unicef
para cada criança

AvisaLa
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

fascículo 4

Escrita por meio da professora ou do professor

Escrita por meio da professora ou do professor

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 meio da professora ou do professor

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. Quando é útil utilizar a situação de escrita por meio da professora e do professor, ou ditado à professora e professor? 7

2. Como funciona a prática de escrita por meio da professora ou do professor? 9

3. O que os e as estudantes podem aprender em situações de escrita por meio da professora e do professor 14

4. O papel da leitura nas situações de escrita por meio da professora e do professor 16

5. A etapa de planejamento do texto 22

6. Escrever e revisar 25

7. Condições didáticas para que situações de escrita por meio da professora e do professor favoreçam a aprendizagem da escrita 30

8. Práticas de escrita por meio da professora e do professor e a BNCC 32

Bibliografia 35

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 4, **Escrita por meio da professora ou do professor**, 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 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

Diariamente, nós professores escrevemos na presença da turma. Registramos a data, a rotina do dia, recados importantes, conteúdos que foram explorados. Isso significa que, estando na escola, os e as estudantes presenciam situações nas quais podem observar a escrita servindo aos seus diversos propósitos: escrever para estudar, para se organizar, para transmitir mensagens, entre outros.

Este fascículo, **Escrita por meio da professora e do professor**, no entanto, se refere a uma prática que vai ainda mais além, principalmente no que diz respeito às **possibilidades de aprendizagem** sobre a linguagem que se escreve ou, dito de outro modo, a linguagem presente nos livros, por parte dos e das estudantes. Vai além também porque requer um **preparo prévio** do e da professora, feito com **intencionalidade**, e abre boas possibilidades de interação e intervenções com a turma. Por isso é fundamental mostrar aos alunos o que fazem leitores e escritores competentes nos diferentes meios que circulam.

Ditar um texto ao outro é uma prática que acontece socialmente, como por exemplo ditar informações específicas para preencher um formulário, uma receita de família que não pode ser encontrada na internet, uma história a ser escrita por alguém, entre outros.

Dizemos que a escrita é *por meio* da professora e do professor porque nosso papel nessa situação é o de **escriba** e, aos e às estudantes, cabe o papel de autores e autoras, independentemente de já escreverem com autonomia. Isso significa que a turma participa ativamente da produção de um texto. Assim, nossa tarefa é transformar em palavras escritas o que a nos é transmitido de maneira oral. Ou seja, nestas situações, o texto a ser produzido é *ditado* pelos estudantes para o professor ou a professora. Dessa forma, esta situação didática também é conhecida como *ditado ao professor/à professora*, e, em um vocabulário ainda mais técnico, chamamos de ***produção de texto oral com destino escrito***.

1. Quando é útil utilizar a situação de escrita por meio da professora e do professor, ou ditado à professora e professor?

A prática de ditado à professora ou professor pode ser utilizada nas seguintes situações:

- quando a turma vai **recomendar por escrito** para outros estudantes daquela escola um livro que acabaram ler;
- escrita de um **bilhete para os merendeiros as merendeiras** com um pedido especial para o lanche;
- escrita de opinião sobre algo lido em um jornal e para isso produzem uma **carta de leitor**;
- quando ainda não há domínio suficiente do **gênero textual** a ser escrito, para que nós professores sejamos modelos de escritores e a turma possa dar foco à mensagem que quer transmitir;
- ou ainda quando um **texto final** por turma é suficiente.

Veja, a seguir, o exemplo desta **recomendação literária** realizada coletivamente por uma turma de 5º ano, tendo a professora como escriba, em uma escola estadual em São José dos Campos (SP).

Após acompanharem por algumas semanas as recomendações literárias publicadas em um jornal on-line, produziram pela primeira vez a sua própria recomendação, destinada às outras turmas de 5º ano da mesma escola:

Livro infantojuvenil fala sobre mistérios na vida de um menino órfão que vive várias aventuras em uma estação de trem.

A invenção de Hugo Cabret é um livro contado e ilustrado por Brian Selsnick.

Um pobre menino chamado Hugo Cabret foi morar com seu tio em uma estação de trem porque seu pai morreu incendiado.

As únicas lembranças do pai dele foram um autômato quebrado e um caderno de desenhos de peças necessárias para consertar o robô. O menino roubava peças de uma loja de brinquedos para consertá-lo, pois ele queria saber se a máquina escreveria uma mensagem deixada pelo seu pai para não se sentir sozinho. Até que um dia ele foi pego pelo velho dono da loja, que ficou muito bravo e tomou o caderninho do seu bolso. Por causa disso, Cabret acabou conhecendo a sobrinha do velho, Isabele, e juntos viveram uma aventura misteriosa sobre o caderninho, o autômato, uma chave e a família da menina.

As ilustrações são em preto e branco, detalhadas, e parecem reais. Se você quer entender o livro, preste bem atenção nos belos e impactantes desenhos.

O final do livro, assim como toda a história, é emocionante, surpreendente e revelador.

O filme é um pouco diferente do livro, porque faltaram alguns personagens e partes da história. Mas é muito bom assistir, porque fica melhor para entender.

Recomendamos para quem gosta de mistérios e de aventuras. Como o livro é longo, leia um capítulo por dia com ajuda de um adulto. Vale a pena!

Esperamos que gostem assim como nós.

5º ano C

2. Como funciona a prática de escrita por meio da professora ou do professor?

Produzir um texto é uma atividade minuciosa, na qual os autores e as autoras, no caso, estudantes, precisam coordenar os variados aspectos que tornam um texto bem escrito. Existem aqueles que dizem respeito às regras de uso da língua, chamados de **aspectos notacionais**, e aqueles relativos à linguagem que se usa para escrever, denominados **aspectos discursivos**, que tornam o texto adequado ao contexto de produção – *O que escreverei? Por que escreverei? Quem vai ler? Onde circulará o texto?*

Há também os **textuais**, que se referem à linearidade do texto em si: à sintaxe, pontuação, coesão e coerência. E os **gramaticais**, conforme Brakling (2008).

Ao produzir um texto coletivamente, é o **escriba** quem se preocupa com:

- **Quantas e quais letras utilizar para escrever e questões ortográficas**

Enquanto ditam, os e as estudantes devem se preocupar somente com a mensagem a ser transmitida. Isso quer dizer que este não é o momento de problematizar com que letra se escreve cada palavra, para manter o foco no objetivo principal da proposta.

- **Diagramação**

Cada gênero textual possui um formato diferente. Nas listas, um item é escrito embaixo do outro; em um conto, as palavras preenchem as linhas por completo, entre outros exemplos. Garantir que a diagramação do texto esteja de acordo com o gênero textual que está sendo escrito é função daquele que tem o controle do lápis/giz/editor de textos.

Sendo assim, a **turma** pode concentrar seus esforços em cuidar dos aspectos discursivos:

Da mensagem ou da história que se quer contar

Ter clareza do que se quer escrever e conseguir organizar as ideias em um texto são saberes diferentes. Refletir sobre o que não pode faltar para que aquela ideia (seja ela fictícia, como no caso dos textos literários, ou não, como no caso dos textos de divulgação científica, por exemplo) seja exposta por completo, de maneira coerente e coesa, é o maior objetivo da prática de ditado à professora ou ao professor.

Da adequação do texto ao seu destinatário e ao seu local de circulação

Decidir o nível de formalidade e o aprofundamento temático do texto, a depender de quem são esses leitores e leitoras, e onde o texto vai circular. Por exemplo: uma mostra científica envolve a produção de cartazes. Se o público desta mostra são os estudantes da educação infantil ou de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desejável que os cartazes sejam escritos em letra bastão, que a linguagem utilizada seja menos formal e que contenham menos quantidade de informação, para viabilizar o entendimento dos leitores iniciantes.

Da adequação da linguagem do texto ao gênero textual

Utilizar vocabulário adequado ao gênero textual que está sendo produzido. Por exemplo: a linguagem que se utiliza para escrever um conto é diferente da linguagem com a qual se escreve um texto de divulgação científica.

Veja o exemplo desta transcrição de aula, que aconteceu em uma escola em São José dos Campos (SP), com uma turma de 1º ano da professora Anna Elisa Fiori*.

* Os nomes dos e das estudantes foram ocultados para preservar sua identidade.

A turma estava envolvida em um projeto didático, cujo produto final seria a **reescrita de um conto de fadas** a ser escolhido pelo grupo, a ser entregue para a turma do último ano da Educação Infantil. Além disso, cada estudante levou seu livro para a casa, para desfrutar da leitura com seus familiares e guardar uma bonita recordação. A turma sabia, desde o início, para que e para quem seria aquela escrita, onde ela iria circular, o que conferiu sentido à proposta.

Encaminhamentos e intervenções da professora	Comentários
Professora: *Como podemos começar a história?* Estudante 1: *Era uma vez a Chapeuzinho.* Estudante 2: *Era uma vez uma menina bonita.* Estudante 1: *Não gostei de menina bonita.* Estudante 2: *Mas a história não começou falando "Era uma vez a Chapeuzinho"?* Estudante 1: *Então coloca: "Era uma vez uma menina encantadora".* Estudante 2: *Assim eu concordo.* Professora: *E agora, como continuamos?* Estudante 3: *Sua mãe pediu para ela… não, não, espera. Não é isso. É: "O nome dela era Chapeuzinho Vermelho".*	Desde o início, a professora atribui aos estudantes a responsabilidade pela composição do texto. Os e as estudantes negociam uma forma de escrever que fique a contento da turma.
Professora: *Por que o nome dela era Chapeuzinho Vermelho?* Estudante 3: *Porque é o nome da história, ué!* Professora: *Alguém lembra por que ela era chamada de Chapeuzinho Vermelho?* Estudante 4: *"Por causa" que ela tinha um capuz vermelho.* Estudante 5: *Calma, não é só isso! Ela era chamada de Chapeuzinho Vermelho porque a vovó deu um capuz vermelho para ela.*	Ao notar que faltava uma parte importante da caracterização da personagem principal, a professora utiliza perguntas que provocam reflexões e debates entre o grupo.

Encaminhamentos e intervenções da professora	Comentários
Professora: *Isso mesmo. E como eu posso colocar no texto? Você pode me ditar?* Estudante 5: *A sua vovó amava muito ela, e deu um capuz vermelho, e ela foi chamada de Chapeuzinho Vermelho.* Estudante 4: *Ei, eu não concordei com a parte que a vovó amava muito ela, não lembro dessa parte logo no começo da história.* Todos: *Mas tem, sim! Você que não lembra, mas tem! A gente precisa colocar!* Estudante 4: *Tá bom, eu mudei minha opinião, então.*	A professora mostra respeito pela autoria do grupo, deixando claro seu papel de escriba nesta proposta, ao demonstrar que entendeu a ideia, porém, que a responsabilidade pela composição do texto é da turma. As e os estudantes têm a oportunidade de discutir o que será incluído e como será escrito cada trecho.
Professora: *Então ficou assim: "Era uma vez uma menina encantadora, o 'nome dela chamava' Chapeuzinho Vermelho. Ela ganhou esse nome por causa que a vovó que a amava muito deu um capuz vermelho para ela".*	Ainda que o texto precise de ajustes, a professora registra da maneira como lhe ditaram, e dá prosseguimento com a turma, na escrita do restante do texto. O trecho será revisado em outro momento.

É possível notar que nós, professores e professoras, temos a importante função de sermos modelos de escritores e escritoras experientes, de maneira a ajudar os e as estudantes a concentrarem seus esforços, principalmente, nos **aspectos discursivos** do texto. Em outras palavras: ajudá-los a transmitir, da melhor maneira possível, a **mensagem** que desejam.

Em um exercício de **respeito pela autoria** dos e das estudantes, a professora Anna Elisa ouviu e coordenou as ideias do grupo e, depois, registrou exatamente como foi ditado, sabendo que, mais adiante, teriam a oportunidade de revisar trechos que precisavam de ajustes.

Independentemente de já escreverem convencionalmente ou não, transmitir a mensagem que se deseja é uma tarefa complexa. Para que se tenha êxito, é necessário ter claro **o que** se pretende escrever (no caso de uma reescrita, por exemplo, saber todas as etapas do enredo da história escolhida para ser reescrita) e ajustar o texto às **características do gênero textual** que está sendo produzido, ao **destinatário** e ao **local de circulação**.

Além disso, as situações de ditado ao professor ou à professora são potentes momentos de aprendizagem em grupo, já que **a turma toda se envolve** na produção de um texto único. Quando escrevem em grupo, os e as estudantes têm a oportunidade de trocar ideias e se esforçar para entrar em acordo sobre os problemas que surgem durante o processo de escrita, ou seja, contam com a ajuda mútua e com a circulação de informações para resolverem a tarefa, o que potencializa a aprendizagem.

Por isso, as situações de escrita por meio do professor e da professora são espaços privilegiados ao ensino da produção de textos, porque, diante de uma atividade tão complexa, proporcionam a oportunidade de **dividir a tarefa com um escritor experiente**, no caso, nós professores e professoras, e com seus pares, os colegas da turma.

Ao aprenderem a ditar um texto a alguém, também se cria a oportunidade para mais um modelo de **interação entre pares**, em atividades nas quais um estudante dita para o outro escrever e, assim, amplia-se a participação de todos, inclusive daqueles que ainda não escrevem convencionalmente, de forma que tomem parte em produções escritas em pares até que tenham autonomia para produzirem por si mesmos.

3. O que os e as estudantes podem aprender em situações de escrita por meio da professora e do professor

Por que realizar propostas de escrita por meio da professora e do professor?

Pode parecer que a prática de servir como escriba a alguém só seria útil no processo de aprendizagem daqueles que ainda não escrevem de maneira alfabética. Poder se ocupar exclusivamente de "como escrever" e, ao mesmo tempo observar, em ação, o uso e a função das letras, marcas gráficas e segmentação da escrita, amplia as possibilidades de interação com a cultura letrada antes mesmo que se saiba grafar um texto convencionalmente. Porém, ao retirarmos a preocupação com os aspectos notacionais citados acima e focarmos nos aspectos discursivos, **tanto os e as estudantes que ainda não escrevem convencionalmente quanto aqueles e aquelas que já o fazem têm muito a aprender ao participar de uma produção de texto ditado à professora ou ao professor**.

Nas situações de ditado à professora ou ao professor, todos podem aprender a :

- Diferenciar conversação de textualização

Ao produzir um texto, é necessário que nos preocupemos em cuidar da linguagem utilizada. *É clara o suficiente? Está de acordo com o gênero textual que espero produzir? Está ajustada ao espaço de circulação? Considera o público leitor?*

Em uma situação de conversa ou de contação de histórias em nosso cotidiano, temos a tendência de utilizar marcas do discurso oral – *"Aí"*, *"Daí"*, *"Então"*, entre outras. Ao ditar um texto para que alguém escreva, é necessário fazer um esforço de adequar o discurso, priorizando a linguagem que se usa para escrever.

Para cada gênero textual, uma linguagem específica precisa ser utilizada para que o texto cumpra seu **propósito comunicativo**, ou seja, para que aquele texto comunique o que se deseja, para quem se deseja e permaneça coerente com as características do gênero ao qual pertence. Os contos de fadas, por exemplo, utilizam uma linguagem mais elaborada, descrevem cenários e personagens e utilizam expressões típicas dos contos que remetem a um passado distante. Os textos de divulgação científica, por sua vez, precisam ser mais objetivos, e a formalidade da escrita vai depender do leitor e da leitora do texto. É possível escrever um texto de divulgação científica para estudantes, com uma linguagem menos formal, porém sempre objetiva e técnica. Já se o público-alvo do texto for a banca avaliadora de uma universidade, ou os leitores e leitoras de uma revista científica em específico, há a necessidade do uso de uma linguagem muito mais formal e científica.

Exercer controle sobre aquilo que dita e sobre o processo do ditado

O ritmo do ditante, no geral, é muito mais acelerado que o ritmo daquele que escreve. Isso porque o movimento de nossas mãos se dá muito mais vagarosamente que a velocidade de nosso pensamento. Para que seja possível registrar as ideias da turma, cada estudante precisa **prestar atenção ao ritmo** de sua professora ou professor, ditando as palavras pausadamente e repetindo partes caso seja necessário, de forma que toda a sua ideia seja registrada.

Complexidade de uma produção textual

Ao participar de todo o processo de produção textual, desde o conhecimento de outros textos do mesmo gênero em situações de leitura, passando pelo momento de planejar o que será escrito, da construção do texto em si, de suas revisões e edições, independentemente de já saber ou não escrever convencionalmente, aprende-se **todas as etapas** da produção textual, que, inclusive, são as mesmas para a escrita de textos de qualquer gênero textual.

Assim, os e as estudantes têm a oportunidade de compreender e vivenciar o processo de produção textual em toda a sua complexidade.

Sobretudo, aprendem que produzir um texto é um **processo que leva dias**, por vezes semanas, para se completar.

4. O papel da leitura nas situações de escrita por meio da professora e do professor

"Quem lê muito escreve bem": será verdade essa afirmação tão divulgada?

A produção coletiva de um texto sempre começa muito antes do momento do ditado à professora ou ao professor. Isso porque, para que sejamos capazes de escrever um texto adequado ao gênero textual, precisamos conhecer as características específicas daquele gênero: a linguagem, os temas geralmente tratados, seus objetivos.

Um adulto já alfabetizado há décadas pode ter o costume de ler jornais diariamente, e, por isso, conhecer bem notícias e reportagens. No entanto, seu conhecimento sobre os textos jornalísticos não o ajudaria a escrever uma dissertação de mestrado, por exemplo. Sua experiência com essa leitura diária pode ajudar a ter ideias sobre o que gostaria de pesquisar, porém isso não seria suficiente para garantir a organização da dissertação, a coleta e interpretação dos dados, a defesa da ideia.

Da mesma forma, para que consigam produzir um conto de esperteza, não será útil ter lido previamente variados contos de fadas ou contos de assombração, pois cada um tem suas particularidades. Tampouco se trata de "dar aula sobre o gênero". Isso porque apenas informar as características de um conto de assombração não é suficiente para que possamos escrevê-lo, ou seja, para considerar que houve aprendizagem.

Para conhecer um gênero textual a fundo, uma boa estratégia é **ampliar o repertório** dos e das estudantes com leituras e com experiências nas quais o texto cumpra a função que já desempenha fora da escola. Um conto de esperteza, por exemplo, tem a função de divertir as pessoas e transmitir histórias da tradição oral do povo brasileiro. Ter a oportunidade de ouvir a leitura e/ou de ler por si mesmos variados contos de esperteza, reescritos por autores diferentes e participar de rodas de conversa sobre o que foi lido são etapas essenciais para o trabalho com a escrita, não somente porque ajudam a compreender o funcionamento do gênero textual que se espera que escrevam, mas também porque auxiliam no **engajamento** dos e das estudantes em seus processos de aprendizagem, pois se sentem participantes ativos de uma **cultura** que realmente é viva fora da escola, ou seja, percebem sentido naquilo que estão aprendendo.

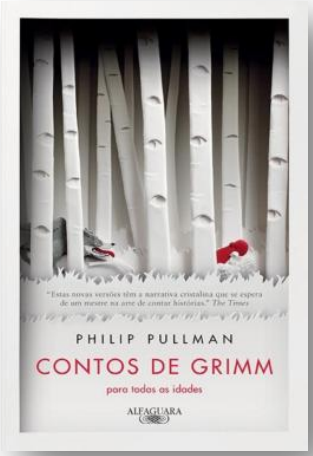
Um outro caminho importante para se aprofundar no conhecimento de determinado gênero é via **comparação** de gêneros semelhantes, mas com suas especificidades. Por exemplo, ao trabalhar o gênero *contos de esperteza*, compará-lo com um *conto de fadas* de forma a analisar as diferenças e organizar um registro do que esse conto tem.

Conhecer na escola a **função** que um texto tem fora dela é importante porque preserva o sentido que aquele gênero textual tem na vida cotidiana. E, sobretudo, é essencial para que os e as estudantes possam se inserir, ativamente, na cultura letrada da qual fazemos parte.

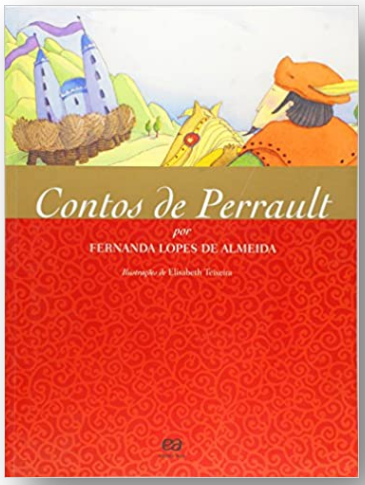
No projeto de reescrita de contos clássicos, realizado pela professora Anna Fiori, a leitura teve um **papel estruturante e primordial**. Antes de iniciar, a professora já incluía em sua rotina rodas de leitura de contos de fadas. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir a leitura de contos de fadas diversos, e assim ampliaram seu **repertório** relacionado ao gênero que seria escrito, porém, de uma maneira significativa, sem "aula sobre gêneros textuais".

Ao iniciar o projeto, compartilhou com os e as estudantes o **propósito comunicativo** daquele trabalho, que foi presentear a turma do Infantil com um livro de reescrita de conto de fadas. Então, dentre algumas opções previamente escolhidas pela professora, os e as estudantes escolheram a história que gostariam de escrever: *Chapeuzinho Vermelho*. Tendo a história escolhida, a professora leu para a turma três versões diferentes do conto, presentes nos livros a seguir:

Contos de fadas de Perrault.
Grimm, Andersen e outros.
Apresentação de Ana Maria Machado.
Ilustrações de diversos autores.
Editora Pequena Zahar.



Contos de Grimm para todas as idades.
Reescritos por Philip Pullman.
Editora Alfaguara.



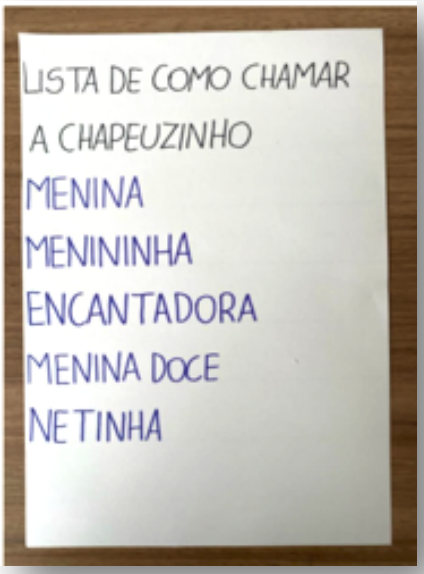
Contos de Perrault.
Reescritos por Fernanda Lopes de Almeida.
Ilustrações de Elisabeth Teixeira.
Editora Ática.

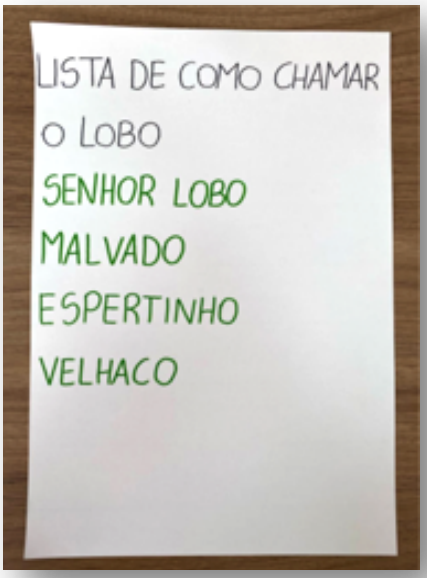
> *Eu fui repertoriando as crianças com contos clássicos para que elas pudessem se apropriar do vocabulário de contos de fadas e utilizar nos momentos da reescrita.*
>
> Professora Anna Elisa Fiori

As leituras das diferentes versões do conto escolhido foram seguidas de um trabalho importante: **a análise de textos bem escritos**. Para compreender melhor como causar no leitor e na leitora o impacto que os textos originais nos causam, após a primeira leitura de cada uma das três versões, os textos foram lidos novamente pela turma, porém, desta vez, com o olhar atento aos detalhes que tornam aquele texto bem escrito.

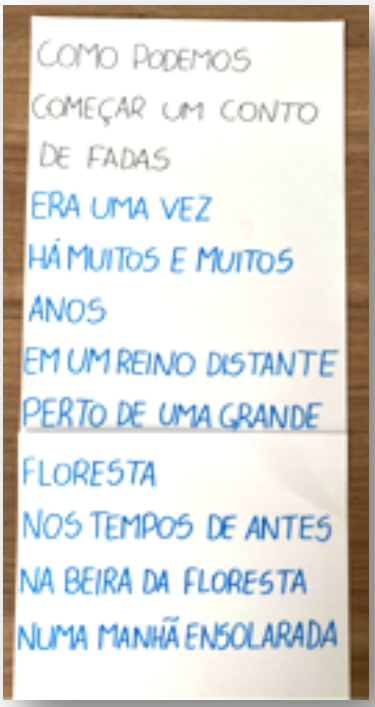
Na turma da professora Anna, foram construídas quatro listas, que eram alimentadas na medida em que era lida cada nova versão.

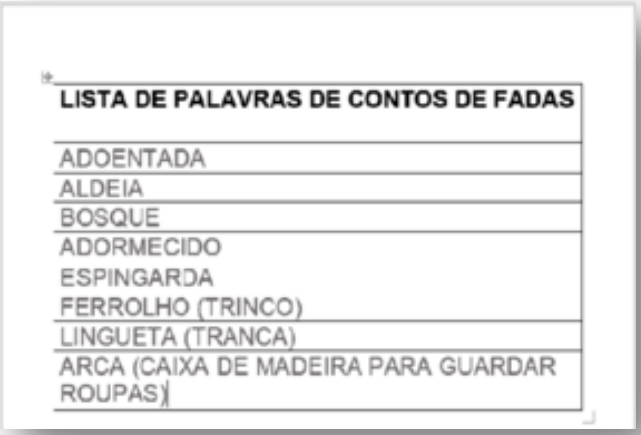
Nas duas listas a seguir, o foco da turma foi encontrar elementos de substituição, de forma a evitar repetições desnecessárias quando fossem escrever seu próprio texto.





Já nestas duas listas seguintes, a intenção era ampliar o repertório relacionado ao **vocabulário específico do gênero textual** que seria produzido, de forma a embelezá-lo e torná-lo verossímil.





LISTA DE PALAVRAS DE CONTOS DE FADAS
ADOENTADA
ALDEIA
BOSQUE
ADORMECIDO ESPINGARDA FERROLHO (TRINCO)
LINGUETA (TRANCA)
ARCA (CAIXA DE MADEIRA PARA GUARDAR ROUPAS)

> *Havia palavras que eles só ouviam nos contos, palavras antigas como ferrolho, aldabra… Então fizemos listas com as palavras que eles identificaram como palavras de contos de fadas.*
>
> Professora Anna Elisa Fiori

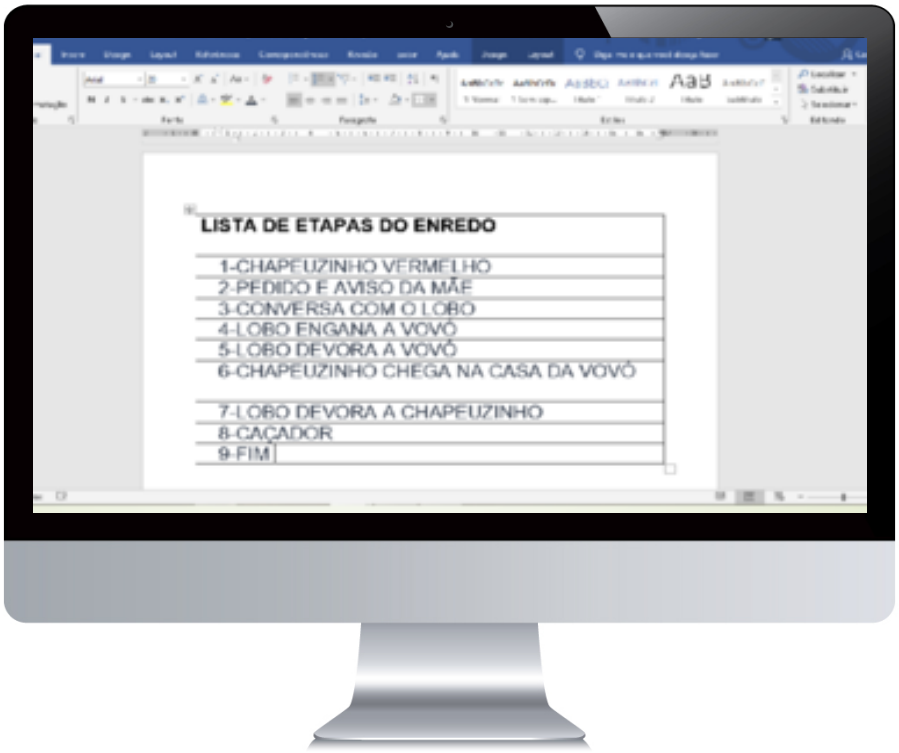
A produção destas listas é uma maneira diferente de ler os textos, pois promove uma leitura "com olhos de escritor", ou seja, uma aproximação ao gênero textual em estudo a partir da **investigação sobre a forma** como aqueles autores escrevem.

É também possível produzir outros textos além das listas, como quadros, por exemplo. Em cada ano da escolaridade, é possível aprofundar e ampliar essa reflexão, aumentando a complexidade das características analisadas, tais como os verbos utilizados, a maneira como se conjugam, uso de marcadores textuais etc.

Estes textos se tornam importantes **fontes fixas, visíveis e disponíveis** para serem consultadas no momento da escrita coletiva e, posteriormente, na produção de textos individuais.

O movimento de **consulta a textos-fonte** começa desde o momento em que consultamos palavras de referência para construir novas palavras ou para escrever ortograficamente correto. Passa também pela construção do conhecimento sobre a linguagem que se escreve, como no caso dos textos citados nos exemplos acima. Além disso, são registros do pensamento e da construção de conhecimento coletivo, à medida que vão sendo alimentados por todos da turma.

5. A etapa de planejamento do texto

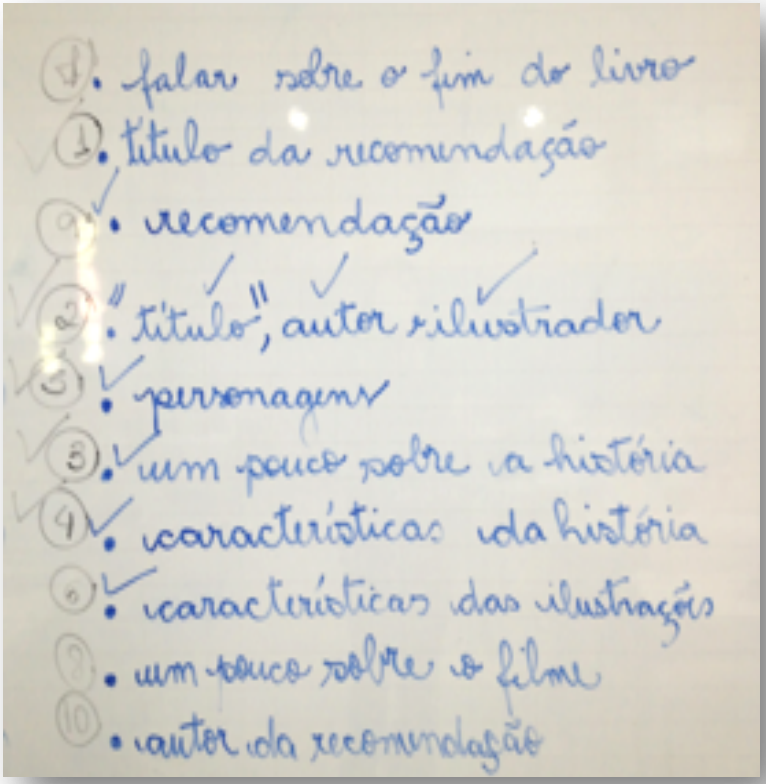


Levantamento das partes que não podem faltar na reescrita do conto ***Chapeuzinho Vermelho*** *realizada pela turma da professora Anna.*

Assim como os textos que são escritos fora da escola, organizar as ideias do que será escrito ajuda a produzir um texto **coerente** e a transmitir a mensagem que se deseja. Lembrando que, neste planejar, o contexto de produção já precisa ser conhecido por todos, ou seja, o que escrever, para quem escrever, onde vai circular, pois esses elementos definem também o planejamento.

Uma boa maneira de organizar a planejamento do texto é por meio de **listas**. No caso de uma reescrita, as etapas do enredo já são conhecidas e, por isso, é importante listá-las pensando tanto nos episódios que não podem faltar como na ordem em que aparecem no texto, de maneira a

garantir a coerência e a coesão do texto. No caso de textos de autoria, ou seja, aqueles que os e as estudantes produzem a partir de suas próprias ideias sobre o que escrever, de acordo com um contexto de produção definido (gênero, finalidade, leitores possíveis, espaço de circulação), elencar o que se quer escrever em **tópicos** ajuda a visualizar como se dará a **sequência** e o **encadeamento** de fatos, ideias durante o texto e, também, garantir que os **elementos essenciais** daquele gênero sejam contemplados.



A foto mostra a planejamento da recomendação literária do livro ***A invenção de Hugo Cabret****, apresentado no primeiro tópico deste fascículo (ver p. 7).*

Nesta situação, a turma do 5º ano ditou para a professora os itens que consideravam que não poderiam faltar na escrita coletiva. A numeração acima mostra que a turma entrou em um consenso sobre a ordem dos elementos no texto.

Em ambos os casos, é importante ajudar os e as estudantes a consultarem o que foi planejado. À medida que se escreve, voltar ao planejamento do texto, marcar o que já foi feito e verificar o que falta fazer são procedimentos de escritor e escritora importantes de serem tematizados e aprendidos, pois servem como **norteadores** do processo de produção de textos.

Neste trecho da aula da professora Anna Fiori, é possível notar que o planejamento também ajuda a **organizar o tempo didático**, pois é possível escolher quais etapas serão escritas por dia até que se tenha o texto completo:

Intervenção da professora	Comentário
Professora: *Qual etapa nós vamos escrever hoje?* Estudante 1: *A conversa com o lobo!* Professora: *Ah, a conversa com o lobo! Então como a gente pode começar?* Estudante 2: *Ei, você escreve assim: A Chapeuzinho encontrou com o lobo e daí ele falou assim: Chapeuzinho, o que tem dentro desta cesta?* Professora: *E depois?* (...)	Percebe-se aqui que, na turma da professora Anna, nem todo o texto foi escrito no mesmo dia. Principalmente para estudantes menores, a atividade precisa ser dividida em mais de uma aula, de forma que todos consigam manter-se atentos e participativos.

6. Escrever e revisar

Escrever um texto adequado ao contexto de produção e ao gênero textual e ainda conseguir revisar durante o processo de escrita só é possível porque os e as estudantes conhecem bem o que querem escrever, sabem a quem se destina e as características do gênero textual que está sendo produzido, pois tiveram a oportunidade de realizar **leituras prévias** que ampliaram seu repertório.

Neste caso, por exemplo, o **planejamento** do texto os e as orienta sobre o que precisa ser garantido no texto e os e as estudantes localizam, por si mesmos, faltas no enredo, incoerências, ou problemas de repetições de palavras por exemplo, demonstrando como as etapas realizadas anteriormente (leituras, análises de textos bem escritos e planejamento) foram estruturantes para a elaboração do texto.

No trecho que veremos na sequência, a turma da professora Anna Fiori faz um movimento importante: enquanto produzem o texto, também o revisam.

Ao verem e ouvirem o texto sendo constituído, com a mediação da professora, percebem **o quanto a escrita pode ser mais adequada ao gênero textual** (neste caso, conto de fadas) e coordenam a inclusão de detalhes da história que visam garantir o entendimento do leitor.

Note que **a professora emprestou ao grupo sua experiência de escritora** (não no sentido de alguém que escreve profissionalmente, mas de alguém que escreve para interagir socialmente há mais tempo) quando fez perguntas em trechos específicos, para fazer sobressair um ou outro ponto que merecia mais atenção da turma.

Nesta ocasião, o grupo teve a oportunidade de colocar em jogo importantes comportamentos de escritor:

- decidiram os **detalhes** do texto que seriam compartilhados com os leitores e as leitoras;

- refletiram sobre quais seriam as **informações** possíveis de serem inferidas e quais não;
- manejaram as **palavras** de forma a evitar mal-entendidos e evitar repetições desnecessárias;
- e, sobretudo, discutiram uns com os outros qual seria o **efeito** que se esperava produzir nos destinatários e quais seriam os recursos para consegui-lo.

A professora faz escolhas tendo em vista o que sabe que os e as estudantes já conhecem sobre a produção de textos, além daquilo que espera que aprendam naquele ano letivo. Assim, todos concentram esforços em alguns aspectos por vez, o que potencializa o aprendizado. Ou seja, neste primeiro momento, a prioridade foi tratar os elementos que garantem a **coerência** do texto, isto é, que o texto esteja completo e compreensível para seu público-alvo.

O respeito à autoria dos e das estudantes é enfatizado pela postura da professora, que, a todo tempo, devolve a reflexão às crianças e confia a elas a responsabilidade da tomada de decisão sobre o que sai e o que permanece na escrita do texto.

Encaminhamentos e intervenções da professora	Comentários
Professora: *E agora, o que nós precisamos colocar?* Estudante 1: *O pedido e o aviso da mãe.* Professora: *Como nós vamos colocar isso?* Estudante 1: *A sua mãe pediu para ela levar uma garrafa de bebida e alguns bolinhos para a vovó.* Professora: *Por quê?* Estudante 2: *Porque ela estava doente.* Professora: *Vocês acham que ficou bom?* Estudante 1: *Bom!*	A professora retoma o ponto de onde pararam no planejamento do texto.

Encaminhamentos e intervenções da professora	Comentários
Estudante 3: *A sua mãe disse para a filha não falar com estranhos e ela entendeu.* Estudante 4: *Não, calma aí. Eu lembro que o aviso da mãe é pra ela não entrar muito no meio da floresta.*	Continuação: a professora retoma o ponto de onde pararam no planejamento do texto.
Professora: *Então ficou assim: A sua mãe disse para a sua filha não falar com estranhos, e ela entendeu, e sua mãe disse para ela não entrar no meio da floresta. É isso?* Estudante 1: *Eu acho que tem muita coisa para mudar aí, eu não concordei, não.* Professora: *Como você acha que podemos melhorar?* Estudante 1: *A sua mãe, a sua mãe, a sua mãe… é isso que a gente vai colocar o tempo todo?* Estudante 5: [risos] *Eu concordo com ele!* Estudante 4: *A gente pode deixar assim, olha: Sua mãe pediu para ela levar uma garrafa de vinho e alguns bolinhos para a vovó, porque ela estava doente, e disse para a Chapeuzinho não falar com estranhos e não entrar no meio da floresta.*	A professora lê o que os e as estudantes ditaram, sem alterações, e entrega para o grupo a avaliação da adequação do texto, justamente por ter entendido que aquele trecho precisaria de ajustes. No entanto, ouviu as e os estudantes antes de apontar o que havia para ser melhorado.
Estudante 2: *Ei, espera! A gente não colocou onde fica a casa da vovó. Fica ao final do bosque e por isso que ela não precisa entrar no meio da floresta, ela pode ir pelas beiradas.* Estudante 5: *Mas a gente não vai colocar que ela vai pelas beiradas, né?* Estudante 2: *É, eu sei, né! Eu só expliquei o motivo.*	Os e as estudantes percebem que certas expressões não são comuns ao gênero textual em produção.

Encaminhamentos e intervenções da professora	Comentários
Professora: *Como eu posso escrever então, quem pode me ditar?* Estudante 3: *Sua mãe pediu para ela levar uma garrafa de vinho e alguns bolinhos para a vovó, porque ela estava doente, e disse também para a filha não falar com estranhos e não entrar no meio da floresta, pois a casa da vovó fica ao final do bosque.*	Após a percepção sobre as expressões, os e as estudantes ajustam o texto.
Estudante 1: *Isso, agora eu concordei!* Todos: *Ficou bom!*	Novamente se percebe aqui o esforço coletivo em entrar em um acordo para que o texto fique a contento de todos.

Além da **revisão em processo** que foi analisada no trecho acima, é também de extrema importância a **revisão final** do texto. Para tanto, é imprescindível que a turma tome distância do que vem sendo produzido, ou seja, que se esperem alguns dias para fazer uma leitura final e, assim, com as energias renovadas, seja possível melhorar aspectos que, por vezes, podem não ter sido percebidos durante o processo de escrita.

A revisão final coletiva implica realizar algumas releituras do texto. Nesses momentos, é igualmente importante que se escolha qual será o foco de cada análise, **um aspecto por vez**. Aqui, no caso de um texto ditado à professora ou ao professor, é possível focalizar o apelo ao interesse do leitor, a coesão e a coerência do texto, a pontuação e, em alguns casos (porque o texto foi grafado pelo professor e isso diminui significativamente a chance deste tipo de problema), a ortografia.

De docente para docente: dicas preciosas!

A situação didática deste fascículo discute principalmente o **papel de escriba** da professora ou do professor nas situações de produção de texto, seja de reescrita de um texto já conhecido ou de uma produção de autoria como principal referência de modelo de escritor. Esse papel de escriba, no entanto, também pode ser desenvolvido por estudantes que já escrevem convencionalmente, criando, assim, situações de interação e intercâmbio entre pares, o que confere uma maior autonomia de trabalho aos estudantes.

A escrita por meio da professora ou do professor é um primeiro passo importante no processo de aprendizagem dos estudantes para que, à medida que se familiarizam com esta proposta e aprendem a produzir textos, ampliem-se os desafios de modo que também aprendam a trabalhar em duplas e conquistem a autonomia para produzir individualmente.

Mas lembrem-se:

É um processo. As e os estudantes, mesmo aquelas e aqueles que já escrevem com autonomia, precisam de um modelo de escritor, principalmente, no caso destes últimos, quando não conhecem o gênero a ser escrito ou o espaço de circulação é diferente daquele a que estão habituados ou não saibam as características do público leitor.

Na prática educativa, há **tempo e momento** para a utilização dos diferentes procedimentos e estratégias sugeridos.

7. Condições didáticas para que situações de escrita por meio da professora e do professor favoreçam a aprendizagem da escrita

O que a professora e o professor precisam garantir – antes, durante e depois – para que as e os estudantes consigam produzir um texto bem escrito?

Proporcionar a participação de todos.

Partindo da ideia de que todos são capazes de participar de uma situação de ditado de um texto à professora ou ao professor e, principalmente, que todos, independentemente do ano da escolaridade ou do nível de conhecimento sobre o sistema de escrita e a linguagem que se usa para escrever, têm muito a aprender nestas propostas, é importante que nós, professoras e professores, estejamos atentas e atentos à turma: há sempre quem participa mais e, por vezes, monopoliza a fala. Ao mesmo tempo que é sempre um bom indicativo quando os e as estudantes fazem questão de participar das atividades propostas; é essencial **registrar quem são aqueles que participam pouco e buscar medidas para auxiliá-los** a participar de maneira mais ativa também, contribuindo com ideias e opiniões na construção dos textos, sempre valorizando os saberes que cada um traz.

É importante lembrar que as **práticas de escrita no coletivo** servem como uma primeira aproximação para práticas de **escrita em duplas**, nas quais um parceiro mais experiente grafa enquanto o outro dita. Para que isso seja possível, todos precisam ter, em certa medida, participado ativamente da situação de ditado à professora ou ao professor.

Durante o ditado, intervir para que os e as estudantes assumam seu papel de autores.

Para que isso ocorra, o **planejamento do texto** é um grande aliado. Isso porque permite aos estudantes ter controle do que já foi escrito e o que falta escrever. Além disso, estimulá-los a consultar tanto o planejamento quanto os textos que foram produzidos a partir da análise de textos bem escritos, de forma a incentivá-los a buscar a resolução de problemas por si mesmos. Para tanto, é essencial que estes materiais estejam acessíveis para a turma, em cartazes na sala ou em seus cadernos.

Devolver para a turma os problemas encontrados durante o processo de escrita, tais como *"o que mais escrever?"*, *"como escrever essa ideia?"*, *"como melhorar o que está escrito"*, é uma maneira de demonstrar de quem é a responsabilidade pela escrita do texto.

Ao escrever, é possível explicitar algumas decisões a respeito de aspectos notacionais.

Comunicar à turma sobre decisões relacionadas aos **aspectos notacionais**, tais como: *"Vejam, a palavra Chapeuzinho se inicia com CH e não com X, como alguns podem pensar"*.

Comunicar as decisões sobre a escrita, sem ter que devolver essa responsabilidade à turma, nos coloca como exemplo de escritor ou escritora experiente.

Não evitar problemas na composição do texto.

No desenvolvimento da proposta, nós, professoras e professores, transcrevemos aquilo que é ditado pela turma, da maneira como ditam. Afinal, a autoria é dos e das estudantes. Ademais, isso significa que os problemas não são evitados, justamente porque compreende-se que refletir sobre aquilo que produzimos faz parte do processo de aprendizagem. E, ao mesmo tempo que se escreve, o texto se transforma em **objeto de revisão e de reformulação**.

8. Práticas de escrita por meio da professora e do professor e a BNCC

Como as aprendizagens conquistadas nas situações de escrita por meio do professor e da professora 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.

Produção oral com destino escrito: o ditado à professora e ao professor. O professor e a professora como modelos de escritores.

(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.

Revisão.

(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.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Bibliografia

BRAKLING, K. L. **A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa**. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M.; SIRO, A. I. **Propuestas para el aula: material para docentes**. Nível Inicial, 2001. Disponível em: https://studylib.es/doc/9031298/castedo--m.--molinari--c.--siro--a.--y-torres--m.--2001-.... . Acesso em 12/04/2023.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M.; SIRO, A. I. **Propuestas para el aula: material para docentes**. Lengua, EGB1, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/37383303/Castedo_M_Molinari_C_Torres_M_and_Siro_A_I_2001_Propuestas_para_el_aula_material_para_docentes_Lengua_Nivel_Inicial. Acesso em 12/04/2023.

Realização

Desenvolvimento técnico: