DOLZ, & SCHNEUWLY, 1997; NONNON, & DOLZ, 2010; MARTINS, 2017; PEREIRA, 2002), analisando textos iniciais e finais de uma turma do 3.º ano e de uma turma do 6.º ano, de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza, respetivamente, pretendemos, agora, explorar esta mesma temática com anos de escolaridade mais próximos (2.º e 3.º anos, como já referido), para analisar também os resultados obtidos em tais anos de escolaridade, em termos da evolução dos textos discentes. E, com mais análises, aos textos das turmas ainda não analisadas, acederemos a uma visão completa dos resultados obtidos em todas as turmas envolvidas.

### 2.2. A análise

Na análise das produções textuais iniciais e finais recolhidas, nas turmas já indicadas - a turma do Professor 2 e a turma do Professor 4 -, e como também já referido, adotámos o modelo de análise que temos já vindo a seguir (GRAÇA, 2021), para que, após a análise de todos os textos (iniciais e finais) recolhidos no âmbito da pesquisa de pós-doutoramento, possa a comparação a ser feita ser mais produtiva. Mais especificamente, aqui apresentaremos os resultados obtidos mediante a análise quer da extensão (número de palavras e parágrafos) quer do plano do texto. E foram então estas as instruções de escrita do 2.º e do 3.º anos de escolaridade, respetivamente.

2 Projeto de pós-doutoramento, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e cientificamente supervisionado por Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça).

Instrução da PTI e da PTF	
<b>Professor 2</b> (17 alunos)	Explica porque é que as plantas são um ser vivo.
<b>Professor 4</b> (21 alunos)	Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem. Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

E, a título meramente exemplificativo, apresentamos, de seguidamente, quatro das produções textuais elaboradas. Mais especificamente, uma produção textual inicial do 2.º e do 3.º anos; e uma produção textual final também do 2.º e do 3.º anos, elaboradas pelos mesmos discentes.

Passemos, assim, à análise do conjunto das versões textuais, iniciais e finais, recolhidas, de acordo com os parâmetros analíticos já mencionados.

### Extensão

Os resultados recolhidos, em relação a este indicador de natureza quantitativa, demonstram ter de facto ocorrido uma interessante evolução, na passagem das produções textuais iniciais às produções textuais finais. E esta evolução registou-se em todos os itens: i) no número médio de palavras (passou-se de 20 para 62, na turma do 2.º ano; e de 41 para 92, na turma do 3.º ano); ii) no número de parágrafos, com um aumento, ainda que mínimo, na turma do 3.º ano (mais especificamente, de 1 para 5, na turma do 2.º ano; e de 1 para 6, na turma do 3.º ano); e, iii) no número máximo de palavras (mais especificamente, de 28 para 91, na turma do 2.º ano; e de 58 para 135, na turma do 3.º ano), até porque, e como é também visível na tabela, o número mínimo de palavras, em ambas as turmas, tinha de facto sido significativamente baixo.

**Tabela 1: Extensão dos textos**

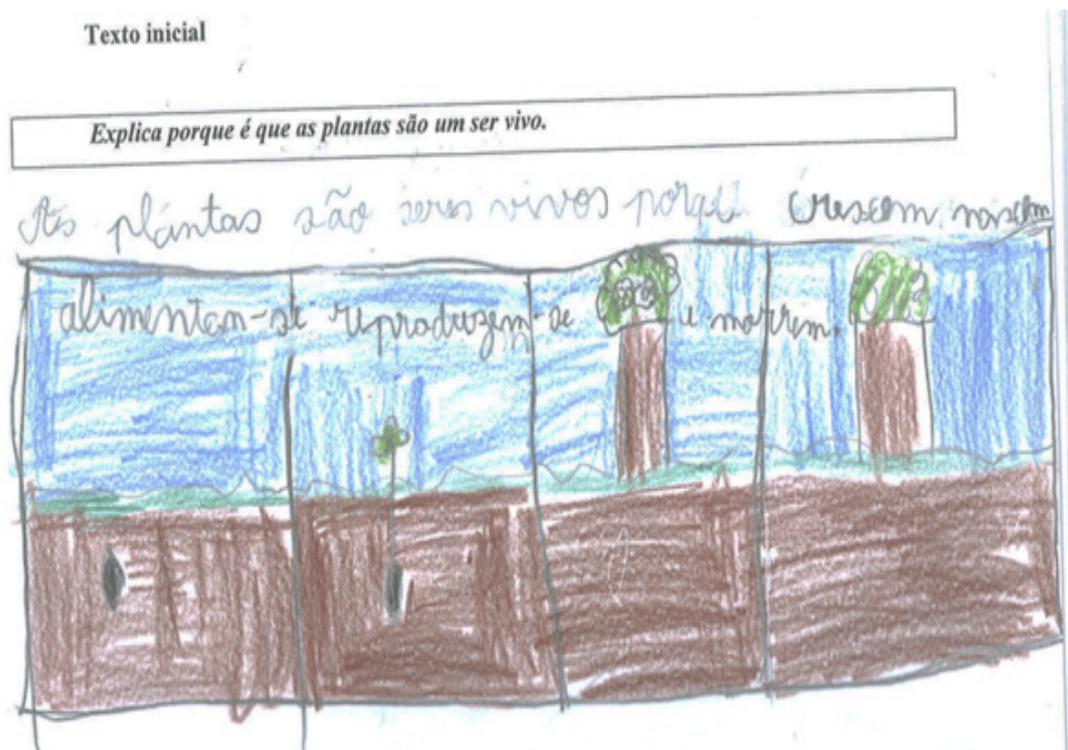
	Prof. 2 – Alunos do 2.º ano		Prof. 4 - Alunos do 3.º ano	
	PTI	PTF	PTI	PTF
<b>Número (médio) de palavras</b>	20	62	41	92
<b>Número mínimo de palavras</b>	11	38	17	67
<b>Número máximo de palavras</b>	28	91	58	135
<b>Número (médio) de parágrafos</b>	1	5	1	6

Ainda assim, não escamoteamos o facto de que (pelo menos) nem sempre corresponde tal aumento do volume textual a um efetivo incremento, a nível da qualidade textual. Porém, a apresentação dos resultados seguintes poderá contribuir para se saber se se terá mesmo registado uma melhoria na referida qualidade dos textos.

### Plano do texto

Quanto à análise do plano do texto – no que se refere à designada organização do conteúdo temático –, a mesma foi feita com base na teoria do funcionamento dos discursos proposta por Bronckart (1997) e da teoria da organização sequencial concebida por Adam (1992), no à argumentação se refere, mediante o preenchimento de uma grelha com um determinado conjunto de parâmetros analíticos. Note-se também que, como se constataria logo na primeira sessão de formação docente contínua, ainda que os professores-formandos tivessem já solicitado, aos respetivos alunos, a escrita de um texto pertencente ao género de texto «resposta fundamentada», nenhum dos dois docentes tinha já de facto ensinado a escrever um texto de tal género. Ainda assim, e apesar de desde o início reconhecermos não ser o plano apresentado na tabela nem o plano mínimo nem o plano indispensável, consideramos que uma sua análise se constituirá como um importante elemento para

## Imagem 1: Produção textual inicial do aluno 1 do 2.º ano



## Imagem 2: Produção textual final do aluno 1 do 2.º ano

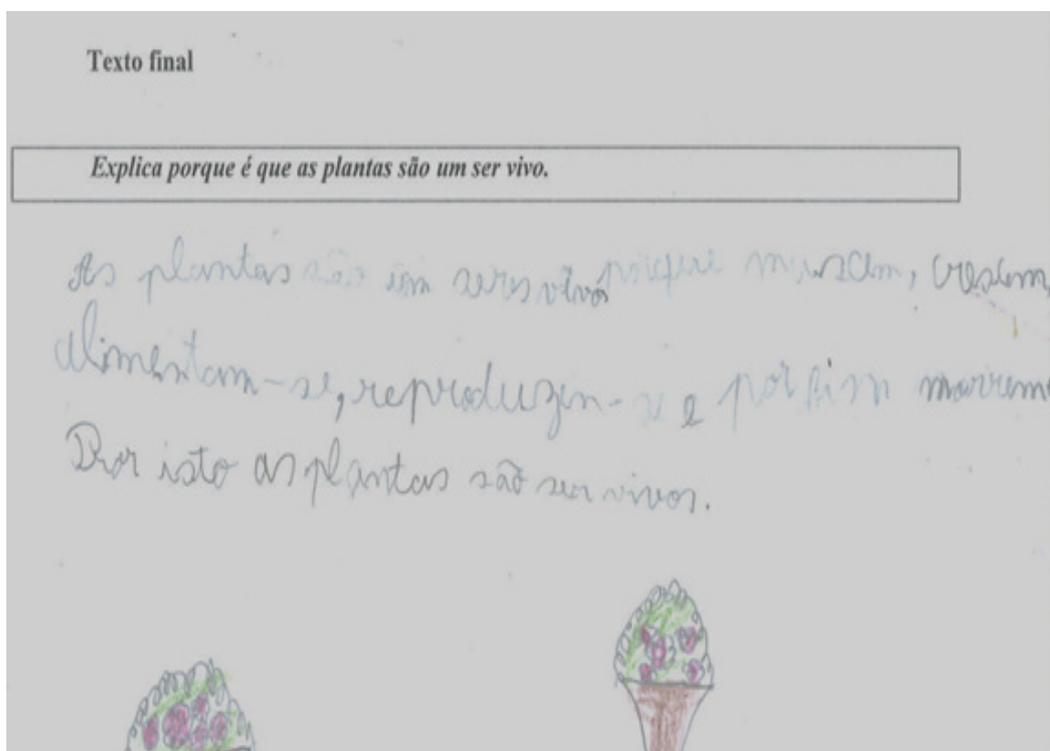


Imagem 3: Produção textual inicial do aluno 1 do 3.º ano

Texto inicial

Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem.  
Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

A prestação do rio

Os rios são importantes porque depois de tratada a sua água pode-se beber e é lá que <sup>alguns</sup> animais se desenvolvem para a alimentação dos humanos.  
Servem para a pesca, prática dos portos náuticos, produção de eletricidade e combalçar a natureza.

Imagem 4: Produção textual final do aluno 1 do 3.º ano

Texto final

Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem.  
Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

Os rios

Os rios são muito importantes para a vida do ser humano.

Em primeiro lugar, podem ser utilizados para produção de energia hidráulica pelas barragens.

Em segundo lugar, o rio contém animais (peixes de água doce) para a alimentação humana.

Em terceiro lugar, servem também para prática de desportos náuticos (pesca, canoagem, etc).

Portanto, deixo que os rios são muito importantes para a vida do Homem porque sem as suas águas, muitas pessoas não existiriam.

Nome (primeiro e último): João Pedro

A resposta fundamentada

a comparação entre as produções textuais. Porém, uma descrição (mais) minuciosa do género de texto selecionado – a resposta fundamentada – será ainda, para outras nossas contribuições, apresentada.

**Tabela 2: Plano dos textos**

		Prof. 2 – Alunos do 2.º ano (17 alunos)		Prof. 4 - Alunos do 3.º ano (21 alunos)	
		PTI	PTF	PTI	PTF
		N.º	N.º	N.º	N.º
Introdução (apresentação do tema)	Textos sem introdução	13		18	
	Textos com referência inicial ao tópico, sem uma opinião	4	14	3	13
	Textos com referência inicial ao tópico, com uma opinião		3		8
Desenvolvimento	Textos sem argumentos				
	Textos com argumentos amalgamados com a apresentação do tema	15		17	
	Textos com um argumento				
	Textos com dois argumentos	5		4	
	Textos com três ou mais argumentos	12	17	17	21
Conclusão	Textos sem conclusão	15	1	17	
	Textos com referência final ao tópico sem uma opinião conclusiva	2	13		15
	Textos com uma referência final ao tópico e com uma opinião conclusiva		3	3	6

Quanto à introdução, nos textos iniciais da turma do 2.º ano, é particularmente significativo o facto de 13 (em 17) alunos terem escrito um texto sem uma introdução, sendo que apenas 4 fizeram uma referência inicial ao tópico, mas sem apresentar uma opinião. Por sua vez, nos textos finais, há já 14 alunos que escrevem uma introdução, fazendo a referida introdução ao tópico, sendo que 3 não só fizeram tal menção como avançaram já uma sua opinião. Os

resultados obtidos com a turma do 3.º ano vão no mesmo sentido: 18 textos sem uma introdução e 3 textos com uma menção ao tópico, no que se refere aos textos iniciais; mas, nos textos finais, há também já 13 alunos com a menção ao tópico, na introdução, e 8, dando já também a sua opinião.

A evolução registada, a nível do desenvolvimento do texto é também muito evidente. Quanto à turma do 2.º ano, ainda que todos

os alunos tenham de facto escrito textos iniciais com argumentos, 15 (em 17, relembramos) apresentaram os argumentos amalgamados com a apresentação do tema; e, na turma do 3.º ano, foram já 17 os alunos que fizeram tal amálgama, nos textos iniciais. Amálgama esta que não ocorre em nenhum dos textos finais de ambas as turmas. Relativamente ao número de argumentos nos textos iniciais, 5 e 4 alunos, respetivamente, no 2.º e no 3.º anos, usaram dois argumentos; e 12 e 17, também respetivamente, usaram 3 ou mais argumentos. Já nos textos finais, a totalidade dos alunos, em ambas as turmas, usou, nos seus textos, 3 ou mais argumentos. Ora, se, nas produções textuais iniciais, a maioria dos alunos usou já 3 ou mais argumentos, a mais interessante evolução registar-se-á, na nossa opinião, no facto de que, no texto final, já não surgem os argumentos apresentados de forma amalgamada com a apresentação do tema (ou, inclusive, com a conclusão).

No que diz respeito à conclusão, se a maioria dos alunos não elabora um texto inicial com uma conclusão, em ambas as turmas, o mesmo já não acontece, com a escrita dos textos finais. Muito pelo contrário. Todos os alunos produzem textos finais com uma conclusão, optando ou por uma conclusão com uma referência final ao tópico sem uma opinião conclusiva ou por uma conclusão com uma referência final ao tópico e com uma opinião conclusiva.

E se análises detalhadas poderão ainda ser feitas, consideramos que os resultados que acabámos de apresentar não deixam de ser já deveras reveladores da evolução registada, e tão necessária, em termos do impacto de uma sequência didática na produção escrita de uma resposta fundamentada em aulas de ciências.

### **3. Conclusão**

O desenvolvimento da literacia desde cedo é de facto uma necessidade não só relevante como cada vez mais urgente, dadas as enormes exigências quer na escola quer na sociedade. E,

no que à produção escrita diz particular respeito, já que sobre esta capacidade nos debruçámos nesta nossa contribuição, a verdade é que aprender a escrever assoma, igualmente, como uma necessidade fundamental, também devido às expectativas cada vez mais elevadas colocadas pela própria sociedade, no que se refere ao seu domínio. Afinal, esta capacidade exerce um indiscutível impacto em todas as disciplinas curriculares, até porque a maioria tende ainda a recorrer à produção escrita para avaliar as aprendizagens discentes. Por outro lado, a função epistémica da escrita confere-lhe ainda uma relevância maior, tornando-a numa ferramenta cognitiva fundamental. Daí, portanto, a importância e a necessidade de não ser esta capacidade relegada tão-só para a disciplina de língua portuguesa. E foi precisamente tal que aconteceu na pesquisa empírica nesta nossa contribuição descrita, e em que se mobilizou uma ferramenta didática de contornos muito particulares: a sequência didática, como também já vimos. E, de facto, e ainda que outras análises se sigam, os resultados não deixam de demonstrar a maior qualidade das produções textuais finais, se em comparação com as produções textuais iniciais, após a implementação da referida sequência didática, criada por professores-formandos de uma formação docente contínua de contornos muito específicos. Perante esta evolução, acreditamos de facto que a estrutura interna da própria sequência didática, a implicar uma sequência de várias atividades concebidas em torno de um determinado género de texto, terá decisivamente contribuído para uma consecução tão bem conseguida do objetivo geral, traduzido em cada uma das produções textuais finais. No entanto, e se recuperarmos o feedback dado pelos próprios professores das respetivas turmas, a evolução registou-se a muitos mais níveis; a saber, e mais especificamente, no que às capacidades discentes diz respeito: i) maior conhecimento das etapas do processo de descoberta ativa de um texto; ii) incremento da reflexão sobre a linguagem e as suas regularidades; iii) desenvolvi-

mento da compreensão dos mecanismos de escrita; e iv) desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades transferíveis para a escrita de textos de diversas disciplinas curriculares. E se, em tão reduzido espaço de tempo, foi já possível observar uma tão interessante evolução, não nos deixamos de interrogar sobre a extensão da evolução na produção escrita, se, nomeadamente, um trabalho por mais tempo fosse realizado com os alunos e se fossem também os próprios trabalhos desta natureza mais frequentes nas salas de aula de um maior número de disciplinas curriculares. Afinal, o sucesso dos alunos na escola (e não só, na verdade) é o objetivo maior do trabalho de cada professor. E uma aprendizagem solidamente construída da produção escrita sem dúvida contribuirá de forma significativa para tal.

## Referências

- ADAM, J.-M. Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1992.
- BARRE-DE MINIAC, C., & REUTER, Y. Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines. INRP, 2006.
- BASTOS, C. Escrever para aprender História – um estudo no 7.º ano de escolaridade. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10022>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H. Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010.
- BLASER, C. (2009). Faire lire et écrire au Cégep: un défi pour tous les enseignants, *Pédagogie Collégiale*, 22(4), 40-44. Disponível em: [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21747/blaser\\_22\\_4.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21747/blaser_22_4.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BLASER, C. Fonction Épistémique de l'Écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de Sciences et d'Histoire du Secondaire. Université Laval, Québec, 2007.
- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1997.
- CARDOSO, I. (2016). Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In: ALVAREZ, M. L. O. & Gonçalves, L. (org.). O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. São Paulo: Pontes, p. 427-471, 2016.
- CASTELLÓ, M. Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. Aula, 175, p. 15-22, 2008.
- COUTINHO, A. Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. In: GONÇALVES, M. & JORGE, N. Literacia científica na escola. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 28-42, 2018.
- CHARTRAND, S. & BLASER, C. & GAGNON, M. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28, 2, 275-293, 2006.
- DOLZ, J. Escrever uma explicação química no primeiro ciclo: o sumo de couve roxa, um verdadeiro camaleão químico. In: GONÇALVES, M. & JORGE, N. Literacia científica na escola. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 14-27, 2018.
- DOLZ, J. ET GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. Pratiques, 137-138, 179-198, 2008.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In: Défendre et transformer l'école pour

- tous. Marseille, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.
- DOLZ-MESTRE, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (eds.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- GONÇALVES, M. & JORGE, N. (org.). [Literacia Científica na Escola](#). Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018.
- GRAÇA, L. O ensino da escrita nas disciplinas de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza, no Ensino Básico: o caso da resposta fundamentada. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 20, 2, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/33430>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- GRAÇA, L. O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á., & DOLZ, J. (2014). Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, pp. 261-282. Disponível em: [https://clunl.fcsb.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263\\_282.pdf](https://clunl.fcsb.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf) Acesso . Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- MARTINS, G. (coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME-DGE, 2017.
- NONNON, E., & DOLZ, J. La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 2010.
- PEREIRA, L. Á. & CARDOSO, I. (coord.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora, 2013.
- PEREIRA, L. Á. A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: I. P. MARTINS (org.). *Percursos de Investigação em Educação no CI-DTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação*. Aveiro: UA Editora, pp. 795-839, 2019.
- PEREIRA, L. Á. Para uma Didáctica Textual – tipos de textos/ tipos de discursos e ensino do Português Aveiro: CIFOP, 2002.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004.
- VIEGAS, F., & NUNES, F. Literacia científica e transversalidade da língua portuguesa. In: GONÇALVES, M. & JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 7-13, 2018.
- VOLLMER, H. J. (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Disponível em: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../LangInOtherSubjects\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../LangInOtherSubjects_fr.doc) . Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.