

Inês Cardoso, Luciana Graça, Mariana Oliveira Pinto,
Carina Rodrigues, Teresa Costa (Orgs.)

O ensino da escrita ao longo da escolaridade: da educação pré-escolar ao ensino superior

Estudos em homenagem
a Luísa Álvares Pereira

7. (RE)OLHARES E (RE)ESCRITAS: PROCESSUALIDADE E RECURSIVIDADE EM *MICRORRELATOS FOTOGRÁFICOS*

Sónia Dias Mendes¹

Introdução

O ensino-aprendizagem da escrita em contexto de língua (não) materna tem sido objeto de ampla investigação académica e a eficácia do processo, não raras vezes, alvo de análise crítica. Esta realidade é evidenciada de modo contundente por Maria Teresa Serafini (1995), que sintetiza, com notável precisão, as principais fragilidades deste processo:

É possível ensinar a compor textos? A julgar pelo que acontece na escola, a resposta parece ser negativa, já que na escola primária e secundária a didática da composição é quase inexistente. Em geral, os professores limitam-se a usar a redação como única forma de escrita, sem desenvolver uma didática específica para isso; os alunos escrevem, uns muito bem, a maior parte com dificuldade. Ao corrigir as redações, os professores costumam fazer na margem do texto algumas anotações que se referem à forma, à sintaxe, à pontuação, à gramática. Quanto ao conteúdo e à estrutura do texto, restringem-se a comentários genéricos (“mal-organizado”,

¹ * sonia.mendes@esept.pt; ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; ProTextos.

“demonstra sensibilidade”), mas raramente entram no mérito da questão para mostrar, por exemplo, como é possível melhorar a organização (p. 151).

As limitações previamente apontadas confirmam a carência de uma didática da escrita, cenário agravado pela persistente restrição das atividades a um formato único (o da redação), em detrimento da diversidade de géneros e tipologias textuais. Este diagnóstico é corroborado por Maria Irene Fonseca (1992, p. 226) quando afirma: “dizer que não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita, corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua”. De facto, nem sempre as escolas se constituem como espaços propícios para que o corpo discente se veja como membro de uma comunidade de escritores:

Unfortunately schools are not always good places for children to see themselves as members of the club of writers. The membership fees may be beyond many of them. The way in which schools are organized does not encourage collaboration; it favors instruction over demonstration, and evaluation over purpose (Smith, 1983, p. 566).

Esta prática escolar, que privilegia a instrução sobre a demonstração e a avaliação sobre o propósito, revela-se particularmente prejudicial no âmbito da língua não materna, onde se verifica uma tendência para reduzir a produção textual a um mero instrumento de reforço de aprendizagem e de demonstração de proficiência linguística (Ur, 1991; White & Arndt, 1991).

Similarmente, como observa Serafini, os métodos de correção e *feedback* adotados pelo corpo docente tendem a perpetuar práticas limitadoras. Reiteradamente, as intervenções dos professores incidem na correção de aspetos formais e gramaticais, comprometendo a motivação dos estudantes e desviando a atenção de elementos essenciais, como a estruturação e o desenvolvimento do conteúdo (Cassany, 2006; Ur, 1991). Esta realidade é comumente exacerbada pela natureza ambígua das orientações e pela ausência de um discurso construtivo que oriente o discente na superação das fragilidades identificadas

(Smith, 1983; Sommers, 1982, 2006), colocando, erradamente, o foco no produto e não no processo (Cassany, 2006; White & Arndt, 1991)².

“Ora o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, 1992, p. 226), sendo fulcral construir atividades de facilitação processual que permitam ao discente compreender os desafios envolvidos no ato de escrever e reconhecer que a produção textual pode ser, e é, objeto de aprendizagem (Pereira, 2000).

Em consonância com este imperativo pedagógico, na presente reflexão, apresentaremos o projeto “Microrrelatos Fotográficos”, desenvolvido na Universidade de Bucareste (Roménia), durante o ano letivo 2022-2023³. Para o efeito, (i) abordaremos os princípios elementares da didática da escrita (nomeadamente, processualidade e recursividade; dimensão social; textos mentores; e *feedback*); (ii) contextualizaremos o *microrrelato* enquanto género literário; (iii) examinaremos o potencial da fotografia como elemento indutor da produção textual; e, finalmente, (iv) descreveremos a implementação desta experiência pedagógica.

1. Tecer em espiral: por uma didática da escrita

Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?

Clarice Lispector (2013, p. 220)

² A título exemplificativo, Nancy Sommers e equipa concluíram – após terem acompanhado 400 estudantes durante quatro anos na Universidade de Harvard – que os comentários do corpo docente eram pouco esclarecedores, escritos essencialmente para o papel e desprovidos de uma vertente instrutiva: “B+; your style needs improvement; otherwise, a good treatment of the topic” (2006, p. 50).

³ Este trabalho constitui o segundo elemento de um conjunto de reflexões sobre diferentes dimensões desta experiência pedagógica. Em estudos prévios, o foco incidiu sobre a literacia visual e a análise imagética como elementos indutores da criação textual (Mendes, 2025), bem como sobre a análise de textos produzidos pelos estudantes à luz das características estruturais e estéticas do microrrelato (Mendes, 2026).

As investigações desenvolvidas no domínio da Psicologia Cognitiva por Linda S. Flower e John R. Hayes (1981) evidenciaram a elevada complexidade cognitiva da atividade escritural, sublinhando a sua natureza recursiva. Esta constatação veio problematizar o modelo linear ideado por Gordon Rohman (1965), que concebia a escrita em etapas sequenciais – 1. Pré-escrita → 2. Escrita → 3. Revisão⁴, privilegiando o desenvolvimento da produção textual em detrimento do processo empreendido pelo escritor:

Unlike those in a linear organization, the events in a hierarchical process are not fixed in a rigid order. A given process may be called upon at any time and embedded within another process or even within another instance of itself, in much the same way we embed a subject clause within a larger clause or a picture within a picture (Flower & Hayes, 1981, p. 375).

Partindo desta conceção recursiva, Flower e Hayes (1981) estruturam o processo de escrita em três unidades: (i) *ambiente da tarefa*; (ii) *memória de longo prazo*; e (iii) *processo de escrita*. O primeiro elemento compreende a atividade solicitada e o texto em desenvolvimento; o segundo constitui o local onde o redator armazena informação sobre o tema, público-alvo e géneros discursivos; e o terceiro engloba os subprocessos *planificação*, *tradução* (ou *textualização*) e *revisão*, que se encontram sob a supervisão de um *monitor*, “a writing strategist” (Flower & Hayes, 1981, p. 369), que determina quando se opera a transição de uma etapa para outra.

Vejamos: durante a *planificação*, geram-se as ideias, organiza-se o conteúdo e estabelecem-se objetivos para o texto. Na fase de *tradução*, as ideias são transformadas em linguagem escrita. Finalmente, na etapa de *revisão*, o texto é avaliado e reformulado, ato que frequentemente conduz a novos ciclos de planificação e textualização. Este subprocesso, assim como o de geração de ideias, tem a particularidade de poder interromper qualquer outro processo e ocorrer em qualquer etapa da produção textual.

⁴ Este modelo foi posteriormente refinado por James Britton e colaboradores (1975), que designariam estas etapas de: 1. Conceção; 2. Incubação; 3. Produção.

A escrita transcende, porém, a mera operação cognitiva – ou não constituísse uma prática social historicamente situada e culturalmente determinada (Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002). Esta dimensão é sublinhada pelo Interacionismo Discursivo, para o qual “produzir um texto é *agir* – no contexto de uma determinada atividade social” (Coutinho, 2013, p. 25), por meio de configurações textuais momentaneamente cristalizadas pelo uso, que são adotadas e adaptadas segundo a adequação a determinada situação (Bronckart, 2006, 2010). Estas estruturas, configuradas como géneros discursivos, refletem as condições específicas de cada uma das esferas da *praxis* humana, “no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua”, mas sobretudo pela sua estruturação (Bakhtin, 1999, p. 248).

É, por conseguinte, imprescindível que o aluno compreenda as convenções sociais que norteiam o uso dos textos escritos (Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa & Sánchez Abchi, 2013), pois, como sublinham Teresa Colomer e Anna Camps (1996, p. 28), “el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad”, não sendo, portanto, possível dissociar as duas etapas: aquisição e uso.

Estes pressupostos fazem emergir a abordagem baseada em géneros como uma proposta particularmente significativa para o ensino-aprendizagem da escrita. Com efeito, à luz das contribuições de Dolz Mestre e colegas (2013), observa-se que o género atua como facilitador do ensino da produção textual por três razões fundamentais.

Primeiro, permite reagrupar os géneros em função de características comuns (finalidades sociais, tipologias discursivas e conteúdos linguísticos), proporcionando economia didática: “Cuando abordamos este género [narrativo], es de esperar que se lleven a cabo algunas transferencias con respecto a los géneros narrativos de ficción abordados anteriormente” (p. 38).

Segundo, viabiliza o contacto com práticas sociais autênticas, fornecendo parâmetros concretos para avaliar a pertinência e a eficácia comunicativa dos textos.

Terceiro, mobiliza representações genéricas coletivas, que determinam o horizonte de expectativas, tanto para o autor como para o leitor, facilitando o sentido das aprendizagens. Como sublinha Mikhail Bakhtin (1999, p. 268): “Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final”.

Neste enquadramento, é fundamental que o trabalho com géneros seja ancorado em projetos autênticos, com finalidades e destinatários concretos, visando, sempre que possível, a publicação das produções dos alunos (Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991). Esta dimensão social da escrita, ao materializar-se na existência de leitores reais, revela-se um fator motivacional significativo, uma vez que a perceção de que os textos serão objeto de leitura, comentário e crítica pode constituir um elemento potenciador do aperfeiçoamento da produção textual (Pereira & Cardoso, 2013b).

Do mesmo modo, é essencial que a escrita – enquanto prática social historicamente situada – se articule com o ensino da literatura, pois a indissociabilidade entre história, língua e expressão literária favorece a ampliação do repertório expressivo (e dos respetivos contextos sociais), assegurando a autenticidade necessária no acesso a diferentes formas de representação do mundo. Esta abordagem contrasta com o universo representado na “aula-de-língua-sem-literatura”, que é, pretensamente, o lugar da autenticidade, mas onde o texto, ao ser reduzido a um “problema científico” com solução unívoca, se converte num atentado à imaginação criadora (Ceia, 2003, p. 39). O acesso efetivo à literatura propicia, assim, o diálogo com modelos textuais e, não menos importante, a possibilidade de os estudantes reinventarem – por meio da escrita – o mundo em que vivem/vivemos.

1.1. Textos mentores: os mestres silenciosos da escrita

A interdependência entre leitura e escrita constitui, inequivocamente, um pilar fundamental no desenvolvimento da competência de

produção textual (Contente, 1995; Narvaja de Arnoux et al., 2002). Este dinamismo não pode, contudo, ser concebido como um processo que se desenvolve de modo automático, assente na “constatação passiva de que se os alunos lerem bastante, acabarão por aprender a escrever” (Fonseca, 1992, p. 245). A resignificação das aprendizagens reclama, nesse sentido, uma operacionalização didática deliberadamente estruturada (Fonseca, 1992) e alicerçada numa avaliação rigorosa das competências linguísticas dos alunos e das suas dificuldades particulares (Dolz Mestre et al., 2013).

Neste contexto, os textos mentores (Pereira & Cardoso, 2013a) assumem-se como instrumentos pedagógicos de inegável relevância, pois todo o conhecimento essencial à escrita reside em textos precedentes (Smith, 1983). Esta perspetiva coloca em evidência que a apropriação de um determinado género discursivo pressupõe o contacto com exemplares representativos desse mesmo género – “to write poetry, read it” (p. 560).

A efetivação desta metodologia transcende, todavia, a mera exposição aos textos, reclamando antes o desenvolvimento de uma prática de leitura específica – “reading like a writer” (Smith, 1983) ou “ler com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013a) –, a fim de se identificarem, por um lado, as regularidades e parâmetros definitórios do género e exemplificarem, por outro, as dimensões textuais a trabalhar com os discentes. O foco desta análise não recai, portanto, no conteúdo, mas nos mecanismos de construção e nos modos de expressão como via de acesso ao processo de produção (Pereira & Cardoso, 2013a).

A efetivação deste procedimento analítico requer, face ao exposto, a consideração de três planos estruturais que configuram a organização discursiva (van Dijk, 1978, 1980): (i) microestrutura – plano local ou de curto alcance do texto, que compreende as estruturas de orações e sequências textuais, materializando-se em unidades mínimas, como palavras e sintagmas, e em construções mais complexas, como orações, frases e ligações interfrásicas; (ii) macroestrutura – representação abstrata da estrutura global de significado textual, de natureza semântica, que opera num nível superior ao das proposições isoladas, proporcionando a coerência global do texto; e (iii) supe-

reestrutura – conjunto de estruturas globais que caracterizam uma tipologia textual e constituem um esquema abstrato que determina a organização global do texto, independentemente do seu conteúdo temático (macroestrutura).

1.2. Andaimos da escrita: a arquitetura do *feedback*

Se outrora, inserido no paradigma *magister dixit*, o professor se configurava como autoridade detentora do saber, na contemporaneidade, é instado a adotar a função de facilitador de aprendizagens e a conferir ao discente a centralidade do processo educativo (Alarcão, 1992, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day, 2001; Freire, 2010). Com efeito, nesta reconfiguração pedagógica sustentada na autonomia, o aluno é incentivado a autorregular a sua aprendizagem, condição que requer que o *feedback* docente supere a mera disponibilização de conteúdos informativos e procedurais para se firmar como dispositivo mediador (Bandura, 2008):

Por exemplo, um novato que recebe informações factuais sobre como esquiar, juntamente com um conjunto completo de regras de procedimento e depois se lança montanha abaixo provavelmente acabará em uma clínica ortopédica ou na unidade de tratamento intensivo de um hospital local (p. 18).

A ausência de *feedback* instrucional ao esquiador ilustra, de modo contundente, o papel fulcral da mediação em contexto educativo, encontrando respaldo no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo – Lev S. Vygotsky (1979) –, que assinala a relevância da interação com indivíduos mais capacitados na construção do conhecimento.

Esta configuração pedagógica faz emergir o docente como “facilitador e mediador do processo de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013b, p. 17) e o *feedback* como instrumento de singular valor. Logo, no desempenho desta função mediadora, o professor deve conduzir um processo formativo que evidencie, de modo construtivo e contínuo, o grau de sucesso alcançado e as possibilidades de aprimoramento (Hyland, 2003; Serafini, 1995).

A eficácia desta mediação pressupõe, face ao exposto, uma profunda reconceptualização da relação pedagógica tradicional, fazendo-se necessária a adoção de uma abordagem colaborativa entre professor e aluno (Cassany, 2006; Pereira & Cardoso, 2013b; Serafini, 1995; Sommers, 2006; White & Arndt, 1991), que transcenda o papel do docente como juiz linguístico e estimule o estabelecimento de uma verdadeira parceria, “where the participants have complementary roles and similar status” (White & Arndt, 1991, p. 2).

2. Microrrelato: uma tradição secular em formato miniatura

Comummente percebido como um fenómeno recente, o *microrrelato*⁵ conta, em rigor, com uma tradição secular que remonta ao Modernismo hispano-americano e espanhol (1888-1916)⁶ (Andres-Suárez, 2010, 2019; Lagmanovich, 2006). Herdeira do simbolismo e do parnasianismo europeu, a estética modernista caracterizou-se por uma tendência geral de depuração formal, conceptual e simbólica, preconizando a busca pela essencialidade e pela renovação da linguagem – fatores que favoreceram a concisão textual, fundamental para a formação da narrativa hiperbreve (Andres-Suárez, 2019).

Foi, contudo, no contexto das Vanguardas históricas (1910-1930)⁷, impulsionado por um forte movimento de renovação e experimentalismo literários, que o género atingiu a sua maturidade⁸ (Andres-Suárez,

⁵ Na tradição anglo-saxónica, o *microrrelato* é designado de *sudden fiction*, *flash fiction*, *short short story* ou *microfiction*. No universo espanhol e hispano-americano, a terminologia alargou consideravelmente o seu repertório, passando a incluir termos como *relato vertiginoso*, *cuento gnómico*, *relatillo*, *relato microscópico*, *nanocuento*, entre outros (Andres-Suárez, 2010).

⁶ Cabe destacar o contributo de Rubén Darío (Nicarágua, 1867-1916) – considerado o pai do Modernismo – e Juan Ramón Jiménez (Espanha, 1881-1958).

⁷ Nomeadamente, com os vanguardistas espanhóis José Bergamín (1895-1983), Federico García Lorca (1898-1936), Ernesto Giménez Caballero (1899-1988) e Samuel Ros (1904-1945).

⁸ O género receberia ainda influência do movimento Bauhaus (1919-1933), que defendia o lema “Menos é mais” (Lagmanovich, 2006).

2010, 2019; Lagmanovich, 2006) e se configurou como *quarto género narrativo* (Andres-Suárez, 2010).

2.1. A arte de despir o texto: entre o dito e o não dito

Es una forma narrativa breve, que raramente supera la página de extensión y se diferencia del cuento tradicional por sus tramas ambiguas, personajes abocetados, lenguaje multívoco y finales sorprendentes.

Francisca Noguerol (Shua, 2017, p. 15)

O *microrrelato* constitui, fundamentalmente, um texto literário ficcional em prosa, sustentado na (hiper)brevidade⁹ (Andres-Suárez, 2010, 2019; Lagmanovich, 2006; Shua, 2017).

Em conformidade com a sua natureza concisa, o quarto género privilegia a economia verbal, regendo-se pela máxima *cada palabra conta*, num duplo sentido: cada palavra é importante e cada palavra narra (Lagmanovich, 2006). O carácter sucinto do microrrelato não advém, portanto, da mera supressão de vocábulos, mas da seleção criteriosa de termos semanticamente densos para que cada palavra – tal como na poesia – tenha “el peso de una roca” (Shua, 2017, p. 45).

Em virtude desta condensação discursiva, o género tende a favorecer a caracterização minimalista – ou inexistente – de personagens e circunstâncias, bem como o início *in media res* com recurso sistemático a falsos deícticos (“Chamavam-no...”; “O avião...”). Em consonância com esta economia, o título assume um papel crucial, pois forma com o texto uma unidade indissolúvel (Lagmanovich, 2006), configurando um espaço narrativo adicional – como introdução, enquadramento ou chave interpretativa do texto (Shua, 2017).

Do exposto, sobressai a natureza elíptica do microrrelato, que se alicerça numa tensão entre o dito e o não dito (Andres-Suárez, 2010), resultando num silêncio eloquente, intencionalmente concebido para

⁹ A extensão máxima de um microrrelato corresponde, regra geral, a uma página (cerca de trezentas palavras), não existindo, porém, um limite mínimo definido. Para ilustrar a concisão extrema do género, destaca-se o paradigmático “El dinosaurio”, do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí* (Lagmanovich, 2006).

ser preenchido pelo leitor¹⁰ (Raúl Brasca citado por Shua, 2017, p. 16). O microrrelato configura-se, assim, como um texto preguiçoso, que exige a cooperação interpretativa do recetor para completar o que não diz explicitamente, mas sugere (Eco, 1993):

«No dicho» significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector (p. 74).

O género, longe de representar uma leitura simples pela sua (hiper)brevidade, estabelece, na verdade, um duplo desafio: para o escritor, porque a ambição de alcançar a concisão extrema estimula a exacerbação da elipse, e para o destinatário, porque decifrar o sentido de um texto desta natureza pressupõe um esforço interpretativo redobrado (Andres-Suárez, 2010).

Para consubstanciar esta complexa cooperação entre autor, texto e leitor, o microrrelato recorre a três estratégias fundamentais: a intertextualidade, o fantástico e o humor (Andres-Suárez, 2010).

A dimensão intertextual configura-se como um instrumento refinado de significação que se alimenta da memória e dos conhecimentos (partilhados) do recetor, que “pone casi toda la sustancia” (Merino, 2007, p. 210). Em estreita articulação com a intertextualidade, o fantástico motiva a irrupção de fenómenos insólitos e inexplicáveis (Andres-Suárez, 2010), incitando o destinatário “a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales, y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados” (Todorov, 1982, pp. 43-44), a oscilar entre o estranho e o maravilhoso, reforçando, por conseguinte, a participação do leitor na construção do sentido. Complementando os âmbitos intertextual e fantástico, o humor manifesta-se através da ironia ou do sarcasmo (negro ou absurdo), requerendo o envolvimento do recetor no jogo de provocação e subversão que sustém (Andres-Suárez, 2010).

¹⁰ Para efeitos desta secção, *leitor*, *recetor* e *destinatário* são entendidos como sinónimos.

3. Olhos que leem: literacia visual no labirinto imagético hodierno

A literacia visual, concebida como a capacidade para interpretar, avaliar, utilizar e produzir mensagens visuais de forma crítica (ACRL, 2011), assume-se como uma competência incontornável na sociedade contemporânea, caracterizada pela ubiquidade da imagem. Observa-se, porém, uma tendência generalizada para o consumo acrítico dos estímulos imagéticos, fenómeno intensificado pela proliferação de plataformas multimédia – redes sociais, publicidade e televisão – que fomentam práticas de receção passiva. Como adverte Baker (2015, pp. 2-3), “we are too often passive consumers of images in the media, missing out on opportunities to explore underlying messages that the creators may consciously or unconsciously convey”.

Logo, a literacia visual deve ser concebida como um processo crítico, implicando uma abordagem que questione a persistente crença de que os *nativos digitais* (Prensky, 2001) possuem uma competência inata para interpretar e produzir mensagens visuais, decorrente da sua familiaridade tecnológica (Brumberger, 2011). Impõe-se, assim, no domínio educativo, a criação de programas formativos sólidos e sistemáticos que promovam competências analíticas capazes de ultrapassar abordagens superficiais e de possibilitar uma leitura crítica e aprofundada dos estímulos imagéticos.

Neste contexto, a análise fotográfica – especialmente à luz da teoria barthesiana do *punctum* (2015) – configura-se como uma estratégia que permite transcender a mera perceção visual e identificar elementos que transformam substancialmente a interpretação das imagens.

3.1. Anatomia do *punctum*: da imobilidade fotográfica à dança narrativa

Segundo Roland Barthes (2015), a fotografia distingue-se pela sua natureza estática, característica que, longe de constituir um obstáculo, abre possibilidades interpretativas singulares. É precisamente essa imobilidade que permite a emergência do *punctum*: um pormenor que “fere” o olhar e instiga a criação de um *campo cego*, de um espaço

interpretativo que ultrapassa os limites visíveis da imagem e permite a continuidade narrativa. Nesta perspetiva, a fotografia não encerra significados, apenas os sugere, pois “as it stands alone, presents merely the possibility of meaning” (Sekula, 1982, p. 87). Tal indeterminação confirma a sua condição polissémica: sob os significantes visuais, subsiste “uma cadeia ‘flutuante’ de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros” (Barthes, 1990, p. 32).

Esta dimensão interpretativa torna a imagem particularmente significativa em contexto educativo, nomeadamente quando empregue como recurso indutor da escrita¹¹. Entre as vias possíveis para operacionalizar esta proposta, destaca-se a análise fotográfica apoiada na estrutura tripartida de Benjamin S. Bloom e colaboradores (1983), que orienta o observador¹² na identificação do *punctum* (Barthes, 2015) e o instiga a ir “além do que lhe é oferecido na própria comunicação” (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1983, p. 77).



Figura 1. Estrutura de compreensão comunicacional

Neste processo de interpretação visual (Figura 1), o primeiro desafio – *traslação* – consiste na transposição objetiva de uma comunicação para outra linguagem (neste caso, da imagética para a verbal). A etapa que lhe segue – *interpretação* – convida o leitor a ultrapassar “a mera repetição e reprodução” (Bloom et al., 1983, p. 79) dos elementos fotográficos e a analisar as relações entre os componentes visuais na busca pelo *punctum*, o pormenor que lhe permitirá transcender o óbvio. A última fase – *extrapolação* – representa o patamar em que o intérprete, partindo do *punctum*, vai “além dos limites” da imagem e aplica “algumas idéias da comunicação a situações e problemas nela

¹¹ À semelhança do procedimento adotado no projeto “Microrrelatos Fotográficos”, a que aludiremos na secção 4.

¹² Para efeitos desta secção, *observador*, *leitor* e *intérprete* são entendidos como sinónimos.

não incluídos explicitamente” (Bloom et al., 1983, p. 80), viabilizando, assim, a construção de narrativas que expandem o universo imagético.

Este procedimento interpretativo reclama uma disposição particular, confluindo, a nosso ver, com o processo criativo operado por Jorge Luis Borges (1968):

When I feel I’m going to write something, then I just am quiet and I try to listen. Then something comes through. And I do what I can in order not to tamper with it. And then, when I begin to hear what’s coming through, I write it down. I try to avoid purple patches, fine writing, all that kind of thing... because I think they’re a mistake (s.p.).

A escuta contemplativa de Borges espelha, como se infere, a postura do observador na busca pelo pormenor que lhe “ferirá” o olhar e o convidará – já escritor – a criar um *campo cego* onde as narrativas dançarão para além do enquadramento.

4. Microrrelatos Fotográficos: a ponte entre imagem e narrativa

O projeto “Microrrelatos Fotográficos” foi implementado na Universidade de Bucareste (Roménia) no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português, durante o ano letivo 2022-2023¹³. A iniciativa – desenvolvida na unidade curricular *Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico* – procurou aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento da competência de produção escrita através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias. A experiência culminou na publicação dos textos – e das imagens que os inspiraram – na coletânea *Microrrelatos Fotográficos* (Mendes, 2023).

Para o cumprimento deste desiderato, adotou-se um processo estruturado em três fases sequenciais:

¹³ O público-alvo era licenciado em Língua e Literatura Portuguesas, pela mesma universidade, e possuía nível B2 de proficiência linguística.

Etapas I. Revisão do gênero discursivo *conto*: ancorada no princípio de economia didática (Dolz Mestre et al., 2013), esta intervenção visou consolidar um repertório partilhado de conhecimentos, a fim de, na fase subsequente, os discentes estarem aptos a compreender as características distintivas do gênero *microrrelato* (início *in media res*, economia verbal, entre outras).

Etapas II. Introdução e sistematização do gênero discursivo *microrrelato*: através da abordagem didática de espelhamento, articulou-se a apresentação gradual das especificidades do gênero com a análise de textos ilustrativos. Sob a premissa “reading like a writer” (Smith, 1983) / “ler com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013a), progrediu-se do contexto de produção do gênero para a análise textual tripartida (van Dijk, 1978, 1980), a saber: (i) microestrutural (precisão lexical, simplicidade sintática...); (ii) macroestrutural (unidade título-texto, tensão entre o dito e o não dito...); e (iii) superestrutural (início *in media res*, introdução abrupta de personagens...). Para operacionalizar esta análise multinível, foram selecionados textos mentores (Pereira & Cardoso, 2013a), detentores dos traços em estudo. A título meramente exemplificativo: em “Fracasso”, de Felipe Garrido, estudou-se a simplicidade sintática; em “Em verdade vos digo”, de Juan Armando Epple, a unidade título-texto; e em “A confissão”, de Manuel Peyrou, a introdução abrupta de personagens.

Etapas III. Análise fotográfica e produção escrita de *microrrelatos*: concebido como um longo *continuum* (Figura 2), o processo desdobrou-se em etapas sequenciais (definição do tema, estruturação narrativa e desenvolvimento de três versões sucessivas do texto), de natureza interativa e recursiva (Flower & Hayes, 1981). O *feedback* docente constitui-se como dispositivo mediador (Bandura, 2008; Vygotsky, 1979) e sustentou todas as etapas, incentivando, quando necessário, movimentos recursivos a fim de se realizarem reformulações. Neste enquadramento, estabeleceu-se uma colaboração estreita entre professor e aluno (Cassany, 2006; Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991), que conferiu ao discente a centralidade na produção textual (Alarcão, 1992, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day, 2001; Freire, 2010) e lhe permitiu adquirir

dar as interpretações propostas e selecionar a ideia mais adequada à construção do microrrelato.

O que observo na fotografia:

1. Uma ou várias pessoas?
 2. Quem será/serão?
 3. Que idade terá/terão?
 4. O que está/estão a fazer?
 5. O que terá/terão feito antes?
 6. O que fará/farão depois?
 7. Um ou vários objetos? Qual/quais?
 8. Um ou vários edifícios? De que tipo?
 9. Um ou vários espaços interiores? Qual/quais?
 10. Um ou vários espaços exteriores? Qual/quais?
 11. O que está a acontecer?
 12. O que terá acontecido antes?
 13. O que acontecerá depois?
 14. Qual será o local?
 15. Quando foi tirada a fotografia? (ano/mês/estação do ano, etc.)
 16. Porque é que a(s) pessoa(s) / o(s) objeto(s), etc. está/estão ali?
 17. Que cores consigo observar?
 18. Que texturas consigo perceber?
 19. Quando observo esta fotografia, que emoções sinto? Porquê?
 20. Depois desta reflexão, que temas (com ligação subtil à fotografia) posso sugerir?
-

Quadro 1. Guia de análise imagética

No caso de serem identificadas fragilidades, nesta ou nas etapas subsequentes, o docente solicitava ao discente que regressasse à fase precedente e reformulasse a tarefa em função do *feedback* recebido.

Atente-se, a este respeito, no Exemplo 1¹⁴, que, a nosso ver, evidencia três dimensões essenciais da apreciação formativa: (i) avaliação das propostas iniciais; (ii) apresentação de referências literárias como

¹⁴ Dada a extensão do *feedback* docente, apresentaremos, em cada etapa, uma amostra das observações realizadas.

modelos para alcançar as características sugeridas; e (iii) incentivo à análise imagética mais detalhada.

PROFESSORA: “Olá. O primeiro tema faz-me lembrar muito o teu microrrelato 1. (...) Gostaria de ver agora um microrrelato com mais mistério, mais circular, que deixa o leitor sem perceber onde algo começa e acaba, como o microrrelato ‘Um sonho’, de Jorge Luis Borges, ou ‘Em verdade vos digo’, de Juan Armando Epple. (...) Analisa melhor a foto, dialoga com ela, vê todos os detalhes e, considerando o que te peço acima, apresenta-me outras propostas. Até amanhã. Beijinho*** <3”

Exemplo 1. *Feedback* na fase de *interpretação*

Selecionado o tema, o aluno procedia à elaboração da **estrutura narrativa** do texto, expandindo, deste modo, o universo sugerido pela fotografia (fase de **extrapolação**) (Figuras 1 e 2). Nesta etapa, a apreciação docente assegurava a coerência entre o tema selecionado, o plano delineado e as características superestruturais do género.



Imagem 1. Fotografia que inspirou o microrrelato “Tudo é escuro”

No Exemplo 2, que apresenta a estrutura do microrrelato “Tudo é escuro”¹⁵ (Imagem 1), são realizadas sugestões para tornar o texto mais

¹⁵ Com a devida autorização da estudante Ramona Dobre, autora de “Tudo é escuro”, reproduzimos excertos da comunicação estabelecida nas fases de estruturação narrativa e de redação da 1.^a e 2.^a versões.

envolvente e impactante: (i) narrativa linear → inversão temporal; (ii) diálogo → monólogo; e (iii) inclusão de elementos sensoriais adicionais.

ESTUDANTE: “A criança foi abandonada pela sua mãe desde criança, e criada pelo seu pai até aos três anos de idade (...). Tinham passado 10 anos desde que Simão tinha estado fechado naquele quarto, conhecendo apenas o rosto da sua madrastra, que de tempos a tempos lhe trazia água e pão (...). Sente-se só, triste, zangado, sente falta do seu pai, não sabe absolutamente nada sobre o mundo fora do seu quarto. (...) Tem um coelho de peluche chamado Tedi, considera-o seu amigo e fala com ele muito frequentemente (...). Uma vez sonhou com um campo cheio de luzes e pensa que é assim que o mundo é. Foi por isso que desenhou este sonho na parede (...). Aguardo a sua resposta. Beijinhos <3”

PROFESSORA: “Olá. Creio que podes começar o microrrelato pelo final da história, isto é, o desenho na parede e vais para trás no tempo, (...) temos de captar o leitor. (...) Creio que o menino pode fazer um monólogo - ele a pensar, a falar consigo próprio -, através do qual vamos descobrindo, aos poucos e de forma muito subtil, onde está, como se sente e porquê. (...) Cria uma personagem indefinida/anónima - não se sabe quem é a pessoa que o fechou ali e a razão -, que lhe traz a comida de forma violenta, atirando-a para o chão. Pensa também na comida, sem sabor, sem gosto, que ele consome apenas por estar esfomeado. Gosto do final: Descobrirá...? Se tiveres alguma dúvida, avisa. (...) Beijinho***”

Exemplo 2. *Feedback* na fase de *extrapolação*

Concluída a fase de *extrapolação*, o estudante redigia a **primeira versão** do microrrelato, procurando materializar o plano narrativo delineado (Figura 2). Neste estágio, as dimensões macro- e superestruturais do texto eram o foco da apreciação docente, que avaliava o grau de sucesso alcançado e indicava caminhos de aperfeiçoamento.

A título exemplificativo, no *feedback* ao microrrelato “Tudo é escuro”, cuja estrutura analisámos previamente, evidenciaram-se a qualidade textual e o compromisso da aluna (Exemplo 3). Já as sugestões incidiram sobre aspetos como: (i) a substituição do artigo indefinido pelo definido para reforçar o início *in media res* (“uma mulher” → “a mulher”); e (ii) a adoção de frases breves e incisivas a fim de se conferir intensidade e suspense à narrativa (“Estou triste, zangado,

confuso, porque estou trancado neste quarto que não tem janelas.”
→ “Triste, zangado, confuso. Trancado num quarto sem janelas.”).

PROFESSORA: “Gosto muito do título: o contraste do início do texto – luz, alegria, harmonia – com a realidade: quarto sem janelas, isto é, sem luz. Gostei muito do texto assim que o li a primeira vez. (...) Nota-se bastante a atenção que dás ao que digo e ensino, assim como o teu empenho e vontade de continuamente melhorar. :-) Parabéns!”

Exemplo 3. *Feedback* à 1.^a versão do microrrelato

Na **segunda versão**, desenvolvida a partir das orientações recebidas, a atenção do professor voltava-se para o refinamento microestrutural do texto (níveis lexical, morfossintático, ortográfico e estilístico), destacando-se o progresso realizado e oportunidades de aprimoramento.

Assim, no microrrelato em apreço, foram valorizados elementos estilísticos como a metáfora “cheiro de músculo que cresceu através das fendas nas paredes”, assinalando-se o seu poder sensorial. De igual modo, foram realizadas sugestões de ordem lexical – como sinónimos para evitar repetições (“uma das crianças” → “um dos miúdos”; “erva verde” → “relva verde”) – e indicados aspetos de formatação e pontuação a melhorar.

O processo de (re)escrita culminava na **terceira versão**, estágio em que o microrrelato atingia a sua configuração definitiva.

O projeto finalizou com a publicação da antologia *Microrrelatos Fotográficos* (Mendes, 2023)¹⁶, que reúne todas as versões finais dos microrrelatos redigidos pelos estudantes assim como as fotografias que os inspiraram. Ao proporcionar a edição do volume, a iniciativa transcendeu o meio académico e conferiu um objetivo autêntico à produção textual, aumentando significativamente o envolvimento dos estudantes no processo de (re)escrita (Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991).

¹⁶ A coletânea foi publicada em suporte físico (edição limitada) e digital, estando disponível – para visualização e *download* – no *link* indicado na Bibliografia.

Considerações finais

A presente reflexão objetivou demonstrar que o ensino-aprendizagem da escrita em (português) língua (não) materna pode ser substancialmente ressignificado e que conceitos como *autorregulação*, *processualidade*, *recursividade*, *feedback docente* e *colaboração* não se encontram circunscritos ao domínio meramente teórico – ou utópico. Bem pelo contrário, materializam a relação – igualmente recursiva – entre didática e ensino da produção textual.

A experiência aqui relatada evidencia a construção de um diálogo autêntico entre professor e aluno, firmemente alicerçado em práticas formativas e processuais que, aliadas à dimensão social da escrita, à arte fotográfica e à expressão literária, estimularam a “imaginação criadora” (Ceia, 2003 p. 39) dos estudantes. Como assevera Maria Irene Fonseca (1992, p. 247), reconhecer que a produção textual “é uma ‘habilidade’ não espontânea e altamente regulada, (...) não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade” sempre e quando surjam “*associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita*”.

Com efeito, o acesso a um género literário até então desconhecido (aparentemente simples, porém repleto de idiossincrasias e desafios), a interpretação de imagens (aparentemente acessíveis, mas abundantes em significados submersos) e a prática de escrita (devidamente acompanhada) propiciaram a (re)criação – e a aprendizagem.

O longo *continuum* empreendido possibilitou, de facto, a aprendizagem – progressiva – do género discursivo *microrrelato*, dos mecanismos de construção textual, da arte de interpretar fotografias, da capacidade para encontrar subtilezas e, não menos importante, da produção escrita – autorregulada, colaborativa e recursiva, guarnecida de (re)olhares e (re)escritas.

Clarice Lispector (2013, p. 220) pergunta: “Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?”

E responde: “Escrevendo”.

Nós acrescentamos: Lendo. Analisando. Autorregulando. Dialogando. Reformulando. Reescrevendo. Recursivamente.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1992). Prefácio. In Ana Isabel Andrade, & Maria Helena Araújo e Sá, *Didáctica da língua estrangeira* (pp. 7-15). Edições Asa.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In Rosa Bizarro (Ed.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje. Que perspectivas?* (pp. 10-14). Areal Editores.
- Association of College Research Libraries (ACRL) (2011). ACRL Visual literacy competency standards for Higher Education. <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/visualliteracy.pdf>
- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de elipsis*. Menoscuarto Ediciones.
- Andres-Suárez, I. (2019). Breve recorrido histórico por el microrrelato hispanoamericano. <https://letrasdechile.cl/2019/11/14/breve-recorrido-historico-por-el-microrrelato-hispanoamericano1/>
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53(4), 2-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084470.pdf>
- Bakhtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XX Editores. (Obra originalmente publicada em 1979)
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi & Soely Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed Editora.
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso. Ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. Editora Nova Fronteira. (Obra originalmente publicada em 1982)
- Barthes, R. (2015). *A câmara clara. Nota sobre a fotografia*. Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1980)
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1983). *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Editora Globo. (Obra originalmente publicada em 1956)
- Borges, J.L. (1968, 25 de outubro). Reality is perplexing enough. An interview with Jorge Luis Borges. <https://www.commonwealmagazine.org/interview-jorge-luis-borges>

- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities. 11-18*. Macmillan Education.
- Bronckart, J.P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado das Letras. (Obra originalmente publicada em 1997)
- Bronckart, J.P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Miño y Dávila Editores. (Obra originalmente publicada em 2007)
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Ceia, C. (2003). Ser professor de literatura. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira, & Maria Helena e Araújo e Sá (Eds.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro da SPDLL* (pp. 33-39). Pé de Página Editores.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.
- Coutinho, M.A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). UA Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. (Obra originalmente publicada em 1998)
- Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S., & Sánchez Abchi, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Editorial Graó.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen. (Obra originalmente publicada em 1979)
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref>
- Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, 223-251. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores. (Obra originalmente publicado em 1996)
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Menoscuarto Ediciones.
- Lispector, C. (2013). *A descoberta do mundo. Crônicas*. Relógio D'Água Editores. (Obra originalmente publicada em 1984)
- Mendes, S.D. (2023) (Ed.). *Microrrelatos fotográficos*. Centro de Língua Portuguesa/Camões Bucareste. <https://bibliotecas.instituto-camoes.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17223>
- Mendes, S.D. (2025). Olhares letrados: Quando fotografias sussurram narrativas. In Fátima Lopes Cardoso, Regilene Sarzi-Ribeiro, Lilian Lindquist Bordim, & Natalia Viola (Eds.), *Visualidades* (pp. 115-148). Ria Editorial. <https://www.riaeditorial.com/livro/visualidades>
- Mendes, S.D. (2026). Quando estudantes escrevem microrrelatos: Fundamentos do género e análise de produções textuais. *Palavras*, 64, 85-102. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/200>
- Merino, J.M. (2007). *La glorieta de los fugitivos*. Páginas de Espuma.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pereira, L. Á. (2000). A mudança no ensino da escrita: Diversificar sem dispersar. In Carlos Reis, Ana Cristina Macário Lopes, José Augusto Cardoso Bernardes, Cristina Mello, Ana Paula Arnaut, Isabel Lopes, & Maria Luísa Azevedo (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura. Volume II* (pp. 1087-1097). Almedina.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013a). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013b). Princípios de ação para aulas de escrita. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 9-18). UA Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rohman, D.G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. <https://www.jstor.org/stable/354885>

- Sekula, A. (1982). On the invention of photographic meaning. In Victor Burgin (Ed.), *Thinking photography* (pp. 85-109). Macmillan.
- Serafini, M.T. (1995). *Como escrever textos?* Editora Globo. (Obra originalmente publicada em 1985)
- Shua, A.M. (2017). *¿Cómo escribir un microrrelato?* Alba Editorial.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567. <https://www.jstor.org/stable/41961505>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. <https://www.jstor.org/stable/357622>
- Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition and Communication*, 58(2), 248-257. <https://www.jstor.org/stable/20456939>
- Todorov, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones Buenos Aires. (Obra originalmente publicada em 1970)
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona.
- van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Obra originalmente publicada em 1978)
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.