

Estudo comparativo da prática didática e da produção textual de alunos brasileiros e franceses do 1º ano do Ensino Fundamental

Eduardo Calil

Doutor em Linguística
Grupo de pesquisa Ensino,
Texto e Criação. Laboratório
do Manuscrito Escolar
<https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>
calil@cedu.ufal.br

Véronique Paolacci

Doutora em Ciências da
Linguagem
Laboratoire Cognition,
Langues, Langage,
Ergonomie - UMR 5263
<https://orcid.org/0009-0001-8121-8524>
veronique.paolacci@univ-tlse2.fr

Kall Anne Amorim

Doutora em Educação
Grupo de pesquisa Ensino,
Texto e Criação. Laboratório
do Manuscrito Escolar
<https://orcid.org/0000-0001-7753-6696>
kall.braga@ufrpe.br

Submetido em: 29/06/2025

Aceito em: 20/11/2025

Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19834

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.76-100



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Comparative study of the teaching practice and textual production of Brazilian and French students in the 1st year of Elementary School

Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas

Véronique Paolacci

Universidade de Toulouse Jean Jaurès

Kall Anne Amorim

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo

Nosso estudo tem por objetivo comparar os processos de ensino e aprendizagem da escrita em duas salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, uma brasileira e uma francesa. Os alunos escreveram seus textos em duplas e todo o processo de produção textual foi registrado em vídeo. A metodologia implementada permitiu coletar o que foi dito e o que foi escrito pelos alunos, assim como a fala dos professores observados durante as sessões de ensino. De cunho qualitativo, nossa análise identificou contrastes entre o Brasil e a França. Os textos coletados no Brasil são mais extensos do que os textos franceses. Em contrapartida, eles são menos pontuados. As práticas didáticas são igualmente distintas: a professora francesa atribui uma atenção particular ao estudo da língua (ortografia, sobretudo), o que não foi identificado na prática da professora brasileira. Nossas análises interrogam sobre os modelos de ensino de escrita e a comparação entre as duas turmas observadas permite ter um olhar crítico sobre os processos de ensino mais eficientes.

Palavras-chave: prática docente; aprendizagem da escrita; métodos de ensino

Abstract

Our study aims to compare the teaching and learning processes of writing in two first-grade elementary school classrooms, one Brazilian and one French. The students wrote their texts in pairs, and the entire text production process was recorded on video. The methodology implemented allowed us to collect what was said and written by the students, as well as the speech of the teachers observed during the teaching sessions. From a qualitative perspective, our analysis identified contrasts between Brazil and France. The texts collected in Brazil are longer than the French texts. On the other hand, they punctuated less. The teaching practices are also different: the French teacher pays particular attention to the study of the language (spelling, in particular), which was not identified in the practice of the Brazilian teacher. Our analyses question the models of teaching writing and the comparison between the two classes observed allows us to have a critical look at the most efficient teaching processes.

Keywords: *teaching practice; learning to write; teaching methods*

INTRODUÇÃO¹

Os estudos etnográficos sobre a escrita como prática literária (Dyson, 2009; Heath, 1983; Kress, 1997) enfatizam a importância do contexto e da interação social na construção do sentido no ato de escrever. Nos primeiros anos de escolaridade, as práticas de escrita são legitimadas por políticas governamentais, documentos curriculares e testes avaliativos, delimitando a atuação docente conforme o que é preconizado pela instituição escolar, recursos didático-pedagógicos disponíveis e por sua própria formação pedagógica. Essa complexa rede de relações culturais e ideológicas caracteriza o discurso sobre a escrita (Ivanic 2004), sobre o contrato didático (Brousseau 1998) e sobre as práticas pedagógicas (Kervin *et al.* 2020).

Quando eles [os professores] sabem que um gênero particular será avaliado nos testes padronizados, eles são naturalmente suscetíveis em priorizar esse tipo de texto em termos de tempo e de ensino explícito ofertado aos seus alunos. Ou, se os professores compreendem que a escrita manuscrita, a pontuação e a ortografia são os objetivos imediatos sobre os quais eles mesmos e/ou seus alunos serão julgados, eles podem enfatizar esses aspectos de escrita em classe. Ou, se um sistema prioriza as estratégias pedagógicas

¹ Tradução do artigo *Étude comparative de la pratique didactique et de la production textuelle chez les élèves de CP et les enseignantes en France et au Brésil*, na SHS Web of Conferences 191, 07004. Congrès Mondial de Linguistique Française 2024. DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107004>. Tradutora: Kall Anne Amorim

particulares ou põem a disposição recursos específicos, esses entram nos espaços e práticas da sala de aula (Kervin *et al.* 2020, p. 19-20).

As práticas de ensino refletem as condições sócio-históricas, culturais, curriculares e tecnológicas de cada sistema educativo (Candau, 2014; Cordeiro 2022; Libâneo, 2013). Nesse sentido, podemos supor que, tanto no Brasil, quanto na França, documentos curriculares, materiais didáticos, formação docente e avaliações nacionais têm um efeito sobre o processo de ensino realizado em sala de aula. Há, porém, poucos estudos internacionais comparativos sobre as práticas de produção textual em salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.

A fim de precisar o objetivo de nosso trabalho, nós entendemos por práticas de produção textual as atividades nas quais os professores solicitam aos seus alunos a escrita de um texto “completo”. Nós diferenciamos, assim, essas práticas daquelas em que há sessões de escrita aproximada (Mauroux *et al.* 2015) ou produções de palavras, frases, cópias ou da continuidade de partes de um texto já existente.

Considerando esse aspecto, nosso estudo comparativo incide sobre a análise de duas práticas de ensino de escrita em duas salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo uma francesa e uma brasileira. Esse estudo visa a responder as seguintes questões: como a interação verbal e o diálogo face a face são estabelecidos entre as professoras e seus alunos? Como as palavras docentes interferem no processo de escrita estudantil? Em que as práticas de ensino brasileira e francesa diferem ou se assemelham e como os manuscritos escolares dos alunos observados podem refletir esse processo interacional?

AS ENTRADAS NA ESCRITA

As diferentes situações de produção textual na sala de aula, presentes nas práticas francesas e brasileiras, têm por base documentos curriculares que norteiam o processo de ensino nesses dois países (Brasil 1997, 2007, 2018; França 2019, 2020).

Escrever em sala de aula no 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil

No Brasil, desde 1990, as perspectivas sócio-histórica e dialógica (Bakhtin, 1984; Bronckart, 1985; Schneuwly, 1994; Schneuwly; Dolz 1997) influenciam fortemente as práticas de produção textual nos primeiros anos de aprendizagem da escrita (Rocha, 2020). Considerando a noção de gênero textual e a função social da escrita como uma base teórica para os fundamentos da *literacia*, diferentes estudos (Brandão, 2007; Calil, 2003; Leal, 2003; Magalhães; Vargas, 2015; Moraes; Silva, 2007; Rocha, 2003; Val; Barros, 2003) descrevem diversas práticas didáticas de produção de receitas, poemas, cantigas, regras de jogo e narrativas ficcionais (contos de fadas, fábulas, mitos, lendas) escritas por crianças de 6 a 8 anos. O texto (gênero textual) é a unidade de ensino, como propõem Dolz e Gagnon (2008); seu uso e sua função social devem ser preservados na sala de aula. Dessa forma, no processo de alfabetização (6 anos), é preciso favorecer práticas de escrita que valorizem a diversidade textual.

Nas práticas pedagógicas brasileiras, o ensino do princípio alfabético é baseado em hipóteses construídas pelas próprias crianças (Ferreiro; Teberosky, 1985). Nessa fase de aprendizagem da escrita, o domínio do código ortográfico é considerado menos importante, deixando os alunos escreverem como eles sabem, mesmo que muitas palavras ainda sejam escritas fora da norma padrão. Em termos de produção textual, valoriza-se o papel do aluno como autor e como produtor textual, em oposição a um ensino de escrita centrado na frase e em sua pontuação.

Escrever em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental na França

Na França², posterior aos trabalhos de Ferreiro (2000), pesquisadores como David (2008) ou David e Morin (2008, 2013) se interessaram pelo ingresso de alunos de 6-7 anos na ortografia francesa. Com interesse similar, Cogis e Ros (2003), Mauroux (2018) e Mauroux e Morin (2018) analisaram as verbalizações metagráficas de alunos

² No sistema de ensino francês, os anos iniciais do Ensino Fundamental são constituídos por 5 subníveis: *Cours Préparatoire* (CP, 6 anos), *Cours Élémentaire 1* (CE1, 7 anos) e *Cours Élémentaire 2* (CE2, 8 anos), *Cours Moyen 1* (CM1, 9 anos) e *Cours Moyen 2* (CM2, 10 anos). No Brasil, o CP corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental.

de 5 a 11 anos durante “entrevistas metagráficas” (*entretiens métagraphiques*)³. Nesse procedimento metodológico, os alunos escreveram frases e depois explicaram o porquê de suas escolhas gráficas. Essa metodologia contribui para “desenvolver, no aprendiz, uma atitude reflexiva sobre a organização do sistema gráfico” (Cogis; Morin, 2013, p. 92) e permite ao pesquisador (e ao professor) entender melhor o caminho percorrido pelo aluno para descobrir como o sistema escrito de uma língua é construído (Mauroux; Morin, 2018).

Os trabalhos de Cogis e Ros (2003), Mauroux (2018) e Mauroux e Morin (2018) indicam a importância da reflexão metalinguística e da prática docente para a aprendizagem da escrita. Segundo os autores, é importante que o professor inclua atividades que favoreçam o retorno reflexivo do discente sobre sua produção e que realizem boas perguntas (considerando o escrito e dito pelo estudante), para que o aluno possa refletir sobre os procedimentos linguísticos que empregou para escrever.

Os autores também destacam algumas limitações das entrevistas metagráficas, como a possibilidade de as verbalizações discentes nas entrevistas não refletirem de forma fiel o procedimento empregado para escrever. Ou ainda gerir o tempo entre aluno e grupo/sala durante as entrevistas individuais. Também é destacado que, a depender do ano escolar e do conteúdo, os alunos não conseguem explicar o porquê de determinada escrita devido, particularmente, ao fato de a ortografia do francês ser um sistema plurifuncional que articula dimensões fonográficas e semiográficas.

³ As *entrevistas metagráficas* podem variar a depender da turma, da atividade. Em Cogis e Ros (2003), identificamos duas atividades ligeiramente diferentes. Em uma turma do CP, houve um *atelier de révision*. Posterior a leitura de livros de literatura, os alunos escreveram frases. Depois, em um grupo de 4 a 5 alunos, o professor conversou sobre ortografia. Os alunos tentaram identificar desvios, propor soluções e reescrever as palavras. Por fim, houve comparação entre as frases dos alunos e o texto normatizado (livro de literatura). Os demais alunos da turma faziam outra atividade (não especificada no artigo). Em uma turma do CM (9-11 anos), o professor ditou uma frase. Em seguida, anotou todas as variantes gráficas na lousa uma abaixo da outra. Os alunos precisavam identificar a correta, justificando sua escolha. Os estudos de Maroux (2018) e Mauroux e Morin (2018) se inscrevem em uma pesquisa longitudinal (janeiro 2012 a junho 2014), cujo objetivo era investigar o desenvolvimento das competências metalinguísticas de escreventes da pré-escola (5 anos), do CP e do CE1. Os alunos integravam duas escolas francesas. Eles escreveram uma ou várias frases visando a legendar uma imagem. Depois, em uma sala de aula ao lado daquela dos alunos, houve a realização de entrevistas metagráficas individuais (um dos critérios para selecionar os alunos foi sua participação ao longo de toda a pesquisa). Ou seja, as entrevistas metagráficas podem envolver atividades em pequenos grupos, toda a sala de aula; ela pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos. Também há variação sobre quem a conduz (professor da turma, pesquisador, professor da turma em parceria com o pesquisador) e onde ela acontece. Apesar dessas variações, todas as atividades estão relacionadas a escrita de frases. O tempo de duração também varia de 15 a 20 minutos.

Em turmas do 1º ano, “esse tipo de questionamento [entrevista metagráficas] se baseia em uma atitude reflexiva e em uma busca de memória que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (CP) não têm, a priori (Mauroux, 2011)” (Mauroux; Morin, 2018, p. 5). A dificuldade no explicitar o porquê de algumas grafias não se restringe a alunos de 6 anos. Em Cogis e Morin (2013), alunos do CM (9-10 anos) não souberam explicar o motivo das variações e/ou desvios ortográficos em “expliqué – écspliquer – exlices – espliqués – explicéent – espliquaient – ecspliquer – espliquer – esspliquers”, dada a forte imbricação entre sistemas fonográfico e semiográfico que os alunos ainda não conseguem discernir.

Privilegiando a entrada na dimensão textual da escrita, nosso estudo é sensivelmente diferente. Partimos dos resultados da pesquisa do Instituto Francês de Educação (*l’Institut Français de l’Éducation - IFE*), coordenado por Goigoux (2016), retomado por Pasa *et al.* (2017) e Dreyfus *et al.* (2017, §14 e 15):

Esses resultados nos permitem dizer que escrever no 1º ano não tem apenas a função de verificar a aprendizagem do código (cópia, ditado, trabalho de codificação a partir de unidades já impressas), mas de propor aos alunos situações de produção nas quais eles devem – e podem – assumir juntos os problemas de codificação e de textualidade.

O relatório dos autores da pesquisa *Lire-Écrire au CP*⁴, coordenado por Goigoux (2016), enfatiza o papel essencial do professor na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Dedicando-se a analisar as micro tarefas realizadas pelo professor, os autores da pesquisa enfatizam a importância da reformulação nas trocas verbais entre alunos e professor e definem os gestos profissionais (Bucheton, 2014) que condicionariam o sucesso dos alunos redatores.

Em obra organizada por Kervyn, Dreyfus e Brissaud (2019), cujo objetivo é discutir a escrita no início do Ensino Fundamental, relatam-se práticas de ensino nas classes francesas que focam essencialmente em frases. Em uma das pesquisas descritas nessa obra, Champgne-Vergez e Lubbers (2019) destacam as dificuldades na

⁴ O relatório Ler-Escrever no CP é um importante estudo de pesquisa conduzido na França, coordenado pelo renomado pesquisador em educação Roland Goigoux. Esse projeto, realizado entre 2013 e 2015, é considerado uma das investigações mais abrangentes e significativas sobre o ensino da leitura e escrita no CP.

entrada da escrita no início do Ensino Fundamental francês. Para esses jovens alunos, a mediação do professor é necessária.

O *corpus* didático é baseado na escrita de frases a partir de livros de literatura juvenis e da coleção de palavras. A sala de aula observada empregou esses rituais de escrita ao longo do ano e “a leitura [desses textos] tornou-se um objeto de aprendizagem em si” (Champagne-Vergez; Lubbers, 2019, p. 108). Momentos de escrita coletiva foram implementados. A importância da releitura textual foi observada pelos autores, que destacam: “escrever significa poder reler, ou ao menos redizer o que escrevemos” (Champagne-Vergez; Lubbers, 2019, p. 113). A partir desses dados, os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões:

Para cada atividade observada em sala de aula, e ao longo da realização das escritas, pensamos que as aprendizagens precoces são possíveis através de uma forte mediação repousando sobre um dialogismo rigoroso com relação aos papéis do aluno e do professor (Champagne-Vergez; Lubbers, 2019, p. 121).

O papel do professor é fortemente apoiado.

UMA METODOLOGIA PARA APROXIMAR O PROCESSO DE ESCRITA EM TEMPO REAL

O protocolo utilizado em nosso estudo⁵, para registrar os processos de escrita em tempo real, é baseado no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998). Nas propostas de produção textual colaborativa em diáde registradas em sala de aula, as duas professoras, brasileira e francesa, seguem os mesmos procedimentos propostos por Calil (2012, 2013, 2020). A estratégia de ensino é concebida para encorajar a interação entre os dois alunos: eles devem escrever uma história juntos, utilizando uma folha de papel e uma caneta como suporte.

⁵ Nossa investigação se apresenta como um “caso de estudo” implicando a participação de duas salas de aula. A análise comparativa adota uma abordagem ecológica, qualitativa e microgenética, concentrando-se nas práticas pedagógicas de duas professoras com seus alunos. Nessa ótica, não iremos considerar a generalização dos nossos resultados. Supomos, porém, que pesquisas similares a nossa podem contribuir para a compreensão de certos aspectos interacionais próprios à dinâmica única de cada sala de aula.

Após organizar os alunos em pares, as professoras observadas apresentam a tarefa de produção textual (1. Apresentação da consigna). No âmbito dessa tarefa, os alunos devem inventar uma história em dupla. Em seguida, os alunos dispõem de alguns minutos para inventar a história oralmente (2. Planificação oral). Após estarem de acordo, eles recebem uma folha de papel e uma caneta para escrever a história (3. Linearização). Uma vez a tarefa de redação terminada, os alunos e/ou a professora releem a história concluída (4. Releitura/Revisão). Durante a apresentação da consigna, as professoras indicam o aluno da dupla que será encarregado de escrever e o aluno que será encarregado de ditar a história inventada. Os papéis de ditante e escrevente são modificados a cada semana, de modo que ambos os alunos tenham a oportunidade de escrever.

As seções de escrita são filmadas utilizando a técnica proposta pelo “Sistema Ramos” (Calil, 2020). Segundo essa técnica, uma câmera é instalada em frente a dupla de alunos. Uma segunda câmera é instalada no fundo da sala de aula para registrar todo o ambiente. Os alunos usam uma caneta inteligente capaz de registrar os traços da tinta sobre a folha de papel. Além desses aspectos, o professor e cada aluno da dupla utilizam microfones e gravadores digitais para registrar suas vozes.

Posterior a coleta dos dados, todas as mídias, capturadas simultaneamente, são sincronizadas, o que permite e caracteriza o registro multimodal e ecológico (preservação do ambiente da sala de aula) da produção textual: os gestos e as expressões faciais dos alunos, as direções do olhar, suas trocas, o traço da tinta da caneta sobre a folha de papel, o movimento do professor e dos alunos no espaço-classe, as palavras escritas e as rasuras gráficas feitas pela dupla filmada, bem como a captação do que diz o professor aos seus alunos e os efeitos do seu discurso durante toda a escrita dos manuscritos escolares.

Graças ao vídeo sincronizado da dupla filmada e da câmera ao fundo da classe, o pesquisador tem acesso a um conjunto de informações pertinentes para entender a prática didática e o manuscrito escolar em construção; um material que permite analisar os elementos verbais e não verbais (Calil; Myhill, 2020) que podem interferir na gênese da criação textual de um ponto de vista linguístico-enunciativo (Calil, 2016).

Essa metodologia de coletar os dados foi implementada em duas classes do 1º ano do Ensino Fundamental, uma brasileira e uma francesa.

Quadro 1 – Comparativo entre a escola brasileira e a escola francesa

Escola brasileira	Escola francesa
Professora com quatro anos de experiência	Professora com seis anos de experiência
1º ano do Ensino Fundamental	<i>Cours Préparatoire</i>
16 alunos (8 díades)	24 alunos (12 díades)
Idade: 06:04 (mediana); 6 anos (média)	Idade: 06:07 (mediana); 6,4 anos (média)
Coleta: de maio a novembro, 2013	Coleta: entre março e abril, 2014
Tarefas de produção textual: 6	Tarefas de produção textual: 6

Fonte: Dados dos autores (2025).

Além de ter organizado a sala em duplas, seguindo o protocolo acima, as professoras deram aos seus alunos as mesmas tarefas de produção textual. Ou seja, os alunos brasileiros e franceses escreveram três histórias inventadas com um tema livre (sem nenhuma forma de orientação ou de sugestão de título, tema ou personagem) e três histórias inventadas a partir de um tema sugerido pela professora.

Embora os pesquisadores tenham apresentado a mesma proposta de produção textual para ambas as docentes, elas foram instruídas a conduzir a atividade e a interagir com seus alunos de maneira habitual, seguindo suas práticas diárias de ensino. Além disso, os pesquisadores permaneceram fora da sala de aula durante todo o processo de escrita das histórias, evitando qualquer forma de interação com os alunos, de modo a favorecer a preservação da ecologia espontânea da classe.

Quadro 2 – Lista das seis tarefas de produção de textos realizadas pelos alunos brasileiros e pelos franceses

1	Tema livre
2	Branca de Neve na época dos dinossauros
3	Tema livre
4	O rei malvado
5	Tema livre
6	Chapeuzinho vermelho e Homem aranha contra o lobo mau

Fonte: Dados dos autores (2025).

Em trabalhos anteriores, uma parte do *corpus* francês foi analisado com olhar voltado a elementos intertextuais – como empréstimos culturais de outras histórias (Dias; Calil, 2019) – e aos sinais de pontuação (Calil *et al.*, 2022; Calil *et al.*, 2024).

Neste artigo, concentramo-nos na comparação entre as duas práticas didáticas da primeira tarefa de produção textual. Essa comparação se apoiará nos objetos textuais reconhecidos e verbalizados (Barbeiro *et al.*, 2022) pelo professor/alunos e suas interferências na construção dos textos escolares.

Por objeto textual reconhecido, entendemos os comentários espontâneos nos quais são verbalizados termos metalinguísticos (Camps, 2015), como *história, título, personagens, letra, sílaba, palavra, frase, ideia* – ou termos/expressões equivalentes relativos a diferentes aspectos da produção textual: aspectos gráfico-espaciais (*disposição, tamanho e forma dos caracteres gráficos, utilização de margens e linhas...*); ortográfico-lexicais (*representações gráficas de letras, sílabas, palavras...*); ortográfico-gramaticais (*regras de acordo*); semântico e lexical (*escolha e sentido das palavras*); pontuação; aspectos sintático-gramaticais; aspectos ligados a produção textual e ao conteúdo narrativo (*título, tema, ideias, criatividade, conflito, narrador, personagem, discurso direto, conclusão, reler, continuar a história, encontrar um fim*).

Classificamos todos os objetos textuais reconhecidos (e verbalizados) pelos professores e pelos alunos brasileiros e franceses, a fim de caracterizar as práticas didáticas docentes e analisar seus efeitos nos textos escolares que estão sendo escritos pelos estudantes em sala de aula.

RESULTADOS E ANÁLISE

Aspectos gerais da produção textual nas classes brasileira e francesa

As professoras brasileira e francesa seguiram o protocolo previamente proposto pelos pesquisadores. Nele, cada tarefa de produção textual se organiza em quatro etapas. Abaixo, retomamo-las:

1. **Apresentação da consigna.** Da apresentação da tarefa pela professora até o momento em que os alunos, em diáde, começam a inventar a história.
2. **Planificação oral.** Do início do diálogo entre os alunos da dupla até a última diáde receber a folha de papel e a caneta.

3. **Linearização.** Do início da escrita das palavras na folha de papel até o momento em que as duplas dizem a professora que terminaram de escrever a história.
4. **Releitura.** Terminada a redação, a professora pode ler o texto produzido pelas díades ou pedir aos pares de alunos para lerem a história entre eles.

Cada etapa do protocolo durou um tempo similar. Na primeira tarefa de produção textual (tema livre), a etapa 3⁶ (linearização), por exemplo, durou 37 minutos na sala de aula brasileira e 39 minutos na sala de aula francesa. Durante essa etapa, e para o exemplo preciso que nos interessa neste artigo, as duplas produziram as seguintes histórias inventadas:

Quadro 3 – Manuscritos escolares escritos pelas díades em sala de aula

Títulos dos manuscritos escolares		
Díade	Brasil	França
D1	Princesas e príncipes	Sem título
D2	007 Blood Stone	Sem título
D3	As fadas com as asas coloridas	Sem título
D4	As princesas	Réponse et princesse [Raiponce et princesse] Rapunzel e princesa
D5	Peter Pão e o tesouro encantado	La sorsière [la sorcière] A bruxa
D6	Sinderela	Sem título
D7	Homem de Ferro 3	Sem título
D8	Castelo do medo	Sem título
D9	Não houve dupla	Sem título
D10	Não houve dupla	Sem título
D11	Não houve dupla	La Penteiroze [La panthère rose] A pantera rosa
D12	Não houve dupla	Sem título

Fonte: Dados dos autores (2025).

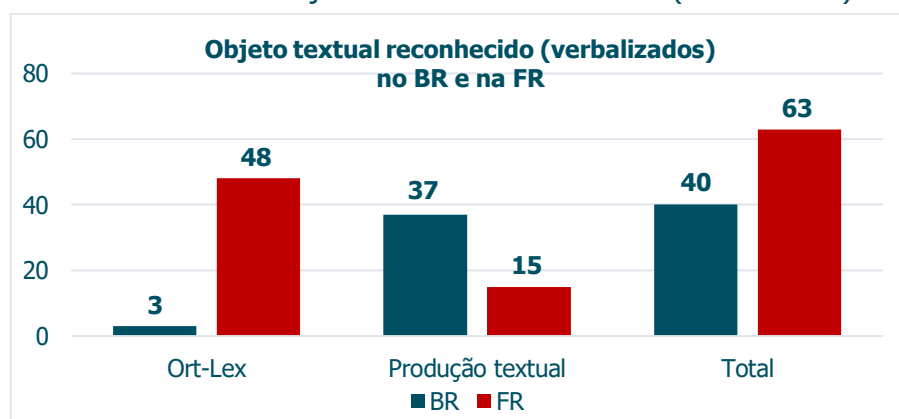
Todos os alunos brasileiros deram título as suas histórias. Somente três alunos franceses fizeram o mesmo. Como veremos, esse importante aspecto do processo de criação textual (Calil, 2021; Calil *et al.*, 2015; Pereira *et al.*, 2019) pode estar relacionado a prática didática implementada.

⁶ Para definir o tempo, utilizamos como referência a primeira dupla que solicitou a folha para iniciar a escrita da história e o último manuscrito escolar recolhido pela professora.

Os objetos textuais reconhecidos pelos professores e seus alunos

Mesmo que as condições de produção e a repartição do tempo didático sejam similares entre as duas classes, a identificação dos objetos textuais verbalizados pelas professoras, ou por seus alunos quando pedem ajuda, são significativamente diferentes. Isso mostra como se estabelece o contrato didático e o “peso” cultural, curricular e pedagógico sobre o texto escolar em construção.

Gráfico 1 – Os objetos textuais reconhecidos (verbalizados)

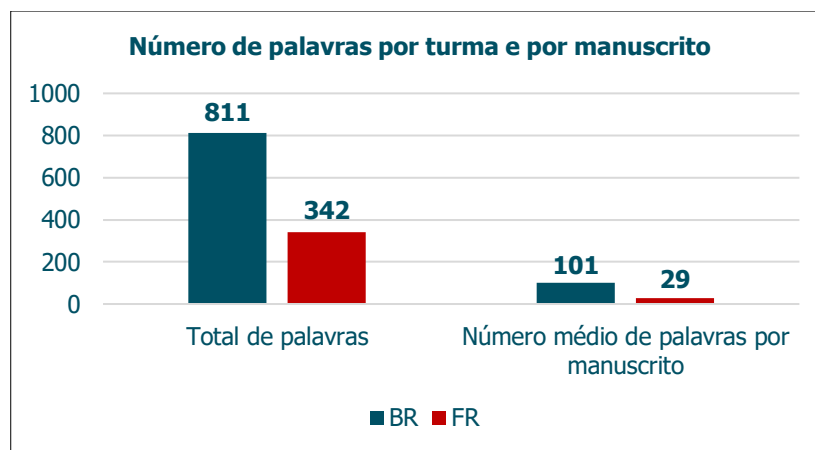


Fonte: Dados dos autores (2025).

Durante a etapa 3, só houve a verbalização de objetos textuais relacionados a aspectos ortográficos e lexicais, tendo havido maior ocorrência na classe francesa (63). Porém, os elementos linguísticos foram reconhecidos em domínios bem contrastantes. Na sala francesa, os objetos textuais estão ligados a elementos ortográficos ou lexicais ditos de “superfície”; na sala de aula brasileira, eles estão mais relacionados ao processo de produção textual.

Objetos textuais (verbalizados) relacionados ao aspecto ortográfico-lexical

Antes de comparar os aspectos ortográficos-lexicais, é preciso mostrar o número de palavras escritas pelas díades em cada sala de aula.

Gráfico 2 – Palavras por classe e por manuscrito escolar

Fonte: Dados dos autores (2025).

Os alunos brasileiros escreveram histórias mais longas que os alunos franceses. Nos 8 manuscritos brasileiros, os alunos escreveram 811 palavras, uma média de 101 palavras por manuscrito. Nos 12 manuscritos franceses, os alunos escreveram um total de 342 palavras, em média 29 palavras por manuscrito. Apesar disso, a forma como as palavras portuguesas são ortografadas foram evocadas apenas três vezes pelos alunos brasileiros. Em dois desses momentos, os alunos resolveram por si mesmos a questão ortográfica, sem esperar a resposta docente. Apenas em um caso, entre os minutos 14'02" e 14'13", houve um breve diálogo:

Ani: Professora... como se escreve "Frankenstein"?

Professora: Hum?! Reflita bem... reflita bem... a palavra... reflita bem sobre a palavra.

Esse diálogo corresponde ao momento em que Ani começa a escrever a palavra "FRAQUISTAI" ("Frankenstein"), reproduzido no extrato do manuscrito abaixo:

Figura 1 – Extrato do manuscrito escolar "CASTELO DO MEDO" escrito por Ani e Jos

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2013).

A autorização implícita dada pela professora brasileira aos alunos para que eles resolvam os problemas ortográficos reconhecidos indica que não é preciso escrever as palavras corretamente neste momento da produção textual. Dessa forma, ela favorece a autonomia discente na construção da história inventadas por eles.

Em contrapartida, mesmo que as duplas francesas tenham escrito menos palavras, questões como “professora, como se escreve essa palavra?” foram verbalizadas quarenta e oito vezes (48). Em todos os casos, os alunos pararam de escrever a história, levantaram a mão para chamar a professora e esperaram a resposta⁷. Nós constatamos que são os alunos, por suas repetidas perguntas sobre a ortografia das palavras, que solicitam de maneira intuitiva o modelo de escrita desenvolvido pela docente. As respostas da professora francesa variam entre a inscrição da palavra ou da letra na lousa, soletrar a palavra e mesmo pronunciar o fonema correspondente ao grafema. Isso é evidente no diálogo entre o minuto 16’23” e 16’50”, como testemunha o extrato das trocas entre professora e aluna⁸:

Ama: Como nós escrevemos “que vivia em um grande castelo”?
Professora: (Falando pausadamente) “que... vivia... em... um... grande... castelo”. São palavras que vocês podem escrever.
Ama: Grande castelo?
Professora: “Grande”. E depois... “cas... telo”.
Ama: ...escrever... “grande”?
Professora: Grande? (Caminhando em direção ao quadro para escrever “grande”. A professora aproveita a letra minúscula “g” que havia escrito para outro aluno, que havia pedido para que ela escrevesse “ge” em “protegeu”. Professora completa a palavra “grande” escrevendo “rand”). É... com o... “G”.
Ama: ...castelo...

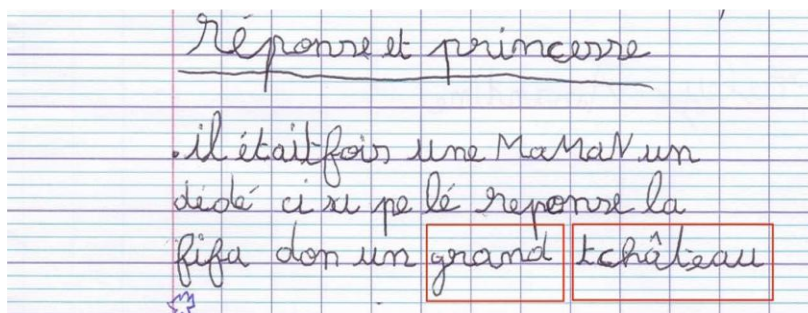
⁷ A pouca quantidade de palavras escritas pelos alunos franceses pode estar ligada ao contrato didático estabelecido entre a professora e seus alunos: quando o aluno não sabe como escrever uma palavra, ele levanta a mão e espera a professora chegar para lhe dar a resposta. Esse tipo de contrato faz com que certos pares parem de escrever e fiquem mais de cinco minutos com as mãos levantadas, esperando a chegada da professora.

⁸ Ama : *Comment on écrit « qui vivait dans un grand château » ?*
Enseignante : (En parlant lentement) ... « qui... vivait... dans... un... grand... château’ ». C’est que des mots que vous pouvez écrire.
Ama : *Grand château ?*
Enseignante : « Grand ». Et après... « châ... teau ».
Ama : ...écrire... « grand »?
Enseignante : *Grand ?* (En marchant vers le tableau pour écrire « grand ». Elle profite de la lettre minuscule « g » qu’elle vient d’écrire pour une autre élève, qui lui avait demandé comment écrire le « ge » dans le mot « protégé », et complète le mot « grand » en écrivant « rand ») C’est... avec le « G ».
Ama : ... *château*...
Enseignante : « *château* ». Tu peux l’écrire ... (en écrivant le mot « château » sur le tableau). « Grand ... *château* » ... /ch/... a... *teau*. Ça ce n’est pas difficile.

Professora: "Castelo". Você pode escrever... (Escrevendo a palavra "castelo" no quadro). "Grande... castelo" ... /c/ as... telo. Isso não é difícil.

Essa troca corresponde ao momento em que a díade começa a escrever o sintagma "um grande castelo".

Figura 2 – Extrato do manuscrito⁹ escolar "Rapunzel e [a] princesa", escrito por Ama e Shi



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2014).

Cada vez que os alunos franceses perguntam sobre a escrita de uma palavra, a professora diz como eles devem grafá-la. Na maior parte do tempo, ela utiliza o quadro para escrever o termo ou a letra, de maneira espacialmente desorganizada, a fim de que o aluno possa recopiar a palavra corretamente. Às vezes, ela faz comentários como o diálogo anterior: "essa palavra você pode escrever", "você pode escrevê-la", "essa não é difícil".

Embora os alunos franceses e brasileiros já tenham compreendido o princípio alfabético, observamos a dificuldade de escreverem as palavras ortograficamente. Na prática brasileira, todavia, essa dificuldade é aceita e, conforme o contrato didático estabelecido, os alunos conversam entre eles para tentar resolver o problema ortográfico identificado. Eles até podem escrever as palavras incorretamente, escrevendo-as como pensam que cada palavra deveria ser escrita. Do lado francês, dado o efeito do contrato didático estabelecido, os alunos observados não são autorizados a escrever como eles pensam que a palavra deveria ser escrita. O professor, agindo como um "guardião do código" (Pilorgé 2010, p. 93)¹⁰, propõe a

⁹ Transcrição normativa: Rapunzel e Princesa / Era uma vez uma mamãe um / bebê que se chamava Rapunzel / Ela vivia em um grande castelo.

¹⁰ Conforme descrito por Pilorgé (mesmo que os estudos do pesquisador se concentrem em alunos mais velhos), é "a postura adotada pelo professor (o docente) que se interessa pela realização escritural do aluno do ponto de vista da conformidade do código. O corretor atua sem implicação notável, seu ponto

versão correta das palavras. Apesar disso, como mostra o manuscrito escolar do aluno francês, a palavra “castelo” (em francês “château”) foi copiada de forma incorreta.

Objetos textuais (verbalizados) ligados aos processos de produção textual

As diferenças são igualmente observadas nas verbalizações docentes, no relativo ao processo de produção textual e ao conteúdo narrativo das histórias inventadas. No Brasil, houve trinta e sete (37) verbalizações; na França, quinze (15). Essas verbalizações foram caracterizadas a partir dos comentários das professoras e podem ser divididas em quatro tipos de ações:

Quadro 4: Tipos de ações ligadas ao processo de produção textual¹¹

Tipos de ações		Comentários (exemplos)	BR	FR
1	Criação da história	BR: Criem uma história. Uma história que vocês queiram inventar; com animais. Ela pode ser com pessoas. Vocês são livres para fazer o que vocês quiserem. Vocês escolhem. BR: Vocês refletiram sobre o nome da história? Vocês pensaram no título da história? Vocês já encontram o título? FR: Bem. Então, eu explico o que vocês irão escrever hoje. Hoje, eu pedirei apenas a vocês que, em dupla, inventem uma história e, depois, que a escrevam. A história que vocês... quiserem. FR: Reflitam. Talvez... primeiro.... é preciso saber sobre o que essa história vai falar. Escolher o personagem...	15	10

de vista de leitor colaborativo sobre o texto permanece pouco expresso. Ele se projeta em um papel unicamente técnico que, no universo social, o aproximaria do corretor tipográfico. Ele corrige o texto privilegiando o nível superficial (pontuação, paragrafação, ortografia, principalmente) para torná-lo um modelo que não é considerado como necessário de ser explicado” (Pilorgé, 2010, p. 93).

¹¹ *Criação da história.* FR: « Bien. Alors, je vous explique ce que vous allez écrire aujourd’hui. Aujourd’hui je vais juste vous demander, par deux, de m’inventer une histoire, et ensuite de me l’écrire. L’histoire que vous... voulez ». FR: « Réfléchissez. Peut-être... que d’abord il faut être trouver de qui va parler cette histoire. Cherchez le personnage ». *Releitura sem sugestão.* FR : « Alors... (Elle fait des onomatopées comme si elle lisait quelque chose) lalalalalala ... lalalalalala ». *Releitura com sugestão.* FR: « (Après la lecture par l’élève de l’histoire ‘La panthère rose’) C’est bon. Il est tombé dans une tombe et après il va dans un souterrain. Après... qu’est-ce qui se passe, Yas ? » *Sugestão sem releitura.* FR : « Est-ce qu’on sait tout ce qui se passe dans ton histoire ? Est-ce que tu ne penses pas que tu peux rajouter des choses, compléter ? Il y manque peut-être des choses dans ton histoire. Est-ce qu’on sait comment ça se termine ? Est-ce qu’on sait que va faire le prince ? Ou Cendrillon, d’ailleurs ? Essayez d’imaginer ce qu’ils pouvaient faire ».

2	Releitura sem sugestão	BR: (Professora lê o começo da história "Princesas e Príncipes") Era uma vez um reino... um reino muito distante... onde viviam uma princesa e um príncipe... que viviam neste... reino. Um dia, eles foram passear... e eles encontraram uma bruxa... e ela não os deixou... reino... (Fala e se fasto). Vá, Ana, vá com sua dupla. FR: Então.... (Faz onomatopeias como se estivesse lendo alguma coisa) ... lalalalalalala ... lalalalalala...	12	3
3	Releitura com sugestão	BR: (Depois que o aluno Ric leu o começo de sua história "007 Blood Stone", a professora diz) ...os bandidos. E o que mais? Continue. Coloque uma das... missões... porque tem "muitas missões". Então coloque... FR: (Depois que o aluno leu a história "A Pantera Rosa") Está bom. Ele caiu em um túmulo e depois ele vai em uma passagem subterrânea. Depois... o que acontece. Hein?	10	2
4	Sugestão sem releitura	FR: Nós sabemos tudo o que acontece na sua história? Você não acha que pode acrescentar coisas, completar? Talvez faltem coisas na sua história. Nós sabemos como isso termina? Nós sabemos o que o príncipe vai fazer? Ou Cinderela, aliás? Tente imaginar o que eles poderiam fazer.	0	2

Fonte: Dados dos autores (2025).

Mesmo que os quatro tipos de ações tenham sido verbalizados pelas duas professoras, alguns dentre eles podem ser postos em evidência.

Em *Criação da história*, a professora brasileira enfatiza título, tema e personagens. A professora francesa incide mais sobre o trabalho de escrita, sem destacar, por exemplo, a importância de dar um título para a história inventada. Esse aspecto parece refletir nos manuscritos escolares de seus alunos. Enquanto todos os manuscritos brasileiros têm título, somente três manuscritos franceses o apresentam, como indicado no quadro 3.

Outra diferença nos comentários referentes ao processo de escrita reside nas ações de releitura do texto em curso de elaboração. A professora brasileira iniciou sete (7) ações de releitura, de vinte e dois (22) episódios identificados. Ela se aproxima da díade e começa a ler o que os alunos já escreveram. Nos outros quinze (15) episódios, os alunos começaram a reler por pedido da professora. Em dez (10) episódios de *Releitura com sugestões*, a professora comentou o conteúdo do que já havia sido escrito, favorecendo a continuidade, a unidade e o desenvolvimento da história. Alguns enunciados ilustram esses comentários: "Continue. Coloque uma das... missões...

porque tem ‘muitas missões’”; “E o que fazia ess... esse homem forte do mundo?”, “Quais são os estragos (em referência às ações do Homem de Ferro) que ele causou?”.

A professora francesa não fez uma releitura propriamente dita. No exemplo anterior, quadro 4, ela finge uma leitura (“lalalalalalala... lalalalala”). Nas outras ações de releitura, ela pede aos alunos que releiam o que escreveram. Depois das releituras discentes, a professora pede aos alunos que terminem a história: “A história de vocês está finalizada ou não?”; “Nós temos o final da história?”; “Você colocou tudo que o que você queria na história?”. Esses são os mesmos comentários que são feitos quando há sugestões sem reler a história escrita pelos alunos.

CONCLUSÃO

Desta comparação entre as duas práticas de produção textual, nós podemos dizer que o contrato didático estabelecido entre as professoras e seus alunos têm efeitos importantes sobre os textos em curso de elaboração e mesmo sobre a compreensão do processo de escrita. Do lado francês, observamos uma relação com a norma que paralisa a escrita e a criatividade discente. Saber escrever equivale a saber a ortografia. Nós podemos mensurar todo o custo dessa colocação em palavras que freia a escrita do texto. Nossas conclusões sobre a prática francesa observada fazem eco ao relatório da *Inspeção geral da educação, do esporte e da pesquisa* (*Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche*, L'IGERS), de outubro de 2023. Publicado na França, o relatório focalizava o *Cours Élémentaire 2* (CE2, alunos de 8 anos de idade).

Como a questão da ortografia é uma grande preocupação para os professores [franceses], os alunos são frequentemente solicitados a “reler”, mas sem aprendizagem relacionada. Quando alguns professores propõem releituras reflexivas para desenvolver a dúvida ortográfica, essas práticas parecem eficazes. Os guias de releitura que podem ser oferecidos não são acompanhados de ajuda para aprender a utilizá-los e podem prejudicar certos alunos em sua produção (França, 2023, p. 37).

Com efeito, apesar de os manuscritos escolares terem sido produzidos por alunos recentemente alfabetizados da mesma faixa etária, a partir da mesma orientação dada pelas professoras, a maneira pela qual o contrato didático é estabelecido entre a professora e seus alunos parece interferir na maneira como se opera a criação e a produção textuais. A diferença no número de palavras das histórias e o modo como os alunos brasileiros e franceses dialogam com seus respectivos professores pode ser um reflexo desse contrato didático.

Apesar das diferenças que pudemos trazer a luz no nosso estudo de caso, a questão que permanece é a seguinte: qual prática poderia ser considerada como a mais apropriada, dado que os alunos têm 6-7 anos? Em tarefas sobre escrever uma história inventada, e não simples frases, é mais pertinente chamar a atenção do aluno para a dimensão textual e criativa ou para a dimensão de superfície que é a ortografia? Os alunos devem primeiro aprender a escrever as palavras corretamente e a usar os sinais de pontuação, mesmo que suas histórias sejam curtas, com pouca unidade de sentido ou seria mais importante que eles escrevessem textos longos, mas sem sinais de pontuação e sem prestar muita atenção à ortografia?

Talvez, uma das respostas seja compreender (para o professor) e fazer compreender (para o aluno escrevente) a produção textual como um processo que implica os dois, em momentos diferentes. Primeiro, o texto é produzido com sentido, valorizando o processo criativo e seus efeitos de sentido. Depois, é necessário revisar e corrigir a ortografia, a pontuação etc. (como já dito por Brissaud e Bessonnat (2001) há alguns anos).

REFERÊNCIAS

BAKHTINE, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard (1984 [1920-1974]).

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A.; CALIL, E.; CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. **Tejuelo**. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, v. 35, n. 2, p. 45-76, 2022. Disponível em: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4138>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEALET, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. (PROLETRAMENTO). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRISSAUD, C. ; BESSONNAT, D. **L'orthographe au collège** : pour une autre approche. CRDP de Grenoble, 2001.

BRONCKART, J.-P. **Le fonctionnement des discours** : un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

BROUSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La pensée sauvage, 1998.

BUCHETON, D. Vers de nouveaux repères : des gestes professionnels et des postures plus ajustés. *In*: BUCHETON, D.(org.). **Refonder l'enseignement de l'écriture**. Paris : Retz, 2014.

CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. **Langages et Société**, v. 103, p. 31-55, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-31.htm>. Acesso: 02 jan. 2023.

CALIL, E. La rature orale en processus d'écriture en acte : lieu de tension et production du sens. *In*: LORDA, C. (org.) **Polifonía e Intertextualidad en el Diálogo**. Madrid: Arco Libros, 2012, p. 215-230.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rature orale Analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. *In*: CALIL, E. ; BORÉ, C. (org.). **L'école, l'écriture et la création**: Études franco-brésiliennes. Louvain-la-Neuve: L'Harmattan-Academia, 2013, p. 157-188.

CALIL, E. The meaning of words and how they relate to the ongoing text: a study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. **Alfa**. Revista de Linguística. São Paulo, v. 60, n. 3, p. 537-561, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CALIL, E. Ramos system: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. **Alfa**. Revista de Linguística. São Paulo, v. 64, e11705, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>. Acesso: 15 abr. 2023.

CALIL, E. The Textual Genesis of a Title: A Study on Associative Networks and Memory Activation in Newly Literate Students. **Bakhtiniana**, v. 16, n. 1, p. 184-210, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457346306>. Acesso: 04 jul. 2023.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, v. 60, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>. Acesso: 06 nov. 2024.

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. E. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. *In*: CALIL, E.; BORÉ, C. (orgs.) **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2015, p. 15-42.

CALIL, E.; FELIPETO, C.; AMORIM, K. A.; BORÉ, C. The genesis of commas in stories invented by newly literate pupils: Identification of metalinguistic activities from inscription and spontaneous comments. **Alfa**. Revista de Linguística. São Paulo, v. 66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/15203>. Acesso: 04 jan. 2025.

CALIL, E.; PAOLACCI, V.; FELIPETO, C.; AMORIM, K. A. Emplois de la ponctuation et commentaires spontanés sur ces emplois en production écrite chez des élèves français et brésiliens au début du primaire. **SHS Web Conference**, v. 186, 2024. Colloque E-CALM : Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation (E-CALM 2022). Disponível em : <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418602005>. Acesso : 15 dez. 2024.

CAMPS, A. Metalinguistic activity in language learning. *In*: RIBAS, T.; FONTICH, X; GUASCH, O. (eds.). **Grammar at School**: research on metalinguistic activity in language education, 2015, v. 23, p. 25-41.

CANDAU, V. M. (org). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 127p.

CHAMPAGNE-VERGEZ, M. ; LUBBERS, M.-P. Écriture au cours d'une année dans une classe de CP : quelles modalités pour quels apprentissages ? *In* : KERVYN, B. ; DREYFUS, M. ; BRISSAUD, C. (eds.). **L'écriture dès le début de l'École Primaire**. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2019, p. 103-124.

COGIS, D. ; ROS, M. Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? **Les dossiers des sciences de l'éducation**, v. 9, 89-98, 2003.

Disponível em: http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988. Acesso: 10 fev. 2025.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022. 189p.

DAVID, J. Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. **Pratiques**, v. 139-140, p. 163-187, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1230>. Acesso: 20 jun. 2020.

DAVID, J.; MORIN, M.-F. Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In : DOLZ, J. ; PLANE, S. (eds.). **Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture**. Recherches sur les pratiques. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur, 2008, p. 19-41.

DAVID, J.; MORIN, M.-F. Repères pour l'écriture au préscolaire. **Repères**, v. 47, p. 7-17, 2013.

DIAS, B. J.; CALIL, E. Naming princesses and building arcs: intertextuality and memory of the object as illuminated by the oral erasure with textual comment in the texts of recently alphabetized students. In: BAZERMAN, C; GONZALEZ, B. (org.) **Conocer la escritura**: investigación más allá de las fronteras. Knowing Writing: Writing Research across Borders. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota Press, 2019, p. 93-113.

DOLZ, J. ; GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. **Pratiques**, v. 137/138, p. 179-198, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1159>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DREYFUS, M., SOULÉ, Y., DUPUY, C. ; CASTANY-OWHADI, H. Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ? **Repères**, v. 55, p. 45-64, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/reperes/1151>. Acesso: 17 nov. 2023.

DYSON, A. H. Writing in childhood worlds. In: BEARD, R.; MYHILL, D. NYSTRAND, M.; RILEY, J. (eds.) **Handbook of writing development**. London: Sage, 2009, p. 232-245.

FERREIRO, E. **L'écriture avant la lettre**. Paris: Hachette Éducation, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANÇA. Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche. IGESR. **L'enseignement de la production écrite à l'école primaire** : état des lieux et besoins. Livret 2, 22-23, 227B, 2023. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-deslieux-et-besoins-379446>. Acesso: 15 nov. 2024.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. **Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP**, 2019. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>. Acesso: 15 nov. 2024.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. **Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux** (cycle 2, annexe 1). Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale, 2020. Disponível em: https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf. Acesso: 15 nov. 2024.

GOIGOUX, R. (dir.). **Lire et écrire au CP**: étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Paris : Institut français de l'éducation (IFE), 2016. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>. Acesso: 15 nov. 2024.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KERVIN, L.; COMBER, B.; WOODS, A. Children learning to write in early primary classrooms. In: CHEN, H.; MYHILL, D.; LEWIS, H. (eds.). **Developing writers across the primary and secondary years growing into writing**. London: Routledge, 2020, p. 19-39.

KERVYN, B.; DREYFUS, M.; BRISSAUD, C. (eds.). *L'écriture dès le début de l'école primaire*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2019.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gl.; VAL, M. da G. (eds.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte, CEALE; Autêntica Editora, 2003, p. 53-67.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, L. M.; VARGAS, S. L. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em Foco**, p. 99-118, 2015. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19672>. Acesso: 18 out. 2023.

MAUROUX, F. Compétences métalinguistiques et écriture. Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de

l'écriture. **Ressources**, v. 19, p. 96-106, 2018. Disponível em: https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/8-mauroux_1526561821133-pdf. Acesso: 08 jul. 2023.

MAUROUX, F., DAVID, J. ; GARCIA-DEBANC, C. Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. **Repères**, v. 52, p. 221-242, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/reperes/955>. Acesso: 14 set. 2022.

MAUROUX, F.; MORIN M.-F. Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire: pourquoi et comment? **Repères**, v. 57, p. 123-142, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/reperes/1516>. Acesso: 14 jul. 2023.

MORAIS, A.; SILVA, A. da. Produção de textos escritos e análise lingüística na escola. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (eds.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.

PASA, L.; CRINON, J.; ESPINOSA, N.; FONTANIEU, V. ; RAGANO, S. L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. **Repères**, v. 55, p. 21-43, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/reperes/1146>. Acesso: 30 ago. 2024.

PEREIRA, L. A.; COIMBRA, R.; CALIL, E. Os títulos de contos que crianças (re)contam: uma "poética" da brevidade sem a angústia da influência. **Revista Forma Breve**, v. 14, p. 617-630, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/fb.v0i14.541>. Acesso: 26 set. 2023.

PILORGE, J.-L. Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. **Pratiques**, v. 145-146, p. 85-103, 2010.

ROCHA, A. G. A. L'importance des genres textuels dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue portugaise. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 3, n. 10, p. 18-32, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/paroles/genres-textuels>. Acesso: 05 nov. 2024.

ROCHA, Gl. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In*: ROCHA, Gl.; VAL, M. da G. (eds.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, CEALE, Autêntica Editora, 2003, p. 69-83.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. *In* : REUTER, Y. (ed.). **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang, 1994, p. 155-173.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, v. 15, p. 27-40, 1997.

VAL, M. da G. C.; BARROS, L. F. P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gl.; VAL, M da G. (eds.), **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte, CEALE, Autêntica Editora, 2003, p. 135-165.

VYGOTSKY, L. S. **Pensée et Langage**, Paris : La Dispute, 1998.