unicef
para cada criança

AvisaLa
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

fascículo 3

Escrita
por si mesmo

Escrita
por si mesmo

Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos

Elaboração de conteúdo:
Giulianny Russo e Isis Nogueira

Coordenação técnica:
Renata Frauendorf

Coordenação geral:
Silvia Carvalho

Desenvolvimento Técnico:
Instituto Avisa Lá – SP

2023

Escrita
por si mesmo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Russo, Giulianny.
R969f Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita [livro eletrônico] / Giulianny Russo, Isis Nogueira; coordenadoras Renata Frauendorf, Silvia Carvalho. – São Paulo, SP: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5872-600-5

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Nogueira, Isis. II. Frauendorf, Renata. III. Carvalho, Silvia. IV. Título.
CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Sumário

Apresentação 5

Introdução 6

1. A importância da prática de escrita por si mesmo para o processo de alfabetização 11

2. Contextualização da situação de escrita 18

3. Condições didáticas para que as situações de escrita por si mesmo favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita 22

4. Diversificar os desafios para atender a diversidade de saberes sobre a escrita 31

5. Legitimar as escritas não convencionais 35

6. Práticas de escrita por si mesmo e a BNCC 39

Bibliografia 41

Apresentação

Caro professor, cara professora,

Desde 2019, o Avisa Lá tem apoiado o UNICEF na implementação da Estratégia **Trajetórias de Sucesso Escolar** (TSE) por meio de ações formativas e produção de materiais para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar em diferentes estados que implementam programas a partir das recomendações da TSE e municípios participantes do SELO UNICEF.

A alfabetização inicial e tardia tem sido o foco principal da parceria UNICEF-Avisa Lá. Visando atingir diretamente os e as estudantes que necessitam deste apoio foram escolhidas as **Práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos** como temática principal das formações com professores e professoras, dos materiais de apoio elaborados especialmente para o programa que se traduz em um curso autoinstrucional* e nesta coleção de fascículos. Além disso, a parceria tem contribuído para a estruturação de uma cadeia formativa nas secretarias e unidades educativas que se responsabilizam localmente pelo desenvolvimento de propostas de leitura e escrita mais significativas nas escolas. Esse trabalho esteve e está totalmente respaldado nos princípios e direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

No âmbito dessa parceria foram desenvolvidos estes fascículos a que você está tendo acesso com as situações didáticas fundamentais para alfabetizar da melhor maneira possível. Com o propósito de subsidiar de forma prática os e as docentes no trabalho com a alfabetização, o material é composto de um fascículo introdutório e 5 cadernos para cada situação didática: **leitura por meio da professora ou do professor; leitura por si mesmo, escrita por meio da professora ou do professor; escrita por si mesmo e oralidade.**

No fascículo 03, **Escrita por si mesmo**, você poderá conhecer ou aprofundar o conhecimento sobre esta situação didática fundamental para contribuir para a formação escritora dos e das estudantes dos diferentes segmentos bem como compreender a importância desta a prática para o processo de alfabetização inicial e tardia.

Desejamos a todos e todas uma ótima leitura e que este material possa apoiar a sua prática junto aos estudantes contribuindo para a garantia do direito de aprender a ler e escrever de crianças, adolescentes e jovens.

* O curso está disponível em: https://ava.unicef.org.br/login/index.php

Introdução

Figura 1. Foto: Susana Felix, professora da rede municipal de Guarujá

A escrita pela e pelo estudante é uma das situações didáticas fundamentais, em que têm a responsabilidade de escrever por si mesmos e, para tanto, precisam **tomar decisões** sobre quais letras usar, quantas e em qual ordem. Nesse processo, além de colocarem em jogo seus saberes já construídos, têm a oportunidade de refletir e avançar na compreensão do sistema de escrita.

Nós, professoras e professores, sabemos, por meio das nossas experiências, que estudantes podem escrever "do jeito delas/do jeito deles" desde muito cedo.

Vale ressaltar que, a depender da experiência com a escrita, é possível que as e os estudantes apresentem resistências e acreditem que "não sabem escrever".

O processo de alfabetização demanda entrar em contato com a prática de escrita e expor saberes provisórios, o que pode gerar insegurança nas e nos aprendizes. Embora essas falas ocorram desde a Educação Infantil, elas são especialmente comuns entre estudantes que se encontram em anos escolares cuja consolidação da aprendizagem do sistema de escrita é esperada. Conforme crescem, aumentam suas percepções em relação ao grupo e tendem a se retrair, evitando escrever. **Precisamos estar atentos a estes aspectos para acolher as e os estudantes, para ajudar a desenvolver no grupo um clima favorável à aprendizagem**, em que todas e todos se sintam respeitadas e respeitados.

Como escrever à sua maneira, do jeito que a estudante e o estudante pensam a escrita, contribui para que avancem na compreensão que têm do sistema de escrita? Basta escreverem por si mesmos para que avancem?

Observe os depoimentos de algumas professoras sobre a escrita por si mesmo, que revelam dúvidas frequentes sobre o assunto:

— *Nunca entendi isso de achar que a criança vai escrever do jeito dela e ela vai aprender a escrever…* (Professora L., set. 2022)

— *Então quer dizer que eu não preciso fazer nada, é só mandar a criança escrever que ela aprende sozinha?* (Professor F., set. 2022)

— *Ah eu já tentei muito… passo o ano mandando as crianças escreverem convite, convite, convite, mas elas não se alfabetizam.* (Professora R., set. 2022)

Como professoras e professores, sabemos que não basta que as e os estudantes escrevam por si mesmos para que aprendam a escrever, esta é uma interpretação equivocada da hipótese didática de que "aprende-se a escrever, escrevendo". O objetivo deste fascículo é o de apresentar o que significa **"aprender a escrever, escrevendo"**, e como este princípio pode se traduzir nas práticas de sala de aula. Na sequência deste material, mostraremos:

- a **importância da escrita** pelas e pelos estudantes;
- as **condições didáticas** que precisam estar garantidas para que essas situações favoreçam a aprendizagem da escrita;
- como **diversificar os desafios** considerando os diferentes momentos em que as e os estudantes podem se encontrar na reflexão sobre o sistema de escrita.

Estas três partes do texto contarão com exemplos de situações de sala de aula que servirão tanto para exemplificar o ponto abordado, como também para ampliar o repertório de possíveis práticas de escrita. Por fim, traremos:

- uma breve discussão sobre se deve corrigir ou não as escritas não convencionais e em quais contextos faz sentido a correção;
- e as aproximações da proposta de escrita pela e pelo estudante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante que as e os docentes tenham em mente que as e os estudantes podem se encontrar em **diferentes momentos** na reflexão que fazem sobre o sistema de escrita. Esses momentos correspondem a **períodos** que as e os estudantes percorrem no sentido da aquisição do sistema de escrita convencional. Vejamos na sequência.

Período pré-silábico

Chamamos de período pré-silábico (ou pré-fonetizante) quando os e as estudantes não compreendem a relação entre a escrita e a fala. Nesse período, as e os estudantes:

- **buscam diferenciar as marcas gráficas**. Discernir entre o que é figurativo e o que não é figurativo; o que é desenho do que não é desenho; quais marcas servem para escrever, quais não servem.
- **buscam critérios para definir o que pode ou não ser considerado escrita**, por exemplo: a quantidade mínima de caracteres (3) a ser considerada para ler ou escrever, assim como a variedade de caracteres entre as palavras que nomeiam coisas diferentes.

Período fonetizante

As e os estudantes já percebem a relação entre oral e escrita e buscam parâmetros para o estabelecimento dessa relação. Nesse período, as e os estudante identificam a estrutura silábica de nosso idioma e entendem que é necessário utilizar letras para representar cada sílaba.

Fazem parte desse período as **escritas silábicas, sem e com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética**:

- Na **escrita silábica sem pertinência sonora ou sem valor sonoro convencional**, as e os estudantes, representam a sílaba utilizando letras que não fazem parte da sílaba convencional. Por exemplo, para escrever a palavra "girafa", a ou o estudante usaria letras como "TNU".
- Na **escrita com pertinência sonora ou com valor sonoro convencional**, começam a compreender que não é qualquer letra que serve para representar aquela parte sonora, passando a atribuir a cada uma dessas partes sonoras uma das letras que corresponde, de forma pertinente, à sílaba

convencional. Por exemplo, para escrever SAPO, a ou o estudante pensa na sílaba SA e emprega ou apenas o S ou apenas o A; e para PO utiliza a letra P ou a O, ficando AO; ou AP; ou SP; ou SO.

- As **escritas silábico-alfabéticas** representam o momento em que as e os estudantes compreendem que uma letra não basta para fazer a representação da sílaba e que precisam acrescentar mais uma letra. Por exemplo, para escrever SAPO, a ou o estudante pensa na sílaba SA e emprega SA; e para PO utiliza a letra P ou O, ficando SAO; ou SAP.

- **Escritas alfabéticas** são aquelas que representam de forma convencional a linguagem, ainda que apresentem erros de natureza ortográfica. Por exemplo, vai escrever CASA, e escreve CAZA.

Saiba mais!

Para conhecer mais sobre níveis conceituais e sobre como acessar as hipóteses que as e os estudantes têm sobre o sistema de escrita, indicamos:

- ✓ INOUE, Ana; AMADO, Cybele Amado (org.). Situações didáticas na alfabetização inicial. 1. ed. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019, pp. 19-20.
- ✓ NOVA ESCOLA. 5 princípios para a hora de pensar numa sondagem na alfabetização, 2016.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO (SP). Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização – Ensino Fundamental. São Paulo: SME/Coped, 2018, pp. 4-19.

1. A importância da prática de escrita por si mesmo para o processo de alfabetização

Por que escrever por si mesmo antes de aprender a escrever convencionalmente? O que aprendem as e os estudantes?

Ao serem convidados a escrever, as e os estudantes que estão em processo de alfabetização inicial enfrentam uma verdadeira situação-problema: *como escrever antes de saber escrever convencionalmente?* Para responder ao desafio, precisam **colocar em jogo as ideias já construídas** sobre a organização do sistema de escrita.

As escritas a seguir foram produzidas por estudantes, em fevereiro de 2023, diante da solicitação para que registrassem os materiais de escola que trazem na mochila para verificar o que ainda precisavam providenciar e informar aos pais. Observe como apresentaram escritas diversas para a produção de uma mesma lista de palavras (apontador, lápis, caderno, giz):

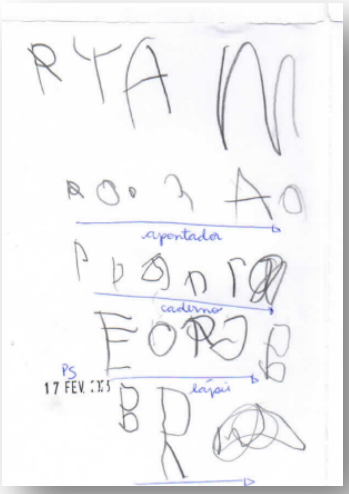


Figura 2. Ryan.

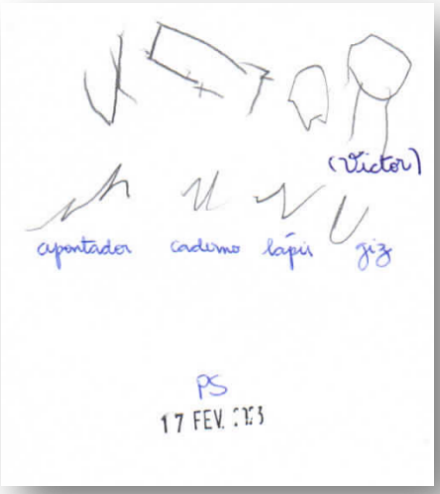


Figura 3. Victor.

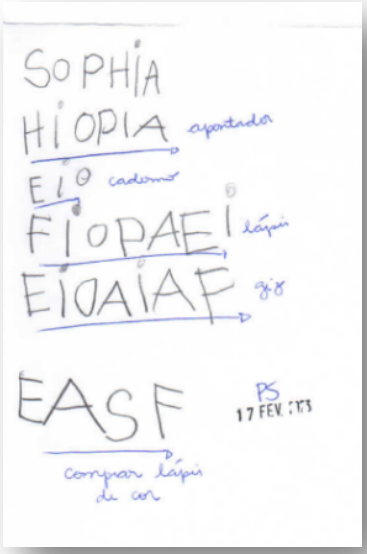


Figura 4. Sophia

Figura 5. Valentina.

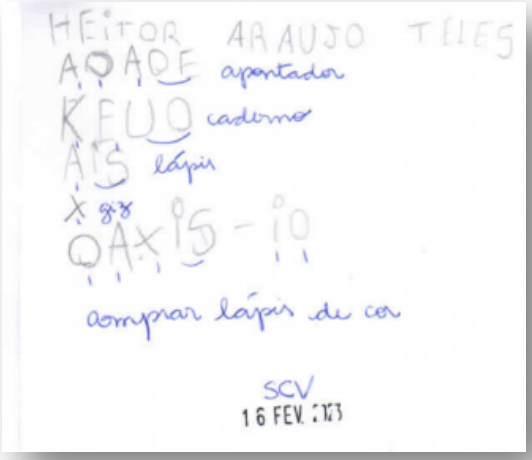


Figura 6. Heitor.

Diante da solicitação para que escrevam, as e os estudantes precisam **pensar sobre a escrita** e em como irão produzi-la: o que é escrever, quais marcas utilizar, quais marcas servem, se é necessário variar ou não essas marcas, quantas marcas são necessárias, em qual ordem precisam aparecer, são algumas das questões postas no início do processo de alfabetização. Note que a aprendizagem está na reflexão realizada durante o processo de escrita e, para que as e os estudantes se impliquem, se dediquem a realizar uma reflexão comprometida, é fundamental que vejam **sentido e propósito no que estão escrevendo**.

À medida que enfrentam o desafio de escrever em situações reais de escrita, têm a **oportunidade de formular e elaborar novos problemas**, novas perguntas que as e os ajudem a avançar. Os registros destas professoras exemplificam alguns dos problemas que a escrita apresenta para quem está escrevendo:

Sabrina (1° ano) – Apresentava uma escrita silábica, daquelas bem convictas. Sempre representava as palavras usando as vogais de cada sílaba. Mas começou a ficar incomodada quando as palavras tinham as mesmas vogais como BATATA, porque sua escrita ficava assim: "AAA", e ela se incomodava com a repetição da mesma letra. Era comum que colocasse uma outra letra no final, que não tinha nada a ver com a palavra. Não gostava quando repetia, por exemplo, "AAA" para "batata" e "AAA" para "abadá" ou "Clara" ou "Amanda".

(Professora V., mar. 2022)

Lucas (5° ano) – Escreve de forma convencional, mas com muitas questões de separação e de ortografia. Na tarefa de ortografia, ele acertava, mas, na hora de escrever, escrevia tudo errado. Na hora de escrever, ele nem pensava sobre a ortografia, mas era importante escrever, porque, depois de uns dias, eu pedia para ele ler e ele se enroscava e sentia a necessidade de escrever melhor.

(Professora L., mar. 2022)

Ao serem convidados a escrever textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos e destinatários, as e os estudantes podem refletir e avançar tanto sobre a notação escrita quanto sobre a linguagem em que se escreve.

Por isso é importante que não sejam convidados apenas para escreverem **listas de palavras**.

É certo que textos mais extensos e contínuos são mais desafiadores, no entanto, se as propostas de escrita na escola se inspiram nas práticas sociais de escrita, em toda a sua complexidade, as e os estudantes precisam enfrentar desafios de diversas naturezas, que demandem, por exemplo, a coordenação com outras habilidades, como: lembrar o conteúdo e o seu encadeamento; escolher palavras e seu encadeamento considerando se a organização atinge o objetivo de comunicar a ideia desejada; refletir sobre a coerência, coesão e recursos linguísticos etc.

Atenção!

Se seus e suas estudantes estiverem produzindo textos contínuos em forma de lista, é um sinal de que precisam ler, escrever e refletir sobre as **características de outros gêneros textuais**, como parlendas, contos, adivinhas, legendas etc.

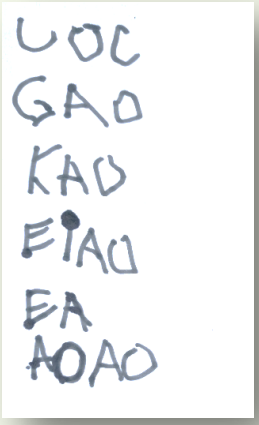


Figura 7. J, 8 anos, fev. 2022.

Legenda da imagem
Parlenda: "Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado"

Por fim, mas não menos importante, ao escreverem, as e os estudantes têm a oportunidade de **aprender diversas estratégias**, utilizadas por escritores experientes, sobre o que fazer quando não sabem a grafia de uma palavra ou parte dela: **consulta às diferentes fontes de informação disponíveis** – colegas, professor, palavras de apoio (listas de nomes e outras escritas presentes na sala de aula).

Vale destacar que o procedimento de consultar outras palavras no momento de escrever não é espontâneo e deve ser uma ação que a professora e o professor mostre para as e os estudantes por meio de problematizações e de incentivo ao uso das listas.

O registro a seguir é de um trecho de uma situação de aula, em uma turma de 3º ano. Após a resolução de um problema, no campo da matemática, o grupo precisava registrar a resposta "Gisela perdeu 5 bonecas no parque". Observe como uma estudante conseguiu produzir a escrita e como a professora apoiou esta construção. No registro, as falas da estudante e da professora aparecem em itálico e as inserções de comentário, explicando a pronúncia ou a ação, aparecem entre colchetes:

Professora	Estudante	Intervenção docente
	Prô, como escreve "perdeu"?	
Qual parte de "perdeu" você está escrevendo?		Ajuda a estudante a delimitar sua questão, não infere qual é a dúvida e devolve para que a estudante pense.
	O "per", "per"...	

Professora	Estudante	Intervenção docente
Será que tem alguma palavra aqui na sala que tenha esta parte que você precisa [que contenha "per"]?		Faz uma nova pergunta que endossa a estratégia de buscar nas palavras de referência. Não resolve o problema, respondendo que se escreve com a letra P, a letra E e a letra R.
	Acho que não…	
E se eu escrever uma palavra para você, tem alguma que tenha esta parte?		Sugere uma nova estratégia, que amplia o repertório de possibilidades do que a estudante pode fazer quando não sabe escrever uma parte.
	Hummm...	
Se eu escrever "perna", ajuda?		Como a estudante não encontrou uma palavra que a ajudasse, a professora faz uma sugestão para que avalie.
	Ajuda!	
[Professora escreve PERNA em um pedaço de papel.]		Oferece uma escrita para que use como referência.
	[Lê em voz alta apontando com o dedo, identifica que a parte procurada, "per" está no começo e escreve em seu papel "PE".]	Mesmo faltando a letra "R" para completar o início da palavra "perdeu", a estudante seleciona apenas "PE", produzindo em sua folha "PEDEU"

Neste registro há dois aspectos que merecem destaque:

O desafio de escrever por si mesmo não está em uma "aula de língua portuguesa", mas no contexto de um registro matemático, nos mostrando que **as práticas de linguagem permeiam a rotina escolar** e que há muitas situações que possibilitam a sua reflexão. Estas são oportunidades interessantes para estudantes que já passaram pelo ciclo de alfabetização, mas que seguem com questões relacionadas ao sistema notacional; e aqueles e aquelas que têm segurança em outras áreas do conhecimento e em língua apresentam resistências. Essas situações são mais uma oportunidade para refletirem sobre a escrita, de uma escrita de menor extensão, cujo conteúdo é conhecido e com propósito claro, além de poderem contar com a mediação da professora e do professor.

A professora não resolve a dúvida no lugar da estudante (fornecendo as letras com as quais pode fazer "per"), mas **oferece apoio para sustentar a reflexão**, ao mesmo tempo que **reforça as estratégias de busca de informação** nas palavras de referência.

Este tipo de intervenção é generalizável para estudantes de diferentes anos escolares e em diferentes momentos da aprendizagem da escrita: tanto àqueles e àquelas que estão em momento mais inicial e que compreendem a semelhança sonora em palavras diferentes, por exemplo, que "camelo" e "Caio", começam iguais; que o ME de "Melissa" é igual ao ME, de "camelo" – ainda que seja desafiador localizar nas palavras a parte que precisa –, quanto para estudantes que estão mais avançados no processo de alfabetização, que consultam as diferentes fontes de informação para verificar a escrita das sílabas complexas, como no exemplo do registro.

Mas e as e os estudantes com escrita pré-silábica (ou pré-fonetizante) ou silábica sem valor sonoro convencional? Como vão buscar informações em outras palavras se não percebem a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita? Precisam primeiro avançar neste aspecto para depois escrever por si mesmos?*

* Pré-fonetizante é como são chamadas as escritas que não guardam qualquer relação com a oralidade.

O registro que veremos no item a seguir – do projeto compartilhado pela professora Susana Felix – é de uma intervenção realizada com uma dupla de estudantes de 4º ano que se encontrava em situação de inclusão. No entanto, é uma intervenção generalizável a qualquer estudante que apresente escrita pré-fonetizante ou silábica sem valor sonoro convencional, independentemente do ano escolar.

2. Contextualização da situação de escrita

O grupo de estudantes do 4º ano em questão pertencia a uma escola situada em uma região litorânea, próxima a um manguezal e, motivados pela aparição de um jacaré na zona urbana, dedicaram-se a estudar este bioma: o que é, localização, fauna, importância e preservação.

Além **da pesquisa em materiais bibliográficos**, visitaram manguezais próximos, institutos de preservação e chegaram a conversar com o prefeito da cidade para reivindicarem ações para preservação do mangue – já que esta era uma das razões para o jacaré ter aparecido na cidade. Os estudantes em situação de inclusão **participaram de todos os momentos do projet**o, contando com maior ou menor ajuda, tanto da professora quanto dos demais colegas, a depender do que precisavam fazer.

Como produto final, o grupo produziu, em duplas, **notícias** com a finalidade de compartilhar as informações descobertas com toda a comunidade. Uma das notícias tinha como objetivo informar quais animais vivem no mangue e as e os estudantes que estavam em momento inicial de alfabetização ficaram responsáveis pela escrita dessa lista (propósito comunicativo real para a escrita).

Para apoiar a produção, a professora providenciou **imagens** dos animais cujos nomes deveriam escrever (situação esta que informava o que seria escrito) e planejou que essas produções ocorressem em momentos em que ela pudesse estar junto de cada dupla.

Sobre os estudantes: E. apresentava escrita pré-silábica e muita resistência para pegar em instrumentos de escrita (lápis, canetas e afins), mas dedicava maior atenção quando esta ocorria no computador; J., também no mesmo momento conceitual, era mais silencioso e demandava muito incentivo para produzir.

Professora	Estudantes
Meninos, esta lista é uma das partes mais interessantes do nosso trabalho! Todo mundo quer saber quais são os animais do mangue! Vamos ter que caprichar. *A gente vai escrever esta lista aqui no computador, primeiro o E. escreve o nome de um animal, depois o M. Pode ser? Eu trouxe estas três imagens. Vocês querem escrever o nome de qual destes?* [mostra o ROBALO, o JACARÉ e o MARISCO]	
	E.: [não responde oralmente, só pega a foto do JACARÉ.]
Ah, bom que todo mundo quer o jacaré, né? Eu e o M. vamos ficar te ajudando. Como começa JACARÉ?	
	E.: [digita várias letras no computador, sem mostrar reflexão.]
E., eu tô vendo que você não está pensando sobre a escrita, eu sei que você já consegue escrever pensando mais do que apertando tudo… [professora realiza várias intervenções no sentido de apoiar o estudante]. *M., vamos ajudar o E., como começa "jacaré"?*	
	M.: [não responde, só olha]

Professora	Estudantes
"Janela" ajuda a escrever jacaré…	
	E.: *Não.* M.: [não responde]
Olha, E., "janela" ajuda sim, porque "janela" e "jacaré" começam igual. [escreve janela e repete em voz "janela" e "jacaré".] *M., então escreve aí no computador o "ja" do "jacaré".*	
	M.: [digita o J] E.: *Ei, mas sou eu!*
O M. foi digitar porque você não estava conseguindo… então, você continua, tudo bem, M.? Já escrevemos "JA" agora falta o restante...	
	E.: [após a letra "J" digita "KKOZ" – sendo que as duas últimas são letras que pertencem ao seu nome.]

A proposta seguiu de forma parecida para a escrita das demais palavras, intercalando a função de escriba entre os dois estudantes. Vale destacar deste registro que as intervenções realizadas são semelhantes às realizadas com estudantes que têm desenvolvimento típico, de outros anos e de outros níveis conceituais. O que diferencia é o professor e a professora conhecerem as **demandas de aprendizagem** de cada um e cada uma de seus e suas estudantes para oferecer ajuda que os possibilite pensar e contextos que favoreçam que se disponham a produzir.

Deste registro é interessante destacar três aspectos:

- A **contextualização** que a professora faz na tentativa de implicá-los na realização da tarefa, retomando a importância da produção e do propósito. É muito comum, especialmente com estudantes em situação de inclusão e estudantes em momento inicial de alfabetização, que se proponham atividades descontextualizadas e que se priorize o treinamento dos nomes das letras e junção de sílabas, como se estes saberes fossem suficientes para formar leitores e escritores. No entanto, é justamente com as e os estudantes que apresentam maiores entraves para vincularem-se e disponibilizarem-se para as propostas escolares que as situações precisam ser mais fortemente contextualizadas, para que possam ver sentido e se disponham a escrever.

- A professora, ante a impossibilidade das e dos estudantes de relacionarem uma palavra que comece parecido, informa uma palavra que serve para eles e, assim, favorece para que observem este aspecto: que algumas palavras começam parecido. No entanto, não basta uma situação apenas para que eles ou quaisquer estudantes compreendam esta relação, é **a frequência e a regularidade** destes convites e destas intervenções o que possibilitará que observem esta relação.

- A professora, após garantir a **reflexão** de parte da palavra, permite que o restante fique escrito do jeito que E. conseguiu naquela situação. Talvez por entender que ainda não era o momento para sustentar a reflexão de todas as partes da palavra, até porque nenhum dos estudantes escrevia silabicamente. A forma como E. usou o computador na escrita final de "jacaré", revela uma disponibilidade bastante diferente da revelada no primeiro momento.

De docente para docente: dicas preciosas!

Por meio da escrita, as e os estudantes:

- Colocam em jogo suas ideias/conceitualizações sobre o sistema de escrita.
- Precisam refletir sobre a escrita: o que escrever, quais marcas, quantas e em qual ordem.
- Enfrentam os problemas que encontram e formulam novos.
- Aprendem sobre a notação escrita e sobre a linguagem escrita.
- Aprendem a estratégia escritora: consulta às diferentes fontes de informação.

3. Condições didáticas para que as situações de escrita por si mesmo favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita

O que a professora e o professor precisam garantir – antes, durante e depois – para que as e os estudantes reflitam sobre o sistema de escrita durante a escrita por si mesmos?

A seguir estão listadas algumas condições didáticas, isto é, **situações reais de aprendizagem de práticas leitoras e escritoras proporcionadas pela e pelo docente com a intenção de favorecer a aprendizagem**, que precisamos garantir para que as situações de escrita favoreçam a reflexão e o avanço na compreensão que as e os estudantes têm sobre o sistema de escrita.

Propor contextos reais de leitura e escrita, com propósitos claros e compartilhados.

As e os estudantes precisam saber *o que*, *para quem* e *por que* escrevem. Utilizando as práticas sociais como referência, sempre que escrevemos temos:

- um **propósito** (*por que escrever*);
- um **conteúdo** (*o que escrever*);
- um **destinatário** (*para quem escrever*);
- e um **espaço de circulação** (*onde circulará o escrito*).

Para que as e os estudantes se envolvam e de fato reflitam sobre a escrita, escrevam da melhor forma que podem naquele momento, é fundamental que desejem produzir a escrita em questão e, para isto, é necessário que vejam sentido nesta produção.

Os projetos e sequências didáticas oferecem bons contextos de leitura e escrita, bem como as situações do cotidiano escolar também.

Observe alguns exemplos:

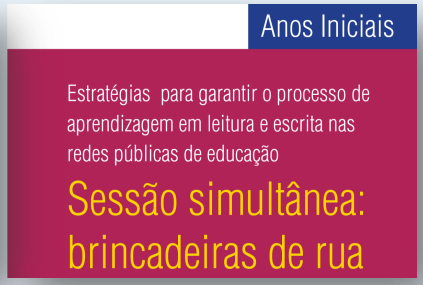
- Escrita de listas de jogos/brinquedos/materiais escolares para organização e conferência.

- Escrita de cartas para uma ou um colega ausente.
- Escrita de bilhetes para quem trabalha na secretaria, na biblioteca ou na diretoria e para outras turmas.
- Registro de uma informação importante estudada em outras áreas para comunicar a colegas que a desconhecem.

Saiba mais!

No site do **Avisa Lá** estão disponíveis:

- a experiência didática **Nossos cards de cada dia: esperançando**, indicada para estudantes do 4º ao 6º anos.
- e a sequencia didática **Brincadeiras de rua,** indicada para estudantes do 1º ao 3º anos.



Clique aqui ou acesse pelo QR Code.

Propiciar que as e os estudantes coloquem em jogo suas próprias conceitualizações.

Elas e eles sabem que a forma como escrevem não é a forma que se escreve socialmente, por isso é necessário desenvolver um clima em que as diversas formas de pensar a escrita sejam legítimas e que todas e todos se sintam seguros para exporem suas hipóteses. É muito comum que professoras e professores questionem:

> — *Mas se a minha ou o meu estudante pergunta se a escrita está certa, o que devo responder? Não posso falar que está certa, se não está escrita corretamente.*

Uma forma de responder, reconhecendo que a aquela produção não é errada, mas se refere à forma como a e o estudante pensam a escrita naquele momento seria:

> — *O jeito como você pensou também está certo;* ou
>
> — *Este jeito de pensar a escrita é interessante, me conta o que você escreveu.*

Propor desafios que demandem a construção de novos conhecimentos.

Para que aprendam é necessário que as hipóteses que formularam não sejam suficientes para responder ao que é proposto e precisem buscar novas respostas.

Se entendemos que cada estudante pode estar em um momento diferente de reflexão sobre o sistema de escrita, e que para aprender é necessário que encontre desafios, é preciso diversificar as propostas oferecidas.

Na sequência, veja alguns exemplos de como diversificar os desafios de escrita.

Estudantes que não compreendem a relação entre escrita e oralidade ou para quem ainda a compreensão é bastante inicial	Estudantes que realizam consistentemente análises entre a oralidade e a escrita	Estudantes que estão próximos de escrever alfabeticamente ou que recém obtiveram essa conquista*.
• Escrita de listas dos animais que desejam pesquisar/dos personagens de um conto lido e/ou que vão reescrever com ditado ao professor/lista dos títulos de livros lidos para organizar a agenda de leitura ou a memória das leituras realizadas . • Escrita de listas de jogos/brinquedos/ materiais escolares para organização e conferência da turma. • Escrita de uma parlenda ou cantiga que sabe de cor para compor caderno de parlendas preferidas da turma. • Escrita de legenda de imagem / escrita de verso de canção preferida para colega adivinhar qual é a canção.	• Escritas de listas variadas, como as sugeridas na coluna anterior. • Legenda de fotos relacionadas ao assunto estudado/pesquisado para descobrir novas informações e/ou para comunicar descobertas, norteados pelo propósito comunicativo. • Escrita de uma parlenda ou cantiga que desejam compartilhar com outras turmas ou que querem guardar de memória.	• Reescrita de contos para publicação em livro ou coletânea para apreciação de toda a comunidade escolar e famílias. • Escrita de autoria de um novo desfecho para uma história conhecida. • Escrita de autoria de perfil biográfico de personagens. • Escrita de um texto/ artigo sobre o tema estudado, a fim de comunicar descobertas e resultados de pesquisas desenvolvidas.

* Nos exemplos de situação de escrita por si mesmo, realizada por estudantes que escrevem ou estão próximos de escreverem convencionalmente, o desafio incidirá tanto na reflexão sobre as questões ortográficas quanto em relação à linguagem que se escreve, ou seja, desafios relacionados à forma de organização e construção do discurso escrito.

Importante!

Estudantes em diferentes momentos de conceitualização da escrita podem e devem ser convidados a escrever textos com diferentes extensões, com diferentes propósitos, com diferentes graus de conhecimento sobre o conteúdo e com diferentes organizações gráficas (descontínuos como as listas e contínuos como parlendas, contos, legendas).

Os exemplos anteriores apenas se referem às situações mais potentes quando o foco da proposta é a apropriação do sistema de escrita.

Propor situações em que as e os estudantes escrevam em parceria com suas e seus colegas e possam confrontar suas conceitualizações com os pares.

O trabalho em parceria demanda que entrem em acordo, que contem suas ideias, ouçam as das e dos colegas, ponderem e tomem uma decisão. Além de garantir que seja uma produção mais reflexiva, a troca entre pares possibilita a ampliação das estratégias e dos aspectos que cada um observa na escrita.

Atuar em parceria é bastante desafiador, para adultos e crianças, e precisa ser foco de atenção e investimento docente, já que estarem sentadas e sentados lado a lado não garante que estejam trabalhando em conjunto.

Além disso, é necessário que essas parcerias sejam organizadas a partir de critérios didáticos específicos. A definição das duplas ou grupos de trabalho precisam considerar tanto os aspectos da relação

entre estudantes (se trabalham bem em conjunto), como o conhecimento que têm sobre a escrita e o assunto sobre o qual vão escrever, além de levar em conta o objetivo da professora e do professor com a proposta.

Promover situações em que as e os estudantes possam reler e analisar o que escreveram, tendo uma nova oportunidade de reflexão sobre a escrita.

A revisão é um procedimento de, ao mesmo tempo, análise e intervenção no texto em processo, realizado por todas as escritoras e todos os escritores, e precisa desde cedo ser ensinado às e aos estudantes em situações individuais, em dupla ou mesmo coletivas.

A seguir estão listados alguns exemplos, que podem ser adaptados de acordo com os diferentes temas de estudo:

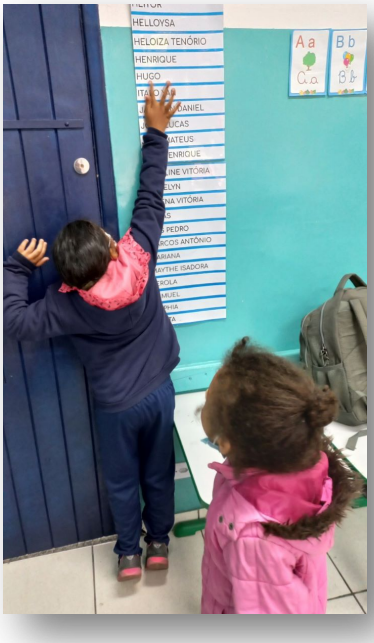
Orientação da professora e do professor	Estratégia de revisão
Os nomes dos animais que apareceram na lista que escreveram podem ser consultados na lista presente no mural. Vamos consultar o mural para checar as grafias.	Indicar que revisem algumas palavras, conferindo a grafia **por meio da consulta aos materiais de apoio** presentes na sala.
O que acham de consultarem o livro para verificar a grafia dos nomes dos personagens.	

Orientação da professora e do professor	Estratégia de revisão
 Observem as formas como alguns estudantes escreveram o nome do animal acima. Que tal entrarem em acordo de qual será a forma que vai ficar no material que estão escrevendo? - EFELAT - ELEFANTE - ELFANTI	Indicar que **analisem diferentes grafias não convencionais** e entrem em acordo sobre a melhor forma de escrever as palavras.
Grifei as palavras que se repetem no texto de vocês e observei que as escreveram de formas diferentes, que tal entrarem em um acordo sobre como escrevê-las e fazer os ajustes necessários.	

Oferecer diversos recursos a que as e os estudantes recorram como fonte de informação sobre a escrita.

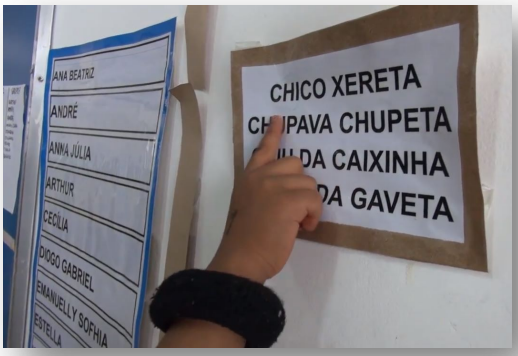
As e os estudantes precisam saber que **podem pedir ajuda** para a professora e o professor, assim como para outras e outros colegas da turma. Nesse sentido, é importante propor instâncias coletivas de reflexão sobre como ajudar um colega a pensar sobre a escrita, sem dar a resposta ou fazer por ele – indicar que determinada palavra começa parecido e procurar nas listas da sala ou escrevê-la para que o colega consulte –, assim como a professora e o professor costumam fazer, pode ser uma boa estratégia a ser apresentada.

Outro recurso indispensável são as **fontes de escritas convencionais**: listas de nomes das e dos estudantes do grupo e outras relacionadas aos temas de estudo, títulos de contos lidos, parlendas e cantigas, a escrita da rotina na lousa etc. São materiais conhecidos pelas e pelos estudantes, em que sabem o que está escrito e a que podem recorrer não para copiá-los, mas sim para consultar as partes que servem para as suas próprias escritas.

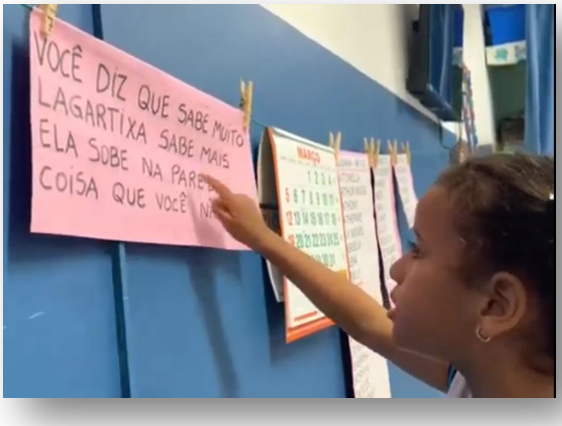


Uma dupla está escrevendo uma lista dos animais sobre os quais gostariam de saber mais e não sabem como se faz o "go" de "gorila":
— O nome do "Hugo" tem o "go" igual ao do gorila!
— Então, consultem a lista de nomes para verificar como se faz o "go".

Outros textos podem ser consultados também, como nas imagens a seguir, em que examinam as parlendas presentes nos murais da sala.



A estudante busca a palavra "caixinha" para verificar como se escreve "nha", pois estava escrevendo "galinha".



A estudante busca a palavra "parede" para verificar como faz o "re", pois desejava escrever a palavra "careta".

A presença das **listas** é uma condição necessária para que as e os estudantes possam aprender ao escreverem por si mesmos. No entanto, não basta estarem presentes para que as usem no momento de escrever. Essa estratégia, utilizada também por escritores experientes quando não sabem a grafia de uma palavra (buscamos no dicionário, na internet, por exemplo), não é algo natural ou espontâneo e, por isso, precisa ser evidenciada e incentivada por nós, docentes.

Por esta razão, as listas de nomes, assim como outros materiais, precisam estar presentes na sala de aula, mesmo quando todas e todos já sabem os nomes das e dos colegas. É somente após reconhecer as grafias dos nomes que poderão consultá-los no momento de produzir novas palavras.

4. Diversificar os desafios para atender a diversidade de saberes sobre a escrita

A seguir, veja alguns elementos para construirmos e ampliarmos os critérios de como podemos diversificar as propostas, para que propiciem desafios ajustados às possibilidades de suas e seus estudantes.

É esperado que as atividades sejam orientadas por propósitos comunicativos, uma vez que são eles que determinam o que, como e para que e quem escrever. Em função disso, a ação de ler e escrever em contextos de projeto ou sequência didática favorece a atribuição de sentido por parte da e do estudante ao processo de aprendizagem vivenciado.

Estudantes que não consolidaram a aprendizagem do sistema de escrita:

- Em **textos memorizados** (como parlendas, cantigas, quadrinhas), nas listas, rótulos ou esquemas, o conteúdo já está elaborado. Liberados da necessidade de produzirem o conteúdo, as e os estudantes podem focar sua atenção em como vão escrever. Além disso, como o conteúdo é conhecido, é possível que tanto as e os docentes quanto os próprios autores e autoras do texto recuperem o que estava escrito, possibilitando posteriores instâncias de revisão.

- A **extensão do texto** é outro aspecto a ser considerado. Textos mais breves favorecem que o foco da proposta incida sobre o sistema de escrita. Textos mais extensos devem ser realizados coletivamente, por meio do ditado ao professor e à professora (*consultar fascículo 04*), já que as informações, a ordem em que aparecem no texto, bem como a coerência e a coesão são aspectos que favorecem a reflexão sobre a linguagem.

- **Textos conhecidos, mas não memorizados** (como os contos já lidos pelo grupo) ou textos a elaborar por estudantes que não consolidaram a aprendizagem do sistema de escrita devem ser analisados pela professora e pelo professor quanto aos objetivos e contextos desta produção: *quais parcerias tornam a tarefa possível? Será em dupla ou coletivamente? Qual a extensão do texto? Que apoio precisarei oferecer para que reflitam sobre o sistema de escrita e para que na produção final esteja garantida a função comunicativa do texto?*

Estudantes que estão próximos de escrever alfabeticamente ou que recém realizaram esta conquista:

- **Textos que sejam contínuos e mais extensos**, como, por exemplo, letra de música, escrita de trechos de contos conhecidos ou os contos na íntegra, relatos de experiências, entre outros. Ou seja, textos em que as e os estudantes possam enfrentar desafios relacionados à sustentação por um tempo maior da produção de uma escrita alfabética, relacionados à separabilidade das palavras e às questões ortográficas.

- **Textos conhecidos mas não memorizados**, em propostas em que precisam escrever o final de contos ou o conto integralmente, por meio das quais enfrentam o desafio de lembrar dos episódios da história, da ordem em que ocorrem; de utilizar a linguagem adequada ao gênero; da separabilidade entre as palavras; de cuidar para que a produção apresente coesão, coerência e de utilizarem recursos linguísticos próprios ao tipo de texto que escrevem. Estes são alguns exemplos de aspectos que podem ser trabalhados. A professora e o professor devem selecionar o que será priorizado, concentrando a atenção nos aspectos que já foram amplamente explorados coletivamente.

- **Textos de autoria**, como um artigo sobre um assunto que foi estudado, um relato pessoal (como um diário). Neste caso, além dos desafios descritos anteriormente, outro se coloca: o da produção de conteúdo.

Outros aspectos a serem considerados para a diversificação das propostas:

Além dos desafios que cada tipo de texto impõe à sua produção é preciso considerar um aspecto fundamental, já bastante explorado ao longo deste fascículo, que é a **atribuição de sentido** pelas e pelos estudantes à produção escrita.

É muito importante cuidar, sobretudo em relação às e aos estudantes que frequentam as turmas finais dos anos iniciais e turmas iniciais dos anos finais, bem como entre as e os estudantes em situação de inclusão, **que as propostas para as quais escrevem estejam inseridas dentro dos contextos de trabalho de seus grupos**.

Por exemplo, se o grupo está estudando os deslocamentos populacionais em história e geografia, um estudante em momento inicial do processo de alfabetização pode escrever uma lista dos países que mais recebem imigrantes ou dos países cujas populações mais emigram.

Se a professora ou o professor avaliarem que seria interessante a escrita de textos de memória para que alguns estudantes avancem na reflexão da escrita, pode sugerir, não só para eles, mas para todo o grupo, a escrita de letras de música (integral ou trechos) – já que as parlendas e cantigas podem ser desinteressantes para estudantes mais velhos.

Quanto mais as propostas de escrita forem **contextualizadas** nos trabalhos desenvolvidos na turma, mais **sentido** as e os estudantes verão naquela produção e mais se sentirão incluídos em seus grupos.

O objetivo e o desenho da proposta (escrita de lista, texto breve, texto de memória etc.) podem ser os mesmos para todas as idades, mas o **propósito da escrita** e o **conteúdo** precisam se ajustar às características e interesses do escritor ou da escritora, do contrário, não se interessarão em escrever.

5. Legitimar as escritas não convencionais

Deve-se ou não se deve corrigir as escritas?

Uma vez que compreendemos que as escritas não convencionais produzidas pelas e pelos estudantes durante a aprendizagem não são reflexos de uma má compreensão ou de um erro, mas, sim, refletem as ideias que já construíram sobre o sistema de escrita, a tradição escolar, de sinalizar com caneta vermelha e solicitar correção, perde o sentido – atenção para o fato de que estamos nos referindo à escrita de **estudantes em processo inicial de alfabetização**.

Exigir que as produções infantis estejam sempre escritas de forma convencional implica proibir que as e os estudantes escrevam antes de saberem escrever convencionalmente e, como vimos neste fascículo, elas e eles precisam escrever para aprender. No entanto, há dois aspectos a serem considerados.

Se as escritas são produzidas para serem publicadas, ou seja, para circular entre pessoas fora do contexto da sala de aula, é necessário **avaliar se a comunicação está garantida**. Portanto, escritas com questões ortográficas, problemas de segmentação, substituição ou omissão de letras, questões de nasalização, mas que podem ser compreendidas por seus leitores, não precisam necessariamente ser corrigidas pelas e pelos professores para que fiquem convencionais neste momento. Afinal, foram produzidas por escritores em processo de aprendizagem da notação escrita, e o resultado revela o que foram capazes de produzir após as reflexões e revisões.

Nessas ocasiões, é interessante que a publicação esteja **acompanhada por um breve texto**, escrito pela ou pelo docente, explicando o processo de produção e que foram mantidas todas as grafias, desde que cumprissem os critérios para garantir a comunicação.

Saiba mais!

Conheça um exemplo de texto de apresentação que pode ser produzido pela professora ou professor na página 2 do material indicado abaixo.

Clique aqui ou acesse pelo QR Code.

No caso de produções não alfabéticas, em que a comunicação da informação está comprometida, recomenda-se que sejam inseridas **legendas**, como no exemplo a seguir, escritas pela e pelo docente, informando para o leitor e a leitora o que as e os estudantes desejam comunicar.

Figura 8. Lista das flores que observaram durante a visita ao jardim botânico, para compartilhar com as famílias.

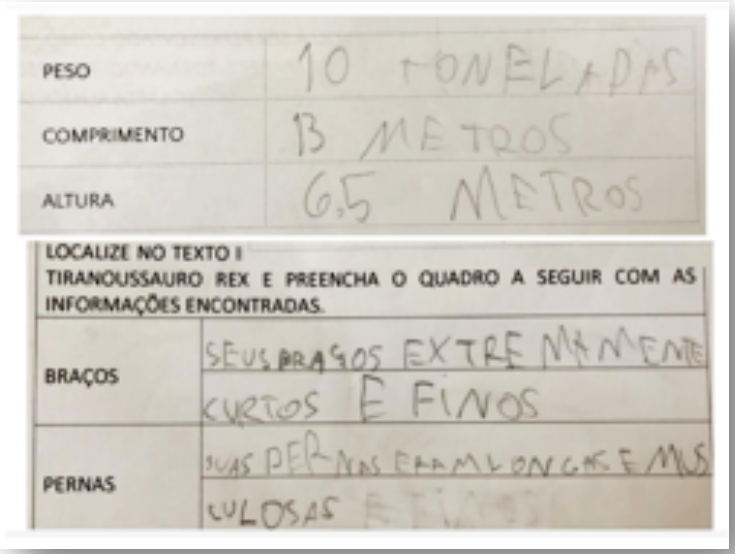
De docente para docente: dicas preciosas!

- Importa dizer que a legenda, neste contexto, não é desrespeitar a escrita das e dos estudantes. Muito pelo contrário. O objetivo da legenda é o de que se cumpra com os **propósitos comunicativos** da escrita, sendo um recurso que garante a compreensão dos demais leitores – espectadores de um processo do qual não participaram.
- As e os estudantes em processo de alfabetização sabem que sua produção não é como a dos escritores experientes, que não é convencional, e que, para ser compreendida por leitores experientes, deve ser **mediada pela legenda** da e do docente.
- Ao publicar (seja em um livro do grupo, mural de sala, site etc.), com legenda, a escrita não convencional da e do estudante, estamos **garantindo a sua presença**, legítima, na comunidade de escritores e leitores, sem que tivessem que, a princípio, dominar a escrita convencional para fazer parte dela.
- Sem a legenda, a escrita da e do estudante deixa de cumprir seu **papel social** e, não a publicar, é deslegitimar o seu processo de aprendizagem.

Em relação às "**escritas privadas**", ou seja, produzidas no caderno, no material didático ou nas folhas de atividade, é importante ponderar: *as e os estudantes precisarão retomar esta informação em outro momento? Precisarão saber o que estava escrito? Vão usar esta escrita como fonte de consulta para estudo, outros trabalhos ou novas escritas?*

Para essas questões:

Se a resposta for *sim*, é necessário que as escritas sejam **convencionais** e, para isso, a professora e o professor podem orientar que copiem ou colem a impressão do texto escrito pela e pelo docente – como na imagem a seguir, em que as e os estudantes pesquisam sobre dinossauros e registram informações, localizando-as em um material escrito e copiando-as no quadro para poderem retomar no momento de organizarem o produto final.



PESO	10 TONELADAS
COMPRIMENTO	13 METROS
ALTURA	6,5 METROS

LOCALIZE NO TEXTO I TIRANOUSSAURO REX E PREENCHA O QUADRO A SEGUIR COM AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS.

BRAÇOS	SEUS BRAÇOS EXTREMAMENTE CURTOS E FINOS
PERNAS	SUAS PERNAS ERAM LONGAS E MUSCULOSAS E FINAS

Figura 9. Registros das e dos estudantes para tomarem nota das informações pesquisadas sobre os dinossauros que pesquisavam.

Mas se a resposta for *não* e a escrita não for utilizada posteriormente, não há problema que apresentem questões ortográficas e que ainda não estejam alfabéticas.

Vale destacar que é **necessário ajudar as famílias a compreenderem** o porquê de algumas escritas estarem de forma convencional e outras não e a apreciarem as produções não alfabéticas como momento provisório, não definitivo, do processo de aprendizagem, cujo objetivo, como vimos, é seguir em direção à consolidação do uso convencional da língua escrita.

Saiba mais!

Veja alguns exemplos de produções em que foram mantidas as escritas não convencionais dos e das estudantes.

Clique aqui ou acesse pelo QR Code.

6. Práticas de escrita por si mesmo e a BNCC

Como as aprendizagens conquistadas por meio das situações de escrita pelas e pelos estudantes se aproximam das habilidades da BNCC?

A seguir estão relacionadas as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular que se aproximam das aprendizagens potencializadas pela escrita por si mesmo para aprender a ler e a escrever.

Propósito comunicativo da escrita: quem escreve, escreve alguma coisa para alguém.

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Aprende-se a escrever, escrevendo. Produção escrita antes de saber escrever convencionalmente e produção em parceria.

(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peças de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Consulta às diferentes fontes de informação.

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.

(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

Revisão.

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Bibliografia

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento transversal 3: escribir y aprender a escribir**. 1. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-Book (Alfabetización para la unidad pedagógica).

KAUFMAN, A. (2011**). Leer y escribir: el día a día en las aulas**. 1. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2011.

Realização

Desenvolvimento técnico: