

## **Situações de produção escrita: potências e entraves da transposição didática do ensino presencial para o remoto**

*Giulianny Russo* é Mestre em Escrita e Alfabetização. Integrante da Rede Latinoamericana de Alfabetização e do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, do Instituto Vera Cruz e da Universidad Nacional de La Plata.

Contato: [giulianny.russo@gmail.com](mailto:giulianny.russo@gmail.com)

*Luiza Cilento* é estudante de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e assistente de classe no Colégio Oswald de Andrade.

Contato: [luizaacilento@gmail.com](mailto:luizaacilento@gmail.com)

### **Resumo**

Para que as crianças se alfabetizem, é necessário que o/a docente proponha diferentes situações que as levem a ler e escrever por si mesmas. Para isso, há um conjunto de condições que devem estar garantidas para que as propostas sejam de fato potentes. Na literatura, encontramos diversas propostas que modelizam encaminhamentos que buscam cumprir com essas condições; entretanto, estas são elaboradas considerando um contexto de ensino presencial. Motivadas pelo cenário sanitário vivido em função da pandemia de COVID-19, a qual impôs o ensino remoto como única forma possível de mediação das aprendizagens escolares, nos interessou analisar duas situações didáticas relacionadas à escrita por si mesmo, com crianças em momento inicial de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), e observar o quanto as práticas desenvolvidas se aproximaram ou se distanciaram das condições didáticas descritas para o contexto presencial e como favorecem a aprendizagem nas situações de escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Situações didáticas. Ensino remoto. Escrita pelo estudante



## Abstract

For children to become literate, different didactic situations are necessary in which they read and write by themselves and through the teacher. For this, there is a set of didactic conditions that must be guaranteed for the proposals to be truly powerful. In the literature, we find several proposals that model routines that seek to comply with these conditions, however, these are elaborated considering a face-to-face teaching context. Motivated by the health scenario experienced due to the COVID-19 pandemic, which imposed remote teaching as the only possible way to mediate school learning, we were interested in analyzing two didactic situations related to writing by itself, with children in the early stages of literacy (1st year of elementary school) and observe how close or far the developed practices were from the didactic conditions described for the face-to-face context and how they favor learning in writing situations.

**Keywords:** Literacy. Didactic situations. Remote education. Written by students

Em decorrência da pandemia pela COVID-19, escolas em todo o mundo fecharam suas portas temporariamente. Tendo em vista o contexto sanitário que se estabeleceu, o ensino remoto, em contextos privilegiados, consolidou-se como a única forma possível de mediação das aprendizagens escolares.

Na alfabetização inicial, com crianças que não haviam se apropriado do sistema de escrita e tampouco dominavam as ferramentas digitais de comunicação, o desafio foi ainda maior, e, nele, observamos práticas de diversas naturezas – tanto pautadas pela lógica de um ensino transmissivo como pela lógica de um processo de aprendizagem reflexivo.

De acordo com a perspectiva construtivista, que considera a ação inteligente dos sujeitos como princípio inegociável, sem a qual a aprendizagem não é possível, é fundamental que as crianças sejam convidadas a enfrentarem o desafio de escreverem por si mesmas, antes de saberem escrever convencionalmente, para que possam avançar na compreensão que têm do sistema de escrita alfabético. Diversas pesquisas na área da didática (KAUFMAN *et al.*, 1989; LERNER *et al.*, 1996; MOLINARI, 2000; TEBEROSKY, 1982) foram desenvolvidas buscando descrever as condições didáticas e as intervenções docentes necessárias para garantir que as



situações de escrita por si mesmo sejam de fato potentes. Todas essas produções, no entanto, foram desenvolvidas a partir de um modelo de ensino presencial.

Neste artigo, temos como objetivo analisar duas situações de escrita por si mesmo, com crianças em momento inicial do processo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), observar o quanto as práticas desenvolvidas se aproximaram ou se distanciaram das condições didáticas desenvolvidas e descritas com referência no ensino presencial, e aferir como estas favoreceram as aprendizagens sobre o sistema de escrita.

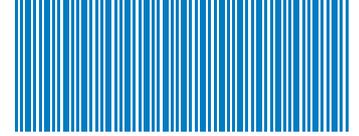
Iniciaremos este trabalho retomando os princípios que norteiam a aprendizagem da leitura e da escrita. Logo, destacamos as quatro situações didáticas fundamentais que foram desenvolvidas a partir do desafio de realizar a transposição desses princípios ao contexto da sala de aula. Entre elas, nos aprofundaremos sobre a escrita por si mesmo, destacando sua importância para o processo de alfabetização e as condições necessárias para que seja potente do ponto de vista da progressão do conhecimento. Nesta parte, ainda, discutiremos a escrita em suportes digitais.

Posteriormente, apresentaremos o estudo realizado a propósito deste artigo, a escola em que ocorreu e o contexto didático em que foram desenvolvidas as situações analisadas. Seguimos, então, para a análise das duas situações de escrita por si mesmo que foram observadas, apontando os encaminhamentos que aconteceram antes, durante e após as atividades. A proposta 1 tratou de uma situação de escrita individual e a 2 de uma produção em duplas.

Finalizamos o artigo com a conclusão, destacando os aspectos que foram essenciais para o encaminhamento das propostas, os limites encontrados e as aprendizagens construídas pela equipe docente envolvida.

### **Princípios que norteiam a aprendizagem da leitura e da escrita**

Durante o processo de apropriação do sistema de escrita, a criança pensa, interpreta e elabora diversas hipóteses acerca de sua estrutura. As investigações sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), apontam que aprender a escrever não se trata de um percurso

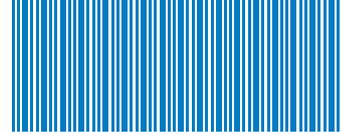


linear, mas é marcado por contradições entre essas construções infantis e as características convencionais, apresentadas pelo meio externo. Ao se deparar com o fato de que as hipóteses que construíram para explicar a organização do sistema de escrita são insuficientes, as crianças vivenciam conflitos que são compreendidos, nesta perspectiva teórica, como essenciais à progressão do conhecimento: colocam a necessidade de abandonar esquemas conceituais anteriores e, conseqüentemente, a reconstrução de novos modos de organização da escrita cada vez mais próximos ao convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

A partir dessa forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, fez-se necessário o desenvolvimento de propostas didáticas que fossem coerentes com os pressupostos de que: (1) a criança é ativa em seu processo de aprender, que observa o objeto de conhecimento (no caso, a escrita), se faz perguntas sobre ele, formula explicações (provisórias), experimenta/põe em uso suas hipóteses, encontra limites, já que a escrita que circula socialmente traz informações diferentes das que foram formuladas, e, então, reformula suas ideias; (2) a criança tem conhecimentos prévios, oriundos de suas experiências anteriores, e que é a partir destes conhecimentos que vai ler as situações, formulando e reformulando suas ideias.

Portanto, exercícios mecânicos, descontextualizados e que descaracterizam o sistema de escrita (trabalhando as partes que o compõem de forma isolada) não são suficientes para que a criança aprenda a ler e a escrever. Se a criança aprende a partir de sua ação cognitiva, é fundamental que as situações didáticas a mobilizem, a instiguem, a motivem a atuar sobre o objeto de conhecimento. Se a criança aprende ao precisar reconstruir redes de sentido, pois encontrou limites na que construiu anteriormente, é fundamental que o que ela construiu anteriormente seja sabido e considerado.

Tendo em vista esses princípios a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, foi necessário o desenvolvimento de diversas pesquisas na área da didática que tivessem como objetivo pensar a transposição desses princípios para o contexto da sala de aula: como desenvolver propostas com os e as estudantes que estivessem alinhadas a essa concepção de aprendizagem?



### **As quatro situações didáticas fundamentais**

Uma das sistematizações proporcionadas pela pesquisa didática, no contexto da alfabetização inicial, foram as chamadas **quatro situações didáticas fundamentais** (KAUFMAN, 2011; LERNER, 2001; MOLINARI; CORRAL, 2008; MOLINARI, 2009); são elas: (1) Leitura pela professora e pelo professor; (2) Escrita pela professora e pelo professor; (3) Leitura por si mesmo; (4) Escrita por si mesmo.

Essas situações didáticas fundamentais oferecem oportunidades para que as crianças, desde pequenas, participem de diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, coloquem em jogo seus saberes e possam de fato aprender a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Quando o fazem por meio da/do docente, centram-se especialmente na linguagem escrita. Por meio da leitura em voz alta realizada pela/pelo docente, conseguem entrar em contato com diferentes gêneros, autores, com diversas realidades e funções da leitura. Quando escrevem por meio da/do docente, participam do processo de produção textual: planejando; decidindo o que vão escrever, como o farão, em função do objetivo e das características do texto; revisando; editando e publicando – ações que dificilmente poderiam fazer por si mesmas.

Quando leem ou escrevem por si mesmas, centram-se no sistema de escrita. Ler por si mesmas proporciona que as crianças desenvolvam estratégias leitoras para construir um sentido ao texto: considerando certos indícios, analisam as palavras ou o texto, realizando antecipações de onde pode estar escrito aquilo que se busca. Verificam, a partir de novas análises ou intervenções docentes, se suas antecipações foram pertinentes ou não. Quando escrevem por si mesmas, as crianças evidenciam suas hipóteses sobre a organização do sistema de escrita, possibilitando a discussão dessas ideias entre os colegas, assim como a intervenção docente.

Vale destacar que essa organização didática visa oportunizar contextos que favoreçam que a criança, em processo de alfabetização inicial, se centre ou nos aspectos discursivos ou nos aspectos notacionais do sistema de escrita. Mas que, à medida que avançam, vão coordenando por si mesmas os diferentes desafios que ambos os contextos proporcionam.

Dentro de cada uma das quatro situações didáticas fundamentais há um conjunto de condições que devem estar garantidas para que a proposta seja de fato potente. Há diversas



pesquisas que apresentam encaminhamentos e descrevem detalhadamente as diversas condições didáticas que sustentam e potencializam o trabalho com cada uma das situações (CASTEDO; MOLINARI; SIRO, 1999; KAUFMAN, 2011; KAUFMAN; LERNER, 2015; KAUFMAN *et al.*, 2015; TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

## A ESCRITA POR SI MESMO

Nesta parte do artigo contextualizaremos a proposta de escrita por si mesmo, destacando sua importância para o processo de alfabetização inicial e as condições didáticas necessárias para que se configure como uma situação potente de aprendizagem.

Como dito anteriormente, as quatro situações didáticas fundamentais (leitura por si mesmo, leitura pela/pelo docente, e escrita por si mesmo e escrita pela/pelo docente) surgem a partir de investigações de natureza didática e de experiências escolares documentadas e “*constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños*” (KAUFMAN; LERNER, 2015. p. 14).

Nas situações didáticas de escrita por si mesmo, atribui-se à criança a tarefa de escrever diretamente do melhor jeito que for possível. O desafio de produzir um texto, ainda que distante da grafia convencional, promove avanços tanto na compreensão sobre o conjunto de formas gráficas e suas regras de composição, quanto a respeito dos recursos discursivos presentes na linguagem escrita. Quando o propósito didático centra-se na aprendizagem do sistema de escrita, tais propostas priorizam a produção de textos mais breves cujas características enfocam a exploração das propriedades alfabéticas, como listas, títulos, rótulos para imagens (diagramas rotulados), legendas, textos de memória, entre outros (KAUFMAN, 2011, p. 61).

Lerner *et al.* (1996) pontuam que nas situações que focalizam a aprendizagem sobre a linguagem escrita, as crianças deparam-se com questões vivenciadas por escritores mais experientes e buscam encontrar soluções para resolvê-las. Com esse movimento, apropriam-se progressivamente de alguns comportamentos escritores, como planejar o que e para quem irão comunicar, consultar informações de que necessitam para escrever, reler continuamente o que já foi escrito, fazer

1 Tradução das autoras: se constituem verdadeiros desafios para que os alunos coloquem em jogo e avancem em suas possibilidades de produzir e interpretar textos desde muito pequenos.



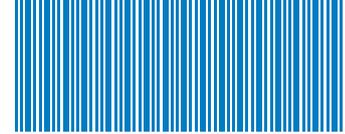
modificações que considerar pertinentes, refletir sobre a coerência do texto, revisar e considerar sugestões de outros leitores.

No que concerne à aquisição do sistema notacional de escrita, as situações didáticas mais potentes são aquelas que possibilitam que as crianças coloquem em jogo suas próprias conceitualizações, encontrem limites nelas e formulem novos problemas/novas hipóteses (KAUFMAN; LERNER, 2015). Portanto, é uma condição em que as situações didáticas mobilizem as crianças a implicar-se na reflexão e na produção escrita, e, para isso, é preciso propor contextos que oportunizem o contato com a linguagem escrita mediada por práticas sociais de leitura e escrita. Nestas, é importante que os propósitos de escrita estejam claros e sejam compartilhados com as crianças, procurando evidenciar a função comunicativa do texto e estabelecendo combinados prévios acerca do que será escrito e de como a produção irá ocorrer.

As atividades de escrita por si mesmo podem ser organizadas em grupos ou individualmente, tendo em vista o propósito didático estabelecido. Enquanto a produção individual favorece que o docente conheça o que a criança já construiu como saber e as suas ideias sobre a organização do sistema de escrita, o trabalho em grupo é potente para a aprendizagem, que ocorre por meio dos problemas que emergem das situações em que as crianças precisam explicitar seus pensamentos, escutar o do colega, entrar em acordos e tomar decisões. Neste movimento dialógico, podem encontrar limites em suas próprias ideias, reformulando-as para produzirem novas soluções. Assim, avançam progressivamente na análise e compreensão que têm do sistema de escrita.

Atentando-se à participação de todos nessa modalidade de trabalho, ressalta-se a importância da clareza a respeito dos critérios para formação das duplas ou grupos, em função dos saberes que cada um apresenta em relação à escrita, do propósito que se almeja e do contexto de produção: por vezes parcerias com saberes próximos são mais potentes, outras tantas, parcerias com saberes mais distantes, a depender dos objetivos docentes com a atividade, são mais interessantes.

Outro elemento fundamental para as situações de escrita por si mesmo é o intenso contato das crianças com escritas convencionais. Isso ocorre a partir da leitura e da escrita pela professora e pelo professor, mas também pela leitura por si mesmo, assim como pela oferta de variadas fontes de informação segura. Nesse sentido, é preciso viabilizar um “autêntico ambiente



alfabetizador” no qual as crianças possam recorrer a diferentes materiais escritos, conhecidos e de uso frequente por elas: as listas de nomes, de títulos de livros, de animais estudados etc.

Essas palavras constituem um repertório estável que as crianças poderão consultar para compor suas próprias escritas, por exemplo, procurar na lista de nomes o nome da *Mariana*, para pensar sobre a escrita do *Ma*, de *mariposa*, pois a criança, a partir das situações de leitura por si mesmo, já percebeu que algumas partes das palavras compõem inúmeras outras palavras: “[...] desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize” (WEISZ, 2016. p.18).

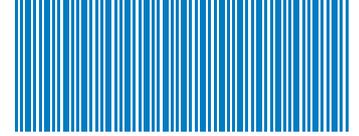
Nesse sentido, certas intervenções pedagógicas configuram-se como fundamentais para favorecer os avanços na aprendizagem dos processos de escrita, como solicitar que leiam a própria escrita que acabaram de produzir; proporcionar e mediar momentos em que possam discutir com outras crianças tanto ao produzir como ao revisar; evidenciar que podem consultar outras palavras para refletirem como se escreve a parte que deseja; sugerir palavras conhecidas que começam como a que se deseja escrever etc. (KAUFMAN *et al.*, 2015).

Vale destacar que parte do rol de intervenções e condições didáticas para que as situações de escrita por si mesmo sejam de fato potentes para a aprendizagem é a garantia de oportunidades regulares, frequentes e sistemáticas em que as crianças enfrentem o desafio de escreverem por si mesmas.

### **Escrita por si mesmo por meio de ferramentas digitais**

Como foi colocado anteriormente, as situações didáticas de escrita por si mesmo desenvolvem-se no âmbito escolar por meio de práticas sociais vinculadas ao uso real da linguagem escrita. Dessa maneira, faz-se necessária a reflexão sobre como as crianças, enquanto sujeitos ativos na apropriação de objetos de conhecimento, colocam-se como parte atuante do contexto sócio-histórico no qual estão inseridas.

Diante dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as ferramentas digitais são utilizadas



cotidianamente em diversos campos, inclusive na educação. De acordo com Ferreiro (2013), “as crianças informatizadas”, referindo-se àquelas que nasceram e cresceram imersas e dominando os recursos tecnológicos, recorrem aos computadores (e demais ferramentas digitais) para escrever e enviar mensagens rapidamente a diferentes destinatários, para informar e informar-se, ultrapassando distâncias e barreiras físicas. O uso de aparelhos eletrônicos, para nossa sociedade atual, é central na comunicação, ofertando suportes alternativos ao papel para a produção escrita.

Diversas pesquisas desenvolveram e documentaram situações didáticas de escrita por si mesmo por meio do uso de ferramentas digitais, na sala de aula (FERREIRO; LUQUEZ, 2003; KRISCAUTZKY, 2014; PERELMAN *et al.*, 2010; PERELMAN; ESTÉVEZ, 2014; PERELMAN, 2019). Tais investigações assinalaram que a incorporação de aparatos digitais nos respectivos cenários educativos suscitou comportamentos escritores, apresentando contribuições enquanto instrumentos didáticos, como as observadas no uso de processadores de textos por crianças com hipóteses pré-silábicas, as considerações reflexivas a partir do novo modo de revisão textual, diversificação das fontes de pesquisa e de como acessá-las. Além disso, essas pesquisas destacam a necessidade de encaminhar uma preparação prévia com as crianças, para que elas possam familiarizar-se com a utilização de recursos tecnológicos para escrever.

De acordo com Russo (2019), a inclusão das TDICs na sala de aula responde a um propósito maior que o de “ensinar computação” e se relaciona a diferentes áreas do conhecimento. Do ponto de vista da leitura e da escrita, suas respectivas práticas sociais estão intimamente entranhadas no uso das “novas tecnologias”. Se considerarmos que é objetivo da escola formar leitores e escritores que possam participar ativa e criticamente das diferentes esferas sociais, torna-se fundamental que a escola aproxime suas crianças das distintas práticas sociais de uso da linguagem, práticas reais, que existam fora da escola. Desse mesmo modo, o uso das TIC em sala de aula deve ser reflexo do uso que é feito fora dela.

Ao entendermos que saber ler e escrever não se restringe ao conhecimento da notação escrita, mas que envolve o conhecimento das funções sociais e das práticas a ela atreladas, para que a escola cumpra seu compromisso alfabetizador precisa se responsabilizar pela aprendizagem da leitura e da escrita nos ‘novos suportes’ e de todas as consequências que eles acarretam (RUSSO, 2019. pp. 37-41).



Diante da importância das situações de escrita por si mesmo, bem como do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem do sistema de escrita, também para possibilitar o trânsito da criança nas culturas dos escritos (FERREIRO, 2013) amplamente investigado e corroborado por inúmeras investigações didáticas, nos interessa refletir sobre a transposição didática das propostas de escrita por si mesmo ao contexto remoto, vivenciado a partir do fechamento das escolas, em função da pandemia de COVID-19 em 2020.

De que maneira a escrita por si mesmo, que, como vimos, demanda contextos de interação entre pares e entre docente e estudantes; intervenções personalizadas em função das possibilidades de cada criança; diferentes fontes de consulta e o acompanhamento próximo da e do docente, pode ser desenvolvida quando a única possibilidade de contato se dava por meio da tela?

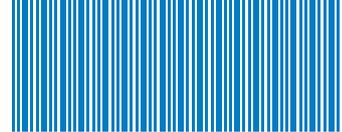
### CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo analisar uma prática de escrita por si mesmo, com foco no avanço da alfabetização inicial, desenvolvida em contexto remoto. As categorias de análise foram elaboradas para este estudo, a partir das condições didáticas descritas e experimentadas em diversas pesquisas realizadas na área da didática, já mencionadas anteriormente, e observamos em quais aspectos a proposta encaminhada se aproxima ou se distancia dessas condições de referência.

A proposta foi desenvolvida em novembro de 2020, com uma turma de 1º ano, em uma escola particular, na cidade de São Paulo, de forma remota, em função do fechamento das escolas como medida sanitária para controle do contágio de COVID-19.

A turma era composta por 24 estudantes, mas, para os encontros *online*, nos quais foram desenvolvidas as propostas analisadas, foi realizada uma divisão em 3 grupos com 8 crianças em cada um.

Durante todo o período de isolamento, as crianças tiveram acesso à escola e às aulas por meio de um dispositivo eletrônico (computadores ou tablets), via conexão de internet. Os encontros síncronos diários com suas professoras e seus professores, tanto com o grupo todo ou com parte dele (além de outras propostas assíncronas), ocorreram pelo *Google Meet*.



Vale destacar que este é um contexto de exceção, extremamente privilegiado, cuja potência deste estudo está, também, em poder evidenciar as práticas que são possíveis se houvesse uma distribuição mais igualitária em relação ao acesso aos bens culturais e recursos digitais em nosso país.

A partir do levantamento bibliográfico, listamos as “Condições didáticas”, como situações que ou em que:

1. Propiciam que as crianças coloquem em jogo suas próprias conceitualizações.
2. Colocam desafios que demandem a construção de novos conhecimentos.
3. As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: docente.
4. As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: colegas.
5. As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: materiais escritos conhecidos pelas crianças para servir de fonte de informação segura, tais como materiais em que saibam o que está escrito.
6. Sejam desenvolvidas em contextos reais de leitura e escrita, com propósitos claros e compartilhados com as crianças: o que se quer alcançar com o texto?
7. Propiciam que as crianças confrontem suas conceitualizações com as de seus colegas.
8. Propiciem o trabalho em parceria: organizada a partir de critérios didáticos específicos.
9. Os acordos sobre o processo de produção estejam estabelecidos: o que fazer quando não souber uma parte; os diferentes papéis de cada um na dupla (quem dita, quem escreve, quando troca).
10. Seja necessário reler e revisar o que escreveram.



Agrupamos estas dez condições em quatro categorias que reúnem as relacionadas:

**Quadro 1** - Condições didáticas para a escrita por si mesmo, agrupadas por categorias.

<b>Categorias</b>	<b>Condições didáticas</b>
Categoria A: Processo de escrita	Condições 1, 2, 6, 9 e 10
Categoria B: Busca de informações	Condições 3, 4, 5 e 9
Categoria C: Interação entre pares	Condições 4, 7, 8 e 9

Fonte: Dados originais da pesquisa.

### **Sobre o projeto didático**

A proposta parte de um projeto curricular de reescrita de conto clássico, que acontece sistematicamente há muitos anos nas turmas de 1º ano da escola, sendo, portanto, um contexto de trabalho em que a professora conhecia bem os objetivos e os encaminhamentos.

Em linhas gerais, o projeto é composto pelas seguintes etapas:

1. Leitura e conversas sobre as leituras do conto da *Chapeuzinho Vermelho*.
2. Situações de conversas sobre a narrativa, a linguagem e os efeitos de diversas passagens nos leitores.
3. Proposição da reescrita da história pelo grupo.
4. Produção de textos intermediários que apoiem a produção: listas de personagens, caracterização dos personagens, descrição dos ambientes etc.
5. Planejamento textual.
6. Escrita coletiva, ditada à/ao docente, de parte do conto.
7. Escrita por si mesmo, em parceria, do diálogo entre a *Chapeuzinho* e o *Lobo*, na casa da *Vovó*, até o final do texto.
8. Instâncias de revisão com diferentes focos (linguagem adequada ao conto, coesão, coerência e recursos linguísticos).



9. Ilustrações.

10. Edição e publicação.

A proposta analisada se encontra no marco deste projeto, em dois momentos específicos: a produção individual da lista de personagens e a produção em parceria de parte do texto. A adaptação desse projeto, para que fosse encaminhado em contexto remoto, foi desenvolvida pelas autoras deste estudo, em parceria com a professora da turma.

É importante considerar que a proposta foi realizada em novembro de 2020, após praticamente um ano de experiência *online*, e que as diversas propostas experimentadas anteriormente possibilitaram aprendizagem tanto para as crianças, no que se refere ao uso das tecnologias e na postura que se esperava da atuação deles, quanto para as professoras envolvidas, que, no processo, foram observando aspectos que precisavam garantir em suas proposições e organizações didáticas que possibilitassem o trabalho das crianças na aula.

### **Análises das situações de escrita por si mesmo**

Nesta parte do texto, apresentaremos a análise das duas situações planejadas e observadas. A primeira trata-se de uma produção individual de lista de personagens, e a segunda, uma produção em dupla, de um trecho do mesmo conto.

### **ANÁLISE DA PROPOSTA 1: Produção individual da lista de personagens do conto**

#### **Antes da atividade:**

As crianças trabalharam em um documento *online* individual. Para acessá-lo, era necessário clicar no *link* enviado pela professora, por meio do *chat* do encontro síncrono (*Meet*). Nesse *link*, as crianças encontravam uma lista com os nomes dos componentes do grupo e deveriam localizar seu próprio nome e clicar nele, pois estava previamente “linkado” a um outro documento, direcionando-a para a página onde estava preparada a sua atividade. Resumindo: cada criança deveria clicar no *link* enviado pelo *chat*, encontrar seu nome, clicar nele e, assim, acessar sua própria folha de atividade.



No entanto, antes de percorrer esse caminho, a professora, trabalhando com o grupo de oito estudantes, o encontrou em uma sala do *Meet*; compartilhou sua tela e explicou, à medida que demonstrava, todo o caminho que deveriam seguir para encontrar a atividade. Somente após esse momento é que a professora enviou o *link* pelo *chat* – como estratégia para tentar garantir maior atenção das crianças. A seguir, imagem do 1º *link*:

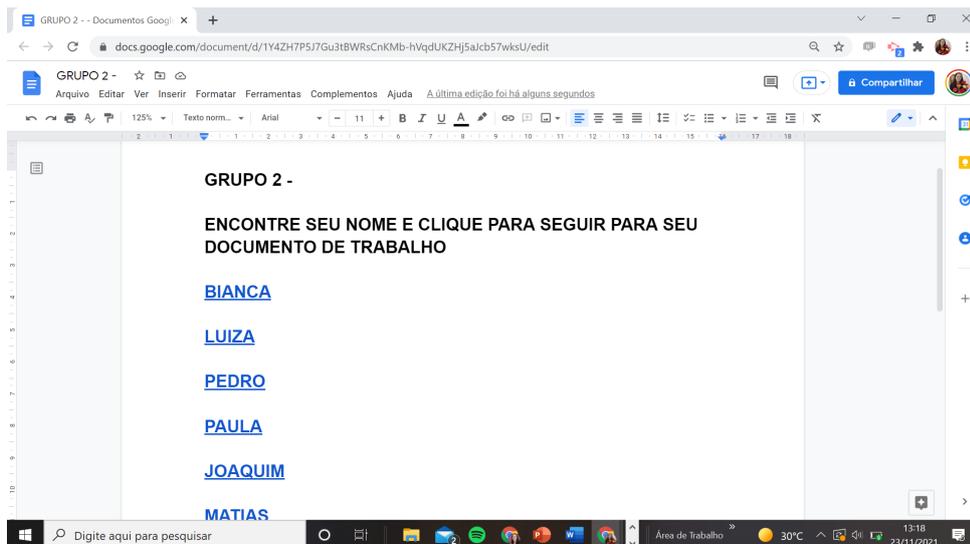


Figura 1 – Documento enviado pela professora com os *links* individuais  
 Fonte: Dados originais da pesquisa.

Ao clicar sobre o seu nome, a criança era direcionada ao 2º *link*, no qual encontrava a sua atividade:

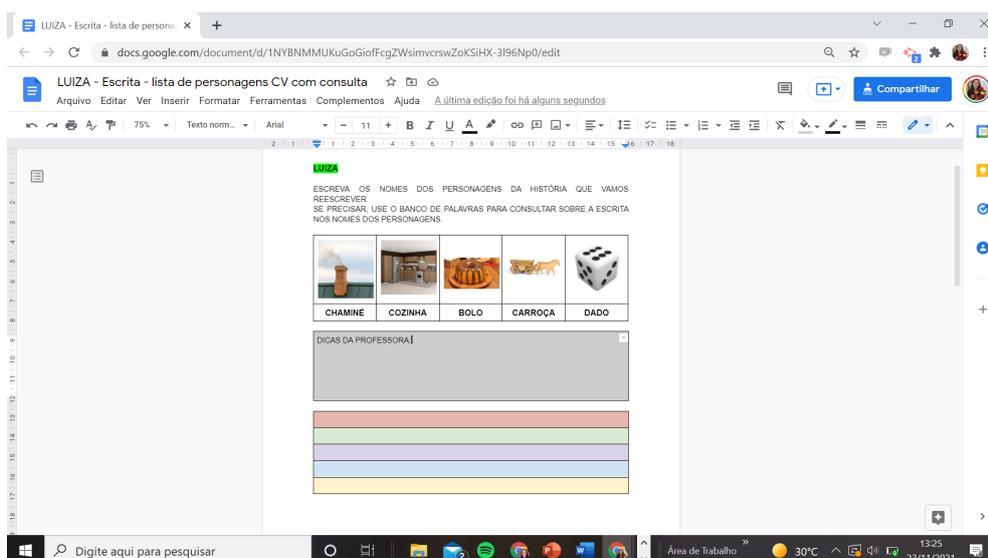
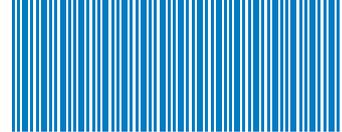


Figura 2 – Atividade de escrita individual de uma lista de personagens da história “Chapeuzinho Vermelho”.  
 Fonte: Dados originais da pesquisa.



Na página com a atividade, a criança encontrava: seu nome em destaque; a consigna; um banco de palavras para consulta, acompanhadas das respectivas imagens; um espaço (quadro em cinza) para que a professora escrevesse palavras a serem consultadas devido à grafia; e linhas coloridas para que escrevesse os nomes dos personagens.

Vale destacar também que as palavras que compõem o banco para consulta não foram aleatórias, mas considerando os nomes dos personagens que as crianças precisariam escrever; por exemplo, a palavra “Chaminé” poderia ser consultada para pensar o “Cha” de “Chapeuzinho”; “Cozinha”, poderia ajudar no “Zi” de “Chapeuzinho” etc.

O banco de palavras atende a uma das condições didáticas relacionadas à busca de informações, pois oferece uma fonte de consulta confiável. A presença das imagens, junto às palavras, garante que a criança que ainda não lê convencionalmente saiba o que está escrito. Na sala de aula, as listas de nomes dos colegas, de palavras relacionadas aos diferentes contextos de estudos, e a rotina escrita na lousa, entre outros, cumprem esse mesmo propósito. Já no contexto remoto, ainda que a escola tivesse enviado algumas listas para as casas das crianças, não era possível garantir que todas elas tivessem as listas enviadas disponíveis no momento de produção, e, assim, o banco de palavras foi um importante apoio nessa tarefa. É muito comum o uso de palavras de referência sem as respectivas imagens, em propostas de leitura por si mesmo; mas, neste caso, o desafio não era o de localizar onde estava escrito, e sim a escrita dos nomes dos personagens, por isso, a presença das imagens foi fundamental em função desse objetivo.

### **Durante a atividade:**

As crianças estavam todas conectadas no mesmo *Meet* (atividade síncrona), mas cada uma trabalhando com o seu próprio documento digital. Deveriam coletivamente lembrar de um personagem, e todos, cada um em sua folha/página digital, escrever o nome do personagem, em uma das linhas coloridas.

A proposta da linha colorida se deu a partir da observação da professora, em outras propostas, de que para as crianças pequenas o manuseio da tecla *Enter* era um desafio, assim como o uso da tecla



*backspace* para apagar algo que queriam corrigir, visto que muitas vezes resultava na perda de tudo o que havia escrito: a criança, com pouco controle da tecla, acaba apagando toda a produção ou dando muitos “*enters*”, se perdendo na página. As linhas coloridas também facilitavam para a professora se referir ao lugar que a criança deveria escrever a próxima palavra: “*Agora clica na linha verde... vamos escrever a próxima na linha verde, todo mundo clica lá*”.

Presencialmente, as crianças apontam, mostram, e *online* isso também foi comum acontecer: a criança apontar sobre a tela, como se a professora pudesse ver o que ela estava indicando. Pensar em estratégias de como se referir aos diversos elementos da tela foi algo que o contexto *online* apresentou como uma necessidade.

1. Quando alguma criança apresentava dúvidas sobre a escrita de uma parte da palavra:

Como todos dos grupos estavam no mesmo *Meet* coletivo, foi combinado que, ao ter dúvidas sobre a grafia de uma palavra, a criança deveria sinalizar oralmente e os colegas dariam dicas sobre quais palavras do banco ela poderia consultar para pensar sobre a escrita da palavra que tentava escrever. Uma vez que não houvesse no banco nenhuma palavra que a ajudasse, a professora poderia escrever outra, no quadro cinza, que apoiaria a escrita da nova palavra:

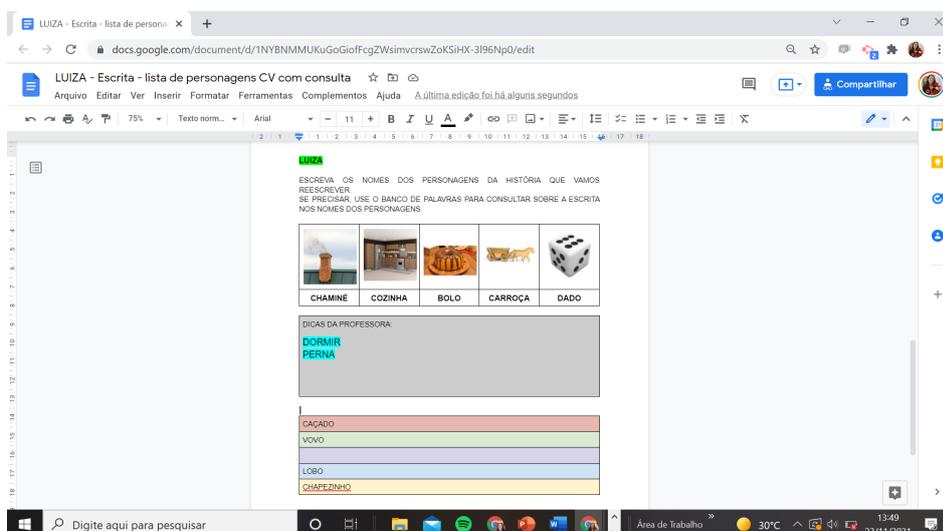


Figura 3 - Atividade de escrita de uma lista de personagens da história “Chapeuzinho Vermelho”.  
Fonte: Dados originais da pesquisa.



Por exemplo, para escrever “PE” de Chapeuzinho, não havia nenhuma palavra no banco que ajudasse. As crianças então disseram que a palavra “perna” ajudaria, a professora entrou no documento da criança que sinalizou precisar desta ajuda e escreveu, no quadro cinza (previamente combinado com o grupo), a palavra solicitada. Além da escrita, a professora, à medida que observava as produções das crianças, fazia intervenções como: *o pé de perna está no começo ou no final? Há outra palavra que posso escrever que também ajuda a pensar nesta palavra?* À medida que a criança vai compondo sua escrita em um documento compartilhado é possível observar em que parte se demora mais, o que escreve mais rapidamente, se está fazendo ou não, se usou o corretor automático, entre outros aspectos. Por isso, avaliou ser mais interessante propor esta produção em um documento digital compartilhado, do que pedir para que escrevessem no caderno físico.

## 2. Leitura e revisão do que foi escrito

Ao finalizar a escrita da palavra, a professora solicitava que, individualmente, lessem, passando o dedinho na tela ou o cursor, sinalizando cada parte lida. Quando essa ação ocorre na presença física da professora, esta pode observar o ajuste que a criança faz entre o falado e o escrito e pode trazer novas problematizações, como: *Você leu até aqui, e estas outras partes [letras que sobram]? Ou, então, perguntar se a criança quer complementar ou revisar. Ainda que o contexto remoto impossibilite que a/o docente observe e traga problematizações a partir da observação, considerou-se importante que as crianças fossem convidadas a realizarem essa ação, com o objetivo de revisarem o que haviam escrito, vivenciando e se familiarizando com esse procedimento.*

### **Após a atividade:** análise coletiva do escrito

Após a instância de produção, a professora propôs uma análise coletiva de diferentes escritas para uma mesma palavra. Nessa situação, a professora compartilhou a sua tela com o grupo e conduziu a reflexão a partir destas perguntas: *Estes foram 3 jeitos diferentes de escrever a palavra ‘caçador’, mas só há um jeito. Vamos olhar para cada escrita e pensar, onde é que está escrito. Onde vocês acham? [...] Por quê? [...] O que esta criança que escreveu aqui no quadro amarelo pensou ao escrever caçador? O que ela já sabe sobre a escrita? Quais dicas dariam a ela? [...] E esta do quadro rosa?*



Figura 4 - Quadro com diferentes escritas para a palavra “caçador”.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

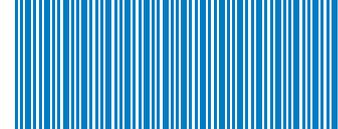
A escolha por deixar o fundo de cada palavra com uma cor diferente teve como objetivo fornecer elementos para que as crianças pudessem se referir à palavra que iriam comentar.

Mais do que chegar na forma convencional da escrita dos nomes dos personagens, o propósito da atividade foi a reflexão que poderiam realizar coletivamente, tendo oportunidade de expor suas hipóteses, ouvir as do colega, concordar ou discordar, e reformular as próprias.

Considerando as características do suporte digital e a experiência das crianças com ele, avaliou-se que retornar à lista e revisá-la seria um desafio grande, correndo-se o risco de a criança apagar a palavra toda. Por isso, optou-se por não alterar as grafias após esse momento de revisão.

### RESULTADO DA PROPOSTA 1

Nesta proposta de escrita por si mesmo de forma remota estiveram garantidas todas as condições didáticas descritas como fundamentais. As crianças puderam colocar em jogo suas hipóteses ao enfrentarem o desafio de escrever, tendo claros os propósitos da escrita: (Categoria A. “Processo de escrita”); puderam se questionar sobre escrita de palavras e tiveram recursos para buscar informações (Categoria B. “Busca de informações”); e puderam confrontar suas hipóteses com as de outras crianças, na discussão coletiva (Categoria C. “Interação entre pares”). Ainda que a escrita tenha sido individual, cada um em seu documento, o fato de estarem em uma mesma sala *online*, assim como a mediação realizada pela professora, favoreceu a troca entre pares.



**Quadro 2** - Condições didáticas presentes na proposta 1.

Condições didáticas	Categorias		
	A. Processo de escrita	B. Busca de informações	C. Interação entre pares
1 - Propiciam que as crianças coloquem em jogo suas próprias conceitualizações;	X		
2 - Colocam desafios que demandem a construção de novos conhecimentos;	X		
3 - As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: docente;		X	
4 - As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: colegas;		X	X
5 - As crianças possam recorrer a diferentes fontes de informação: materiais escritos conhecidos pelas crianças para servir de fonte de informação segura, tais como materiais em que saibam o que está escrito;		X	
6 - Sejam desenvolvidas em contextos reais de leitura e escrita, com propósitos claros e compartilhados com as crianças: o que se quer alcançar com o texto?	X		
7 - Propiciam que as crianças confrontem suas conceitualizações com as de seus colegas;			X
8 - Propiciem o trabalho em parceria: organizada a partir de critérios didáticos específicos;			X
9 - Os acordos sobre o processo de produção estejam estabelecidos: o que fazer quando não souber uma parte; os diferentes papéis de cada um na dupla (quem dita, quem escreve, quando troca);	X	X	X
10 - Seja necessário reler e revisar o que escreveram.	X		

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Assim como acontece presencialmente, a professora precisou explicitar a dinâmica da aula, as ações de cada um, mas também relembrar e modelizar o caminho que fariam para encontrar suas propostas, considerando as especificidades do modelo remoto; por esta razão, a condição didática 9 permeou todo o processo.

Talvez para docentes das turmas mais avançadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental esse aspecto fosse uma novidade, mas para docentes do 1º ano é parte do trabalho curricular a ritualização dos momentos de produção: onde pegar a atividade, os materiais que usarão, onde deverão se sentar, a escrita do



nome e da data na folha, a leitura e explicação da consigna, como abrir e utilizar o caderno, como localizar as páginas nos materiais, compartilhar os objetivos da proposta e a atuação esperada, trazer exemplos e exemplificar os procedimentos de realização.

Embora comentado anteriormente, é importante enfatizar que a situação didática analisada ocorreu no final do ano letivo, após muitos meses de aula *online* e muitas oportunidades de experimentação e descobertas, por parte de docentes, estudantes e famílias. Esses momentos anteriores foram essenciais para que pudéssemos antecipar quais preparos seriam necessários, bem como quais procedimentos e orientações as situações demandariam.

No entanto, um desafio é ensinar esses procedimentos presencialmente, outro é ensiná-los remotamente. Certamente, se as crianças estivessem frequentando a escola teria sido mais fácil a aprendizagem do manuseio dos recursos tecnológicos; contudo, dado o contexto, foi necessário planejar e inserir como conteúdo de aula as aprendizagens dessa natureza, pois, mesmo que se ocupasse um tempo didático comumente destinado a outras propostas, ampliar as possibilidades de utilização dos equipamentos digitais potencializaria as situações didáticas posteriores.

O trabalho com agrupamentos menores, o apoio dos familiares e as orientações dadas a eles de que ajudassem a criança a fazer o que estávamos solicitando e não fizessem por elas, para que, assim, progressivamente, aprendessem mais sobre a utilização, foram momentos imprescindíveis.

**ANÁLISE DA PROPOSTA 2:** Produção em dupla do trecho do conto.

Nesta parte do projeto, a tarefa solicitada foi a de que, em duplas, reescrevessem um trecho da história da Chapeuzinho Vermelho – a parte clássica, em que a personagem conversa com o lobo, já na casa de sua avó.

Novamente, o grupo-sala foi dividido em 3 subgrupos, compostos por 8 crianças em cada um. Nessa ocasião, as crianças trabalharam, organizadas em duplas, cada uma de sua casa, mas em um mesmo documento *online* compartilhado – um por dupla. Para acessarem seu próprio documento, a professora enviava



pelo *chat*, um *link*, com a lista de nomes das duplas. Cada criança deveria clicar no *link* enviado pelo *chat*, encontrar seu nome, clicar nele e, assim, acessar sua própria folha de atividade. A seguir, a descrição das ações realizadas:

1. Encontro virtual com o seu grupo de trabalho e a professora em uma sala do *Meet*.
2. Professora compartilha a sua tela e explica, à medida que demonstra todo o caminho que as crianças deverão percorrer.
3. Professora envia o *link* pelo *chat* para que as crianças acessem a lista de nomes.
4. Criança clica sobre o seu nome e acessa sua atividade.

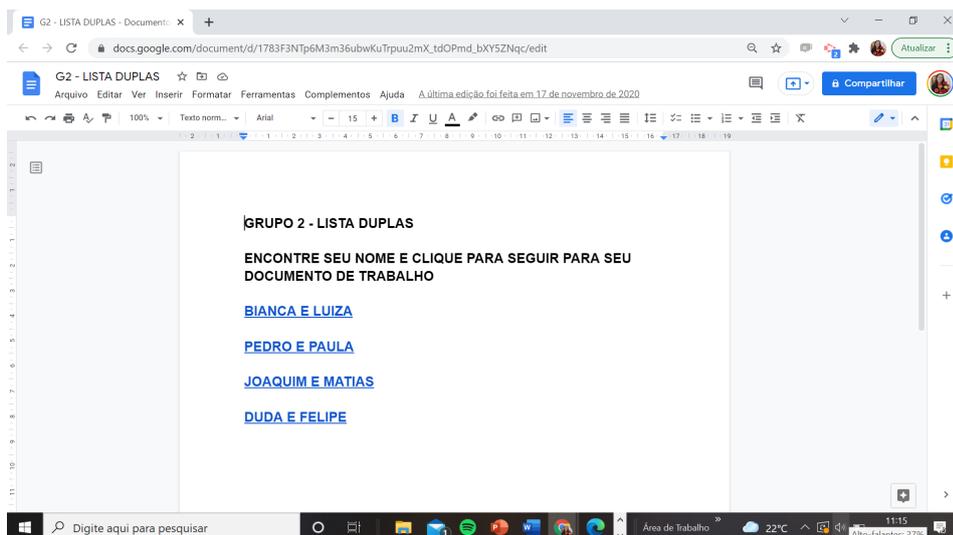


Figura 5 - Documento enviado pela professora com a lista de nomes das duplas de trabalho e os respectivos *links* de acesso.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Ao localizar seu nome e o de sua dupla, a criança clica em cima dele para acessar o documento em que irá trabalhar.

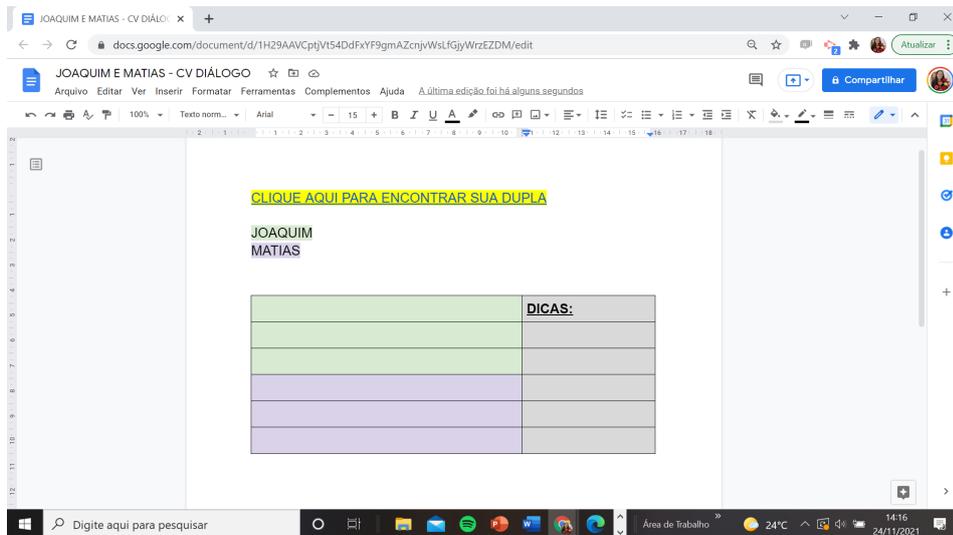
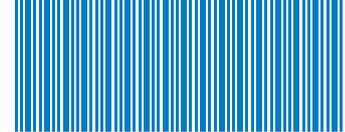


Figura 6 - Atividade de escrita em duplas de uma parte do diálogo da história trabalhada.  
 Fonte: Dados originais da pesquisa.

Ao abrir o documento, as crianças encontram um *link* em destaque, no qual deverão clicar para encontrar sua dupla. À medida que sinalizavam para a professora que conseguiram acessar as salas simultâneas, ela os retirava do encontro geral, para que pudessem começar a trabalhar.

No documento, encontraram seus nomes, sinalizados com cores diferentes, e um quadro com linhas, no qual se dedicaram a escrever a parte do diálogo final entre o lobo e a Chapeuzinho Vermelho. Como é possível observar na figura 6, as linhas do quadro também estão com as mesmas cores dos nomes, indicando quem deveria escrever: nas linhas verdes, Joaquim seria o escriba, e, nas linhas roxas, o Matias. Essa alternância de turnos, entre quem escreve e quem dita, e a relação com as cores das linhas, também foi algo acordado e explicado anteriormente para o grupo.

Na lateral direita, havia um espaço cinza para que a criança que estivesse ditando pudesse escrever palavras que serviriam de dicas para o colega, ou seja, palavras que compartilhassem partes em comum com aquela que desejava escrever.

Outro combinado importante com as duplas foi o de que nas linhas coloridas não deveriam usar o corretor, mas que nas linhas cinzas poderiam. Na figura 7 é possível observar que nas linhas coloridas há palavras que não estão escritas convencionalmente, e, na coluna cinza, todas estão escritas convencionalmente, pois usaram o corretor.

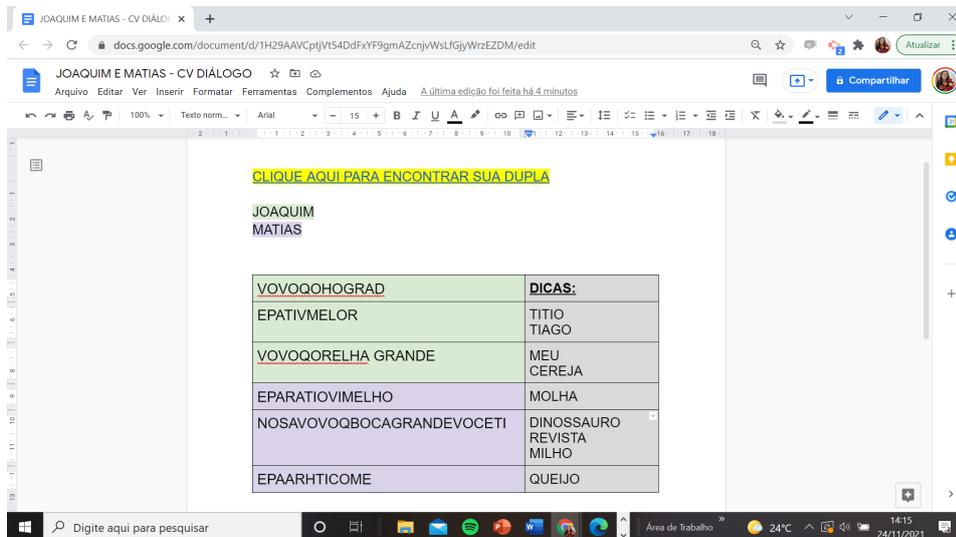
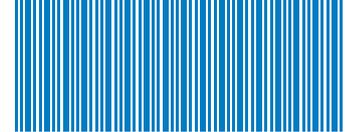


Figura 7 - Atividade de escrita em duplas de uma parte do diálogo da história trabalhada.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

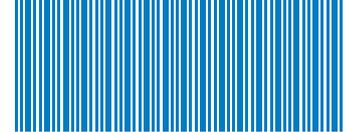
Vale destacar que o uso do corretor automático foi problematizado em diversas situações anteriores, assim como os combinados para o seu uso. Como as palavras da coluna cinza seriam consultadas para compor a grafia das palavras do conto que estavam reescrevendo, era interessante que estivessem ortograficamente corretas.

Como o grupo de trabalho era composto por 8 crianças, distribuídas em duplas, havia apenas 4 duplas se dedicando ao momento de escrita, e, desse modo, a professora pôde ingressar nas diferentes salas de encontro simultâneo do aplicativo *Meet* e nos documentos, oferecendo o apoio necessário.

Outro combinado importante foi o do que poderiam fazer caso tivessem alguma dúvida: discutir entre si e tomar uma decisão; discutir entre si, tomar uma decisão provisória e marcar com o número “9” na linha onde estava a dúvida e seguir a tarefa; pegar um gibi ou massinha para esperar a professora ingressar no *Meet*.

### 5. Análise coletiva do escrito

Em um momento posterior, a professora selecionou algumas palavras para que o grupo pudesse refletir sobre a grafia, apresentando diversas formas como apareceram as escritas de determinadas palavras. As crianças deveriam dizer onde estava escrito convencionalmente, justificando e discutindo suas hipóteses.



Ao concluírem, a professora retomava o texto e fazia as respectivas alterações.



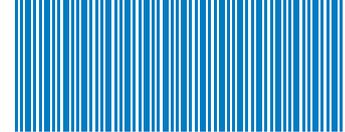
Figura 8 - Quadro com diferentes escritas para a palavra “grande”.  
 Fonte: Dados originais da pesquisa.

## RESULTADO DA PROPOSTA 2

Em relação ao processo de escrita, estavam claros os propósitos da produção, e a situação favoreceu para que as crianças colocassem em jogo suas conceitualizações.

Os procedimentos foram cuidadosamente trabalhados antecipadamente. A forma como a situação foi organizada (apenas quatro duplas, diagramação da atividade, combinados anteriores, apresentação dos caminhos que iriam percorrer para encontrar a proposta), o planejamento da alternância de papéis, os esquemas de cores, a proposição em tabela e a delimitação da parte do texto que cada um iria reescrever estavam garantidos.

As crianças também puderam vivenciar a produção em parceria (Interação), trocando com sua dupla e a considerando como uma fonte de informação. No entanto, a proposta não conseguiu proporcionar outras fontes de consulta – listas de palavras e a própria professora –, apenas o colega com quem a criança constituiu parceria era consultado nessa proposta, no entanto, por se tratar de crianças em processo de alfabetização, muitas vezes a informação oferecida não era uma escrita convencional.



Outro momento de interação foram as situações de análise do escrito, nas quais as crianças puderam confrontar e discutir suas conceitualizações com as de outras crianças.

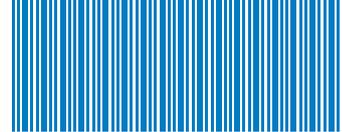
## CONCLUSÃO

A revisão da literatura evidencia a importância que as situações de escrita por si mesmo têm para o avanço na reflexão que a criança faz sobre o sistema de escrita, e as propostas analisadas trouxeram algumas possibilidades de como estas podem se desenhar em contextos extremamente privilegiados de acesso aos dispositivos eletrônicos, rede de internet, tempos, espaços e de atenção às crianças e suas demandas de aprendizagem.

As crianças desse grupo dispunham de todos os recursos materiais, mas também da mediação de adultos em casa, que puderam dedicar tempo para apoiar as práticas escolares desenvolvidas de forma remota. O apoio não necessariamente ocorreu durante a realização das propostas analisadas, mas em diversos momentos anteriores que possibilitaram a aprendizagem dos procedimentos necessários para compartilhar tela, acessar o *chat*, *links* e documentos de trabalho.

Reconhecendo os enormes privilégios envolvidos, queremos destacar os aspectos da prática pedagógica que também possibilitaram o desenvolvimento de tais propostas. Nos materiais analisados ficou evidente o trabalho docente na organização prévia das atividades, no preparo dos *links* e dos documentos de trabalho de cada dupla ou criança, mas também na antecipação dos caminhos que seriam percorridos digitalmente por cada um: pelo *chat* encontra-se o *link* que dá acesso à lista de nomes, que dá acesso ao documento de trabalho e ao encontro *online* com a dupla. Na antecipação também do que seria necessário fazer para que as crianças conseguissem chegar em suas propostas: apresentação por compartilhamento de tela, propostas anteriores com apoio de um adulto, divisão em grupos menores de trabalho e orientação oral.

A diagramação das propostas, com a organização no formato de quadros, compostos por linhas coloridas, denota o tanto de saber sobre os desafios que as crianças iriam enfrentar nesse encontro com as ferramentas digitais – e que só puderam ser conhecidos pela equipe a partir das vivências anteriores e dos entraves que foram enfrentando e buscando por soluções.

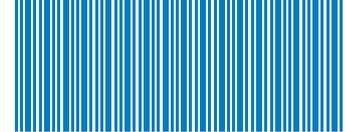


Embora as interações sejam consideradas um dos grandes limitadores das propostas *online*, elas estiveram garantidas pela organização desenvolvida pela equipe: foi muito mais trabalhoso promover essas instâncias do que no modelo presencial, mas foi possível. Sobre este aspecto, chegou-se a ponderar sobre o quanto o modelo remoto favorece a diversificação das parcerias, pois, embora não tenha sido desenvolvido com esse grupo, duplas ou grupos de trabalho entre anos, entre crianças de diferentes escolas, e de diferentes partes do país (ou até de fora), isso mostrou-se extremamente possível.

O maior limite encontrado foi a ausência do ambiente alfabetizador, pela falta de acesso às diferentes fontes de consulta para verificar a grafia das palavras. Ainda que as crianças tivessem recebido algumas listas impressas, nem todas podiam contar com esse material de forma ágil no momento da produção. Na primeira atividade, o banco ilustrado de palavras atuou nesse sentido, mas para a produção da reescrita do conto não se chegou a uma formatação da página que garantisse espaço para uma lista de consulta e mais espaço para as dicas que o colega poderia oferecer, sem que isso implicasse a criança precisar correr a página para cima e para baixo. Talvez outra ferramenta (como de apresentações) trouxesse uma diagramação mais interessante.

Destaca-se, sobretudo, nesse processo, a implicação das professoras em refletir sobre o cenário dado e criar diversas soluções que possibilitassem situações significativas de escrita por si mesmo. As professoras permitiram-se experimentar, explorar, aprender, errar e reajustar os percursos traçados, pautadas na clareza tanto dos objetivos didáticos quanto dos princípios que regem as práticas construtivistas.

Por fim, mas não menos importante, as propostas desenvolvidas foram norteadas pela certeza de que para avançar na reflexão que faz sobre o sistema de escrita é imprescindível que a criança seja convidada regularmente a ler e escrever por si mesma. Ainda que os contextos não sejam os mais favoráveis, que não saibamos direito como atuar sobre eles, mesmo que não tenhamos tanto controle sobre as produções e reflexões, é necessário garantir tempos, espaços e condições para que as crianças possam colocar em jogo seus saberes e escreverem do melhor jeito que podem.



## REFERÊNCIAS

CASTEDO, M. (Comp.). **Enseñar y aprender a leer**: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. 1. ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, E.; LUQUEZ, S. La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, v. 24, n. 2, pp. 50-61, 2003.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e na cultura dos escritos**: seleção de textos de pesquisa. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

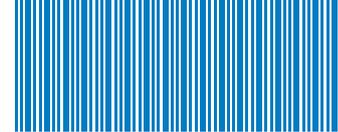
KAUFMAN, A *et al.* **Alfabetización de niños**: construcción e intercambio. Buenos Aires: Aique, 1989.

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

KAUFMAN, A.; LERNER, D. **Documento Transversal 1**: La alfabetización inicial. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0By7ehuAaQLwQMFNSTFZ6U25CQ3M/view?resourcekey=0-6iAA9ti61RrLEzT9yokyjA>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KAUFMAN, A. et al. **Seminario acerca de la evaluación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015 (Memoria Académica UNLP-FaHCE). Disponível em: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

KRISCAUTZKY, M. **Seleccionar información en internet**: problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información. 2014. Tese (Doutorado) – Departamento de Investigaciones



Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2014.

LERNER, D. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LERNER, D. *et al.* Leer y escribir en el primero ciclo. *In:* MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. **Actualización curricular: lengua: documento de trabajo no 2**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, 1996. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yTYleqI7ZLmeNIIQ03LkYPSa79-GrjGP/view?usp=sharing>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MOLINARI, C. Leer y escribir en el jardín de infantes. *In:* KAUFMAN, A. (comp.). **Letras y números: alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

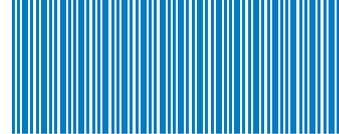
MOLINARI, C.; CORRAL, C. **La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín**. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2008. Disponível em: [http://www.waece.org/escuelaverano\\_escritura.pdf](http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf). Acesso em 11 jan. 2022.

MOLINARI, C. La intervención docente en la alfabetización inicial. *In:* CASTEDO, M.; SIRO, A.; MOLINARI, C. **Enseñar y aprender a leer: Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.

PERELMAN, F. Ferramentas para ensinar a ler e produzir em mídias digitais. **Revista Veras**, São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 17-25, janeiro/junho, 2019. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/346/pdf>. Acesso em 11 jan. 2022.

PERELMAN, F *et al.* **Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas**. Buenos Aires: Aique, 2010.

PERELMAN, F.; ESTÉVEZ, V. **Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales**. Buenos Aires: Aique, 2014



RUSSO, G. Enseñar a leer en medios digitales: reflexionar y compartir una experiencia. **Aula de innovación educativa**, Barcelona, n. 289, pp. 37-41, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180501>. Acesso em 10 jan. 2022.

TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. **Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 11-20, janeiro/junho, 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>. Acesso em 11 jan. 2022.

Data de submissão: 22/11/2022

Data de Aceite: 23/03/2023

