

Cartas Pedagógicas sobre a Docência

Rosaura Soligo

Ficha Técnica

Projeto Gráfico e Diagramação: GFK Comunicação

Revisão: Adriana Stella Pierini

Fotos: Rosaura Soligo

Agradecimento

A Adail Sobral, pela gentileza da revisão conceitual da Carta 9 - Sobre gêneros e textos.

À Gizah Garcia Leal, pela colaboração sempre bem-vinda no processo de revisão.

© by Autora, 2015

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So44c Soligo, Rosaura.

Cartas pedagógicas sobre a docência / Rosaura Soligo. –
São Paulo: GFK, 2015.

ISBN: 978-85-69833-00-0

1. Docência. 2. Planejamento pedagógico. 3. Metodologia. 4.
Didática. 5. Leitura. 6. Escrita. 7. Produção de textos. I. Título.

RP-15-060-BFE

20a CDD - 378.12

Impresso no Brasil

Dezembro 2015

ISBN - 978-85-69833-00-0

© Todos os direitos reservados e protegidos por lei

1ª Edição

São Paulo - 2016

Cartas Pedagógicas sobre a Docência

Rosaura Soligo



Prefácio

Como percorrer o livro de uma professora e não sair ileso da leitura

Em um prefácio, é sempre difícil fazer escolhas de enunciados que possam, ao mesmo tempo, apresentar a potência da escrita de um autor e os conhecimentos relevantes que impregnam cada um dos textos por ele escrito. Nesse caso é uma autora, ou melhor, uma professora, como Rosaura se apresenta. E não seriam só conhecimentos relevantes, mas importantes aprendizados constituídos pela reflexão de um “bom tempo” de carreira docente, de formadora, de pensadora de questões educacionais.

Como disse o poeta Manoel de Barros em um dos poemas de *Memórias Inventadas*, “Ao escrever a um amigo, mais tarde na paz de sua casa, se lembrou do delírio: até as pedras da rua choravam. Era tão bela a frase porque irracional. Ele disse”. Inspirado por essa leitura, vejo que é preciso alguma irracionalidade para fazer uso do gênero prefacial e poder apresentar os *pentimentos-sentamentos* que me tomaram ao ler estas cartas tão afetuosamente produzidas.

De primeiro, quero dizer da potência da escrita da Rosaura e do seu pensamento autoral “sólido”.

Não, não escrevi errado... É mais do que sólido o seu pensamento, porque se produz no diálogo com muitas vozes – vivas e idas, do tempo presente, passado e, quiçá até mesmo, futuro.

Uma solidez que se constitui no diálogo, nem sempre harmonioso, nem sempre tenso, mas que acontece pelo empenho em pensar o próprio pensamento e também em pensá-lo com o pensamento do imediato outro a pensar junto, em turnos que constroem múltiplas possibilidades interpretativas. É um pensamento *soligamente* construído que se expressa de muitos modos, seja abrindo debates, findando palestras, compondo argumentos em textos de ampla divulgação ou mesmo se afirmando em notas de circulação restrita. Como este:

A docência pressupõe um amplo repertório de conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados, sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem e sobre formas adequadas de estabelecer uma mediação didática que os faça aprender o mais possível.

O que posso depreender de enunciados assim é que são amalgamados a partir de muitas leituras, reflexões e conexões de natureza diversa: nestas cartas, cada palavra se diversifica em enunciados que tecem outras e potentes compreensões sobre o trabalho docente e o trabalho de outros educadores da escola.

Também o modo como Rosaura faz uso do pensamento de seus interlocutores vale aqui um comentário.

O uso livre de autores consagrados em educação, a partir de paráfrases muito bem elaboradas, fundamentadas e arquitetonicamente¹ acabadas, é uma marca da produção desta escritora. Mas ela também faz uso do pensamento de autores que cotidianamente constroem conhecimentos na lida diária de seus afazeres pedagógicos e educacionais, de modo a entretecer o seu pensar e a conferir grande consistência a essas elaborações, supostamente casuais, mas que são nomeadas e reconhecidas em sua potência por nascerem no trabalho e pelo trabalho em educação.

Aqui há um diálogo constante com os leitores, as leitoras, chamados a refletir sobre suas dúvidas e certezas e a sustentar o diálogo no ténue fio que enreda autor/a, conhecimentos e leitor/a:

Vocês já pensaram que o magistério é uma das maiores categorias profissionais do país e que a formação das crianças, adolescentes e jovens depende especialmente do trabalho dos professores?

E por fim não poderia deixar de dizer da obstinação, quase *letral*, que Rosaura tem com o seu leitor – seja ele/ela quem for. Cada letra e seus encadeamentos em palavras, frases, enunciados são pensados e trabalhados por escrito com o firme e *sólido* propósito de enredá-lo, de enredá-la, no que vai sendo tecido por escrito.

É o que acontece, por exemplo, neste início de uma das cartas:

¹ Como nos diz Bakhtin no livro *Estética da Criação Verbal*.

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um 'contrato' implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler.

E também os acabamentos exprimem essa preocupação meticulosamente construída de afetar o leitor, a leitora, em suas convicções:

Essa ideia, na educação escolar, pressupõe acreditar que, diante do estímulo da informação sobre o conteúdo, dado pelo professor, supostamente virá, em resposta, tal e qual, o conhecimento do aluno. Mas a realidade tem mostrado, já não é de hoje, que as coisas não são assim, não é mesmo?

Saudações,

Rosaura Soligo

Espero que essas minhas palavras constituídas no diálogo com as cartas da professora Rosaura Soligo possam produzir em cada leitor/a uma faísca de interesse, para que a leitura realizada produza novas possibilidades interpretativas das atividades docentes e do trabalho pedagógico dos educadores. E, quem sabe, essa leitura acenda em cada um/a o desejo de também escrever e compartilhar a rica trajetória profissional vivida e experienciada no cotidiano da educação, como a autora faz:

Não sei se vocês escrevem ou não, nem sei também se pensam como eu. Mas posso dizer, de dentro da minha própria experiência, que esta satisfação é uma conquista que todos nós merecemos ter.

Boa leitura a todas e todos!

Guilherme V. T. Prado

Campinas, dezembro de 2015.

Este livro é dedicado a todos os educadores valorosos que – com seus saberes e não saberes, suas perguntas e respostas, dificuldades e invenções originais – me ensinaram a real importância do conhecimento didático e da sabedoria da experiência, instigando a produção dos escritos que se transformaram nestas cartas.

Rosaura Soligo



Sumário

Carta 1 Primeiras palavras	11
Carta 2 Cuidados necessários no trabalho pedagógico.....	23
Carta 3 Questões a considerar na docência.....	33
Carta 4 O planejamento do trabalho pedagógico.....	53
Carta 5 Desafios do ensino de leitura e escrita.....	75
Carta 6 Atividades de alfabetização.....	81
Carta 7 Para ensinar a ler.....	109
Carta 8 Escrever é preciso	121
Carta 9 Sobre textos e gêneros.....	129
Carta 10 Uma nota para a avaliação	139
Carta 11 Por que nem sempre conseguimos ensinar a todos?	147
Carta 12 É cedo ou tarde demais para desistir.....	157
Carta 13 De volta ao começo	169
Bibliografia	179

Carta 6

Atividades de alfabetização

Caros professores e professoras

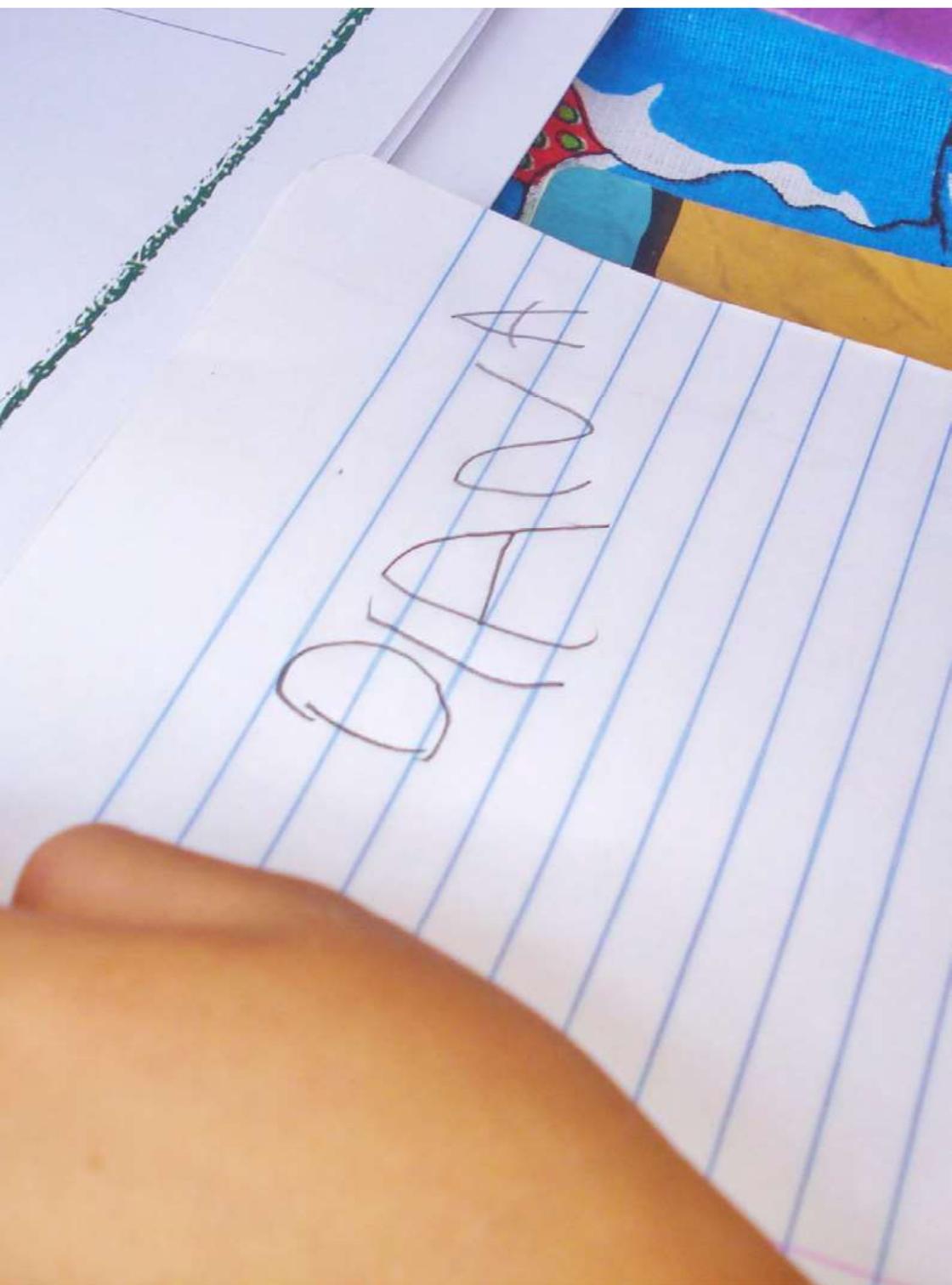
Por prudência pedagógica, esta carta inicia com um alerta: as propostas aqui abordadas tendem a ser produtivas apenas quando as convicções do professor se aproximam das concepções defendidas neste livro e quando fazem parte de um conjunto de práticas de uso diversificado da linguagem e de letramento – descontextualizadas e sem a adequada intervenção, elas podem se revelar pouco úteis, sem sentido ou até mesmo difíceis de encaminhar.

São propostas de resolução de situações-problema orientadas pela convicção de que a conquista da alfabetização é resultado de um exercício permanente de análise e reflexão sobre a língua, que permite a compreensão das regularidades e regras de geração da escrita alfabética.

Para que de fato se constituam em situações-problema desafiadoras, isto é, difíceis-e-possíveis ao mesmo tempo, é fundamental conhecer as hipóteses de escrita dos alunos, para adequar a tarefa ao que eles podem realizar e para agrupá-los de modo que possam trabalhar produtivamente, aprendendo uns com os outros, ajudando-se uns aos outros, questionando-se. E, desse ponto de vista, pressupõem que¹:

- os alunos precisem pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- os alunos tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- o conteúdo trabalhado mantenha suas características de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;
- a organização da tarefa pelo professor garanta a máxima circulação de informação possível.

¹ Tal como formulou Telma Weisz e como se divulgou amplamente no *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, SEF-MEC.



Aqui, essas propostas são consideradas atividades permanentes de alfabetização, isto é, situações de ensino e aprendizagem apresentadas diariamente aos alunos, até que eles se alfabetizem. Como tal, é recomendável que estejam contextualizadas em projetos maiores, que pressupõem o uso da linguagem e a ampliação do letramento – não apenas a correspondência letra-som – ou, no mínimo, se articulem com situações cotidianas vivenciadas pelos alunos, o que é bastante favorecido pela natureza lúdica que elas têm. É possível, por exemplo, produzir um livreto, um caderninho ou uma pasta com os tipos de atividades aqui sugeridas, à semelhança dos livrinhos de passatempo vendidos em bancas. Mas é preciso ter claro que, do ponto de vista didático, essas atividades não são passatempos, e sim valiosas propostas pedagógicas de alfabetização que desafiam os alunos a:

- escrever (como for possível);
- revisar coletivamente a escrita de palavras;
- encontrar palavras em versos de textos conhecidos;
- encontrar itens de listas, quando se sabe do que são as listas;
- encontrar respostas para adivinhas;
- preencher cruzadinhas a partir de uma lista de respostas possíveis;
- ordenar textos.

São situações de ‘ler sem saber ler’ e de ‘escrever sem saber escrever’ convencionalmente, que exigem do aluno o uso de diferentes procedimentos de análise e reflexão sobre a escrita:

- Para poder ‘ler’ textos quando ainda não sabe ler convencionalmente, é necessário que utilize o conhecimento de que dispõe sobre a escrita e tenha informações parciais sobre o conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito.
- Para poder escrever textos quando ainda não sabe escrever, é preciso que escolha quantas e quais letras vai utilizar – e, se a proposta for trabalhar junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades.
- Para poder interpretar a própria escrita quando ainda não sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si e para

os outros, com todas as explicações que isso demanda: por que sobram letras, por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério etc.

Quando os alunos ainda não compreenderam como funciona a escrita alfabética, ou seja, não compreenderam a natureza da correspondência letra-som, alguns cuidados pedagógicos são fundamentais em relação às atividades propostas.

Se eles ainda não estabelecem relação entre fala e escrita – portanto, apresentam escritas pré-silábicas – é preciso criar situações de aprendizagem para que possam:

- assistir a muitos atos de leitura em que é mostrado onde está escrito o que se lê;
- ‘ler’ textos cujo conteúdo sabem de cor, recebendo previamente a informação de qual texto é, para que possam tentar ajustar o que sabem que está escrito com a própria escrita;
- escrever pequenos textos (que lhes façam sentido) e ‘ler’ suas escritas para o professor, justificando suas escolhas;
- trabalhar com colegas que já compreenderam que há relação entre fala e escrita, mas que ainda não estejam alfabetizados;
- realizar atividades com o próprio nome e com os nomes de pessoas que gostem.

Se eles já estabeleceram relação entre fala e escrita, mas ainda não compreenderam a natureza da correspondência letra-som – portanto, apresentam escritas silábicas – é preciso planejar situações de aprendizagem em que, além de procedimentos semelhantes aos descritos acima, possam:

- ‘ler’ textos fazendo uso de outras estratégias de leitura além da decodificação (isto é, estratégias de antecipação, inferência, seleção, verificação);
- ser desafiados a pensar no valor sonoro convencional das letras;
- interagir com colegas que dão soluções diferentes para os desafios colocados pelas atividades – por exemplo, quem já tem algum conhecimento do valor sonoro convencional das letras trabalhando com quem ainda não tem.

E, quando compreenderam muito recentemente a escrita alfabética, é preciso planejar situações de aprendizagem para que eles possam:

- ler muitos textos de conteúdo parcialmente conhecido, de forma a se sentirem seguros para ler cada vez mais²;
- realizar atividades que coloquem em questão a divisão do texto em palavras e a ortografia;
- trabalhar com colegas que já considerem a divisão do texto em palavras e a ortografia.

Assim, o trabalho com essas atividades permanentes de alfabetização deve começar pela familiarização dos alunos em relação aos procedimentos necessários para ‘ler sem saber ler’ e ‘escrever sem saber escrever’. É fazendo esse tipo de atividade que eles vão compreendendo como é possível proceder. De início, com ajuda do professor, depois, com os colegas e depois sozinhos. É isso o que tem sido chamado de *delegação progressiva de responsabilidade*: à medida que os alunos vão se familiarizando com uma tarefa que não lhes é ainda conhecida, o professor vai passando da posição central para a de monitor – quando eles assumem gradualmente responsabilidade de realização da tarefa.

Vejam, a seguir, a explicação de sete tipos de atividade.

Detalhando as atividades³

ATIVIDADE ⁴	O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM SABER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM FAZER
ESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os alunos conheçam, pelo menos através da escuta, textos do gênero que irão produzir. • Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham bons problemas a resolver (ver o Quadro AG [Agrupamentos], adiante). • Propor a tarefa. • Informar qual será o destino das produções, quando o destinatário for real. • Solicitar que os alunos socializem as produções escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso conhecer o gênero a ser produzido. • É preciso conhecer o assunto a ser tratado. • É preciso saber quem é o destinatário da escrita: <ul style="list-style-type: none"> - um destinatário real (alunos da classe, pais, mural da escola...) - um destinatário virtual (o Lobo, a Rapunzel, o Príncipe...) - ou escrever como se fosse ler para alguém. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a explicação da proposta. • Discutir com o colega a escrita a ser feita. • Escrever como souberem, mas da melhor forma possível. • Rer o texto durante e após a produção. • Compartilhar com os colegas a produção.
REVISAR COLETIVAMENTE UMA PALAVRA ESCRITA PELOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades – tal como as situações acima, o agrupamento proposto dependerá da reflexão que se quer promover. • Informar qual é a palavra que será grafada e porque se vai escrevê-la. • Observar as produções dos alunos e selecionar três ou quatro para serem problematizadas. • Informar que a proposta é chegar a uma única forma de escrever a palavra. • Anotar na lousa as três ou quatro formas de escrita selecionadas nas produções das crianças. • Mediar a discussão da classe, até chegar a uma única forma para a palavra. <p>→ Importante: Nem sempre se chegará à escrita convencional da palavra. O propósito desta atividade é favorecer a aprendizagem – promovendo a discussão e prestando atenção nos argumentos dos alunos para compreender como pensam e poder ajudá-los – não é mostrar a eles qual a escrita correta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar a escrita final num cartaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber a palavra que será grafada. • Compreender a proposta. <p>→ Importante: Os resultados que se poderá obter com essa atividade tendem a ser muito melhores quando a palavra estiver relacionada a um projeto de escrita com objetivos compartilhados por todos – como, por exemplo, escrever os tipos de serviços de um salão de cabeleireiro em que se vai brincar e as profissões das pessoas que nele trabalham.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a explicação das propostas – são duas, em dois momentos: primeiro escrever a palavra e depois participar da revisão coletiva. <p>PRIMEIRO MOMENTO PRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever a palavra em dupla. • Apresentar a escrita produzida. <p>SEGUNDO MOMENTO REVISÃO COLETIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção nas sugestões de grafia propostas pelos colegas. • Participar da discussão e apresentar argumentos para defender uma ou outra forma de grafar a palavra que estiver sendo revisada.

² Isso não significa pedir que leiam em voz alta, pois é inadequado solicitar de uma criança que acabou de compreender o funcionamento da escrita alfabética, e portanto ainda não lê bem em voz alta, que o faça diante dos colegas e da professora.

³ Este quadro foi elaborado em parceria com Rosângela Veliago.

⁴ No final desta carta há exemplos dessas atividades.

ATIVIDADE	O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM SABER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM FAZER
ENCONTRAR PALAVRAS EM VERSOS DE TEXTOS CONHECIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar os alunos adequando o nível de desafio às suas possibilidades de realização da tarefa, para que tenham bons problemas a resolver (ver o Quadro AG, adiante). Apresentar o texto lendo-o na íntegra. Propor a tarefa aos alunos. Recitar/cantar o que está no texto, escolhendo algumas palavras a serem localizadas por elas. Solicitar que elas expliquem como procederam para encontrar as palavras solicitadas. 	<ul style="list-style-type: none"> É preciso apenas saber o texto de memória (parlenda, quadrinha, cantiga, poema, etc.). → Importante: Para realizar esse tipo de atividade, os alunos devem saber o texto de memória (a parlenda, a quadrinha, a cantiga, o poema, etc.), mas isso não significa ter decorado a escrita do texto, pois aí a atividade perderia todo o sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a explicação da proposta. Ajustar o que é dito/cantado/recitado ao que está escrito no texto (acompanhando com o dedo ou o lápis), para localizar a palavra indicada pelo professor, utilizando pistas que ajudem a descobrir o que está escrito e onde. Discutir com o colega para encontrar a palavra indicada. Compartilhar as respostas encontradas.
ENCONTRAR PALAVRAS EM LISTAS	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver, adiante, o Quadro AG). Apresentar a lista dizendo do que ela é. Propor a tarefa aos alunos. Solicitar que elas socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> O conteúdo das listas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a explicação da proposta. Ler na lista o que foi solicitado pelo professor. Discutir com o colega para encontrar a palavra/título/frase solicitada. Compartilhar com os colegas as respostas encontradas.
ENCONTRAR RESPOSTAS PARA ADIVINHAS	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o Quadro AG, adiante). Ler a adivinha para os alunos. Propor a tarefa. Solicitar que os alunos socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> A resposta da adivinha. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a explicação da proposta. Ler o que foi solicitado pelo professor. Discutir com o colega para encontrar a resposta da adivinha; Compartilhar com os colegas as respostas encontradas. <p>VARIÇÕES PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA OU SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler a adivinha e encontrar a resposta. Ou ler a adivinha (sem as respostas) e escrever a resposta.

ATIVIDADE	O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM SABER	O QUE OS ALUNOS PRECISAM FAZER
ENCONTRAR PALAVRAS EM UMA LISTA PARA PREENCHER UMA CRUZADINHA	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o Quadro AG, adiante). Propor a tarefa. Solicitar que os alunos socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Que devem encontrar a palavra correta na lista dentre várias de mesma quantidade de letras (algumas palavras, inclusive, que começam com a mesma letra e também terminam com a mesma letra). 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a explicação da proposta. Contar o número de quadradinhos correspondentes à figura escolhida, para iniciar (assim saberá quantas letras tem a palavra a ser procurada). Observar as palavras da lista, para procurar o nome equivalente à figura. Discutir com o colega, para encontrar o nome procurado. Copiar a palavra considerada correta. Compartilhar com os colegas as respostas encontradas. <p>VARIÇÕES PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA OU SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Preencher a mesma cruzadinha, mas sem a lista de palavras, como se fazem palavras cruzadas habitualmente.
ORDENAR TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar os alunos ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o Quadro AG, adiante). Informar qual é o texto que será ordenado, solicitando que os alunos falem/recitem/cantem coletivamente. Ler a tarefa para os alunos. Solicitar que ao final da atividade elas socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber o texto de memória. → Importante: Para realizar essas atividades os alunos devem saber o texto de memória, mas não precisam conhecer a escrita do texto. Quando fizer parte de algum material escrito (livro, cartaz, caderno de leitura...) utilizado pela turma, o texto não deverá ser consultado durante a realização da atividade. Os textos adequados para propor ordenação são os que têm versos – poemas, letras de música, palendas – e demais escritos possíveis de ordenar. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a explicação da proposta. Discutir com o colega para encontrar o verso ou palavra. Ordenar o texto. Compartilhar com a classe a ordenação. <p>VARIÇÃO PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA OU SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Com as letras móveis necessárias (nem mais e nem menos), 'montar' a música, poesia ou parlenda, (se forem curtinhas) ou apenas um trecho (se o texto for longo), sabendo que e que não deve sobrar (e nem faltará) nenhuma letra. Ou escrever o texto.

Quadro AG

**POSSIBILIDADES DE AGRUPAMENTO CONSIDERANDO
O CONHECIMENTO DOS ALUNOS**

Alunos não-alfabetizados:

- Tende a ser mais produtivo reunir alunos que apresentam escrita silábica e já fazem uso do conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras, com alunos que apresentam escrita silábica e fazem pouco uso desse conhecimento, ou desconhecem o valor sonoro, assim como reuni-los com alunos que ainda apresentam escrita pré-silábica.
- É fundamental que os alunos que apresentam escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizarem esse tipo de atividades de leitura: para eles, é importante a interação com quem já sabe que a escrita representa a fala, o que eles ainda não descobriram.

Alunos com escrita silábico-alfabética ou alfabética:

- As atividades podem ser transformadas em atividade de escrita: nesse caso, a tarefa é escrever as palavras, e não ler.

Aqui a opção foi por detalhar um pouco mais as atividades de ‘leitura’ porque as de escrita, em geral, são mais familiares.

O fato é que as atividades permanentes de alfabetização não variam muito, pois o mais importante nesse caso não é a novidade, mas sim a possibilidade de mobilizar os procedimentos que podem fazer com que os alunos analisem o funcionamento da escrita alfabética e identifiquem as regularidades.

Seguem agora alguns comentários específicos sobre cada tipo de atividade. Para entender a lógica especialmente das propostas de ‘leitura’, basta nos imaginarmos fazendo as mesmas atividades em uma língua que não dominamos: assim é mais fácil compreender que tipo de informação e de ajuda é preciso. As eventuais dúvidas a respeito dessas atividades, em aspectos não explicados neste texto, podem ser resolvidas com esse exercício de se imaginar diante de uma língua estrangeira. Sim, porque nossa relação com uma língua estrangeira desconhecida é bastante parecida com a relação que têm os alunos não alfabetizados com a língua portuguesa escrita, que é, para eles, de certo modo, também uma língua estrangeira.

Algo mais...**Sobre as atividades de escrita**

O mais importante é incentivar os alunos a escreverem como conseguem e, sempre que possível, a ‘lerem’ o que escreveram para o professor – não para serem corrigidos, mas para poderem refletir sobre a própria escrita e se colocarem problemas. Nesse caso, é fundamental propor que eles trabalhem juntos, pois a prática pedagógica e os estudos sobre interação grupal têm evidenciado que, em parcerias bem planejadas e potencialmente produtivas, é possível se chegar a um desempenho superior ao obtido sozinho.

Sobre as atividades de encontrar palavras em versos de textos conhecidos

A princípio, vale a pena propor que os alunos encontrem principalmente substantivos e adjetivos, mas depois é necessário propor também preposições, conjunções, artigos, porque muitos deles supõem que essas unidades ‘menores’ não estão escritas – é como se elas estivessem ‘embutidas’ nas palavras mais carregadas de significado como os substantivos.

Assim, por exemplo, se a atividade for de cantar e acompanhar com o dedo a letra de ‘A galinha do vizinho’, pode-se parar de cantar em ‘vizinho’ ou ‘amarelinho’ e depois em alguns numerais, já que o ‘bota’ é mais evidente, porque se repete em quase todas as linhas. Se a situação for de ‘ler’ o poema ‘Ou isto ou aquilo’, de Cecília Meireles (abaixo), vale a pena pedir que os alunos encontrem ‘chuva’ e ‘sol’, que se repetem em posições invertidas no primeiro e no segundo verso, depois ‘luva’ e ‘anel’, ‘ares’ e ‘chão’, pela mesma razão. Em seguida, é importante pedir que achem ‘ou’, ‘se’, ‘e’, ‘o’, ‘a’ e que marquem de modo diferente das primeiras palavras, que são substantivos, para verificar se eles reconhecem essas últimas unidades.

OU ISTO OU AQUILO

OU SE TEM CHUVA E NÃO SE TEM SOL,
OU SE TEM SOL E NÃO SE TEM CHUVA!

OU SE CALÇA A LUVA E NÃO SE PÕE O ANEL,
OU SE PÕE O ANEL E NÃO SE CALÇA A LUVA!

QUEM SOBE NOS ARES NÃO FICA NO CHÃO,
QUEM FICA NO CHÃO NÃO SOBE NOS ARES,

É UMA GRANDE PENA QUE NÃO SE POSSA
ESTAR AO MESMO TEMPO NOS DOIS LUGARES!

OU GUARDO O DINHEIRO E NÃO COMPRO O DOCE,
OU COMPRO O DOCE E GASTO O DINHEIRO.

OU ISTO OU AQUILO: OU ISTO OU AQUILO...
E VIVO ESCOLHENDO O DIA INTEIRO!

NÃO SEI SE BRINCO, NÃO SEI SE ESTUDO,
SE SAIO CORRENDO OU FICO TRANQUILO.

MAS NÃO CONSEGUI ENTENDER AINDA
QUAL É MELHOR: SE É ISTO OU AQUILO.

É importante considerar, entretanto, que uma atividade como esta, muito produtiva e adequada para os alunos que apresentam escritas pré-silábicas ou silábicas, não acrescenta nada ao conhecimento dos que já se alfabetizaram. Nesse caso, é apenas uma tarefa tola de achar palavras que há muito tempo eles já sabem.

Sobre as atividades de encontrar palavras/títulos em listas, quando se sabe do que são as listas

Conforme indicado anteriormente, esse tipo de atividade só faz sentido **se os alunos souberem do que é a lista**. Podem ser de cores, frutas, brincadeiras, títulos de histórias, ingredientes de receita etc.. A proposta comporta umas poucas variações: encontrar e pintar o que é pedido ou ditado, encontrar e copiar, encontrar e ligar, encontrar e numerar pela ordem. Em qualquer caso, é preciso saber do que é a lista, senão, para um aluno que ainda não aprendeu a ler, é impossível fazer antecipações e realizar a atividade.

Para que fique mais claro, em caso de dúvida a esse respeito, basta imaginar agora esta situação:

Você chega de avião a uma cidade da Alemanha (sendo o alemão um idioma desconhecido) e, ao entrar na alfândega, recebe um folheto que identifica como sendo uma lista de palavras, porque há duas colunas com escritas alinhadas uma embaixo da outra. Você olha para aquele folheto e não tem a menor noção do que pode estar ali escrito e para o que serviria (pois alguma razão deve haver para que aquilo lhe tenha sido entregue logo ao chegar ao país!). Já está ficando aflito/a com a situação, quando alguém diz em português que aquilo é a lista dos objetos e insumos que não podem entrar na Alemanha sem autorização do órgão fiscalizador. Como ao sair do Brasil você havia lido um cartaz semelhante no aeroporto, supõe então que o conteúdo seja exatamente o mesmo: carnes, laticínios, sementes, frutas, drogas, remédios sem receita médica, dentre outros. Daí por diante é possível tentar descobrir o significado das palavras, buscar aproximações com o português ou com o inglês ou com outra língua que conheça, antecipar algumas possibilidades.

É mais ou menos assim que funciona também com os alunos.

Sobre as atividades de encontrar respostas para adivinhas

Em relação às adivinhas, é preciso considerar que, no momento de fazer a atividade da forma aqui proposta, o objetivo **não é que os alunos adivinhem a resposta, mas sim que encontrem, entre três ou mais palavras parecidas, uma resposta que eles já conhecem**. Portanto, a brincadeira de descobrir qual é a resposta deve ser feita antes da atividade. Evidentemente, se os alunos ainda não sabem ler, a leitura da adivinha deve ser feita pelo professor.

Sobre as atividades de preencher cruzadinhas

As cruzadinhas só são boas situações de aprendizagem para os alunos não alfabetizados **se estiverem acompanhadas da lista de palavras**. Sem a lista serão impossíveis para eles. Assim como, para os que já estão alfabetizados, a cruzadinha só é produtiva **sem** a lista de palavras (pois eles poderão refletir e fazer escolhas sobre a ortografia), do contrário será uma simples atividades de cópia.

Como se pode ver, em qualquer tipo de atividade, avaliar o que os alunos já sabem ou ainda não sabem é condição para propor desafios compatíveis e não ocupar o tempo deles com tarefas que nada acrescentam aos seus conhecimentos.

Nas primeiras vezes, as cruzadinhas devem ser feitas coletivamente, na lousa, uma ou duas vezes, para que os procedimentos fiquem evidentes. Ao contrário do que pode parecer, não se trata de uma atividade muito simples, porque é preciso:

- escolher uma figura para começar;
- contar o número de quadradinhos correspondentes ao nome da figura escolhida;
- procurar o nome da figura na lista de palavras;
- discutir a escolha considerada melhor com o colega;
- escrever a palavra escolhida, com uma letra em cada quadradinho, prestando atenção para não escrever duas letras onde as palavras ‘se cruzam’.

E os alunos que não foram incentivados a trabalhar com letra de forma ainda terão de ‘quebrar a cabeça’ para saber qual parte da letra fica em qual quadradinho...

Por tudo isso, copiar a cruzadinha na lousa, uma ou duas vezes, para ensinar os procedimentos e ir preenchendo junto com a turma, é fundamental.

Sobre as atividades de ordenar textos

As situações de ordenação pressupõem que o professor:

- leia ou informe qual texto será ordenado e, quando for um texto em versos, recite (ou cante) com os alunos antes da atividade;
- cuide para que eles não consultem o texto escrito, no momento da realização da atividade, caso faça parte de algum material disponível (livro, cartaz, Caderno de Leitura...): para realizar esse tipo de atividade, é preciso saber qual é o texto, mas não tê-lo à mão ou conhecer de cor a sua escrita, senão a proposta não oferecerá desafio algum.

Quanto aos alunos, eles devem:

- ouvir a leitura do texto inteiro, na ordem certa, caso já não conheçam o seu conteúdo de cor;
- ouvir a segunda leitura do professor, na ordem certa, agora para encontrar cada parte lida;
- acompanhar a leitura, com o dedo, até o fim;
- numerar as partes, seguindo as orientações do professor.

Tal como indicado no quadro, os alunos que apresentam escrita alfabética e também escrita silábico-alfabética, nesse momento, em vez de ordenar o texto, podem escrevê-lo ou, então, com letras móveis recebidas em quantidade exata, montá-lo por inteiro (se for curto) ou apenas um trecho (se o texto for longo).

Sobre outras atividades

Além desses procedimentos explicitados acima, há outros dois igualmente importantes para a alfabetização:

- interpretar a própria escrita;
- escrever junto com outra criança, alternando-se a vez de escolher qual letra colocar.

Interpretar a própria escrita, quando ainda não sabem ler e escrever, como já foi dito, exige dos alunos explicar as escolhas feitas, para si mesmos e para os outros: por que sobram letras, por que

elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme o próprio critério? É por essa razão que geralmente pedimos para que eles leiam o que acabaram de escrever (uma lista, um título, um verso, uma parlenda...), para terem a oportunidade de refletir sobre as escolhas que fizeram ou poderiam ter feito.

E escrever em dupla, alternando-se a vez de escolher a letra a ser colocada, é uma atividade valiosa para potencializar a reflexão dos alunos e pode ser feita com lápis e papel, com letras móveis (letras mesmo, e não sílabas) ou com giz na lousa. A situação é muito produtiva porque é preciso de fato escrever junto, discutir por que esta e não aquela letra, questionar escolhas feitas pelo outro que soam esquisitas ou erradas, rever as próprias ideias.

Na verdade, a proposta é muito simples: basta pedir a escrita do nome da fruta predileta, por exemplo, a uma dupla bem formada, ou seja, de alunos com hipóteses próximas, mas que se orientam por critérios diferentes (dois alunos com escritas silábicas, um que faz uso do valor sonoro e outro não; ou dois alunos com escritas silábicas, um que usa consoantes e o outro, vogais; ou um aluno com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica sem valor sonoro). A cada letra colocada, o aluno 'da vez' dirá o que já está escrito. Ao professor caberá instigar as duplas a discutir e negociar o que escrever, sabendo de antemão que, se não houver acordo, as duas letras pensadas devem permanecer e a escrita continuar. É o suficiente para muita aprendizagem em pouco tempo, ainda mais se essa proposta se repetir com frequência. Os alunos não terminarão a atividade necessariamente com a escrita correta, mas é certo que dela levarão muitas questões para pensar.

Entretanto, conforme já comentado, a dupla tem que ser equilibrada (quer dizer, um não pode ter muito mais conhecimento do que o outro) e as palavras solicitadas em uma tarefa desse tipo não podem ser conhecidas de memória, do contrário a atividade não apresenta nenhum desafio.

É importante não perder de vista que, embora portadoras de um componente lúdico, essas atividades são fundamentais pela oportu-

nidade de reflexão e não por serem brincadeiras ou passatempo: tudo deve ser planejado com muito critério, tendo em conta o que pode ser adequado para os alunos a partir do que hoje se sabe sobre como eles aprendem, com o propósito de criar bons problemas para pensar e evitar obstáculos desnecessários, que poderiam tomar uma parte preciosa do tempo sempre insuficiente para tudo o que se pretende ensinar.

Atividades com letras e nomes próprios

Não são poucas as possibilidades de trabalho com letras, como por exemplo: bingo de letras, uso da ordem alfabética nas brincadeiras do recreio, formação de nomes e outras palavras com letras móveis etc. Em qualquer caso, vale ressaltar, são atividades para trabalhar com letras e não com sílabas.

Também não são poucas as possibilidades de trabalho com nomes próprios:

- copiar os nomes das meninas e dos meninos da classe, em duas listas separadas, uma do lado da outra, para consultar sempre que for preciso;
- encontrar os nomes dos alunos que vão fazer uma determinada tarefa na lista de nomes de toda a turma;
- encontrar nomes parecidos;
- copiar ou escrever nomes de colegas e familiares, dentre muitos outros.

Há muitas propostas interessantes para trabalhar com letras e nomes próprios, mas elas não estão detalhadas aqui por serem já bem conhecidas – a prioridade foi discutir somente alguns tipos de atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, com o intuito de contribuir para o planejamento de propostas em geral menos familiares.

Uma palavrinha sobre os tipos de letra

A questão da ‘melhor letra’ a ser trabalhada na alfabetização tem preocupado os professores, já não é de hoje. Por que será que essa questão chama tanto a atenção? Por que se considera tão relevante ensinar a letra cursiva aos alunos justamente quando estão se alfabetizando?

Os argumentos mais comuns: ‘Os pais querem que seus filhos aprendam a escrever com a letra cursiva’; ‘Nós, professores, fomos alfabetizados com essa letra e isso não nos atrapalhou, muito pelo contrário’; ‘Até para obter um emprego a qualidade da letra pode ser um diferencial’.

Se pararmos para pensar, veremos que essas razões são todas facilmente rebatíveis. Aos pais de alunos, por exemplo, podemos explicar que, há muitos anos, já se sabe que, para a criança que ainda não se alfabetizou, a melhor opção é a letra de forma, especialmente a maiúscula (ou ‘bastão’).

Por quê? Porque torna possível observar as letras separadas umas das outras, o que permite refletir sobre quais e quantas letras tem uma palavra. Isso não é favorecido pelo tipo cursivo (ou ‘de mão’), porque é impossível identificar onde uma termina e a outra começa enquanto ainda não se adquiriu prática com as letras todas e com suas combinações.

Para compreender melhor, tentem se colocar no lugar de uma criança sem prática com as letras... Agora pensem no caso do **br** ou do **vr**: as duas letras juntas (minúsculas, no tipo cursivo) viram outra coisa diferente do que são elas separadas. Depois pensem no caso do **h** (minúsculo, no tipo cursivo) que parece ser duas letras, na dificuldade de saber se o **m** é uma letra só ou várias... Muitas vezes não entendemos as dificuldades das crianças porque julgamos que elas têm o conhecimento que já adquirimos há muito tempo e não nos lembramos de quando estávamos aprendendo a ler, das nossas próprias dificuldades, do que nos criava obstáculos.

O fato é que a letra de forma está muito mais presente na vida cotidiana do que a letra cursiva, o que possibilita que a criança estabeleça relações interessantes entre o que aprende na escola e o que

vê na televisão, no livro, na revista, no jornal, no painel da rua...

Qual é, afinal, a grande importância da letra cursiva? Permitir escrever rapidamente. Entretanto, a rapidez na escrita não é algo que faça sentido quando os alunos ainda nem se alfabetizaram!

Para que eles precisariam escrever rápido a essa altura da vida escolar? Se já é tão complexo aprender a ler e escrever, por que ocupar os alunos com o traçado das letras e desviar sua atenção justamente do principal: as regularidades, as regras de geração, o funcionamento da escrita alfabética? Por que trazer, a quem está preocupado em descobrir o que a escrita representa e de que forma, a informação de que os sons da fala são representados por mais de cem letras (o alfabeto de forma e cursivo na versão maiúscula e minúscula) e não por pouco mais de vinte? Por que criar dificuldades desse tipo para os alunos, que não apenas são desnecessárias, mas atrapalham a maioria deles? Por que esse aprendizado, exclusivamente mecânico, que não requer qualquer esforço intelectual, que depende apenas de algum treino, não pode ficar para depois da alfabetização?

Pois bem, é isso o que o conhecimento pedagógico e o bom-senso vêm recomendando há algumas décadas: que o treino do traçado das letras tenha, sim, seu lugar no processo de alfabetização, mas que seja deslocado no tempo, ficando para quando os alunos já tiverem aprendido minimamente a ler. Claro, há ainda quem duvide da validade desse encaminhamento, mesmo observando que, em geral, os alunos que demoram a se alfabetizar não têm dificuldade no traçado correto e bem-feito da letra, o que mostra que a capacidade de grafar as letras com qualidade não os ajudou em nada. Mas é preciso ter esperança de que as crenças que se revertem em obstáculos para a aprendizagem dos alunos não se sustentarão por muito mais tempo, até porque, não são poucos os estudos que comprovam os prejuízos dessas ideias equivocadas.

Alguns professores temem que os alunos se acostumem com a letra de forma e resistam a passar para a cursiva, mas o que a prática tem mostrado é que em geral isso não acontece. Na maior parte dos casos, assim que os alunos se alfabetizam, eles demonstram

espontaneamente desejo de escrever com letra cursiva, uma vez que esse tipo de letra é valorizado na escola e na família. Com algum treino, em pouco tempo, todas aprendem o traçado correto... E terão muito tempo para isso na escola, inclusive para ir definindo o seu estilo próprio de grafia.

O mais importante a considerar é que o uso da letra de forma no processo de alfabetização evita obstáculos desnecessários para quem está aprendendo a ler e escrever. Portanto, vale a pena utilizar o precioso tempo escolar com atividades que ajudem os alunos a avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, deixando para depois o treino do traçado correto da letra cursiva.

Para instigar a reflexão sobre a real importância desse tipo de letra, é importante saber que, desde 2014, a Finlândia, que conta com um dos sistemas de ensino considerados melhores do mundo, anunciou que a partir de 2016 tornaria opcional o ensino da letra cursiva nas escolas, e obrigatório o ensino de digitação⁵. E a justificativa é a mesma que conferiu tanta importância à letra cursiva até agora: a rapidez na escrita, que cada vez mais é digitada (e, na Finlândia, já é assim há tempos).

O que conta de fato

As atividades, por si só, não produzem resultados ‘milagrosos’ na alfabetização dos alunos: talvez não haja nada mais importante para a aprendizagem dos alunos do que os seus professores! Basta olharmos para a nossa história pessoal e veremos o quanto isso é verdade.

Somos profissionais da maior importância para a formação dos alunos e nem sempre nos damos conta disso. Mais de 95% das crianças brasileiras estão na escola e nela passam pelo menos quatro horas durante 200 dias ao ano, o que significa que temos um enorme poder de formação e de informação junto a elas.

Podemos ensinar muita coisa para os nossos alunos ou negar a

eles o direito de aprender. Tudo depende de acreditar em sua capacidade e em suas possibilidades, porque para ensinar muito – e bem – é preciso acreditar verdadeiramente que todos são capazes e têm direito ao conhecimento. Essa crença é nossa maior virtude, como professores, pois é ela que orienta nossas ações.

Saudações,

Rosaura Soligo

⁵ In <http://blogs.estadao.com.br/link/finlandia-troca-letra-cursiva-por-digitacao-nas-escolas-primarias/>

EXEMPLO 1 – Escrever

VOCÊ JÁ CONHECE MUITAS HISTÓRIAS E SABE OS NOMES DE SEUS PERSONAGENS, NÃO É?
POIS ENTÃO ESCREVA A RESPOSTA ASSIM QUE A PROFESSORA TERMINAR A LEITURA DE CADA PERGUNTA ABAIXO.



1) QUEM PERDEU O SAPATINHO AO SAIR DO BAILE?

2) QUEM TINHA TRANÇAS E FICAVA PRESA NA TORRE?

3) QUEM ERA BONECO E VIROU MENINO?

4) QUEM ERA MAIS LINDA DO QUE A MADRASTA QUE CONVERSAVA COM O ESPELHO?

5) QUEM ERA A MENINA QUE FOI COMIDA PELO LOBO MAU?

Anexo 1

Tipos de atividades da Carta 6

EXEMPLO 2 – Revisar coletivamente uma palavra escrita

[Explicação oral da professora no momento da revisão]

Como vocês sabem, nossa classe está organizando uma brincadeira de faz de conta. Decidimos brincar de circo e precisamos escrever 'pipoca' na placa que identificará o espaço onde teremos pipoca, não é?

Pois então... Apareceram várias formas diferentes, mas, como todos sabemos, só existe uma forma de escrever cada palavra.

Vamos discutir estas quatro formas para decidir como escrever 'pipoca' na placa.

IOA
PIOC
PIOA
PIOCA

EXEMPLO 3 – Encontrar palavras em versos conhecidos

VOCÊ JÁ CONHECE ESTA MÚSICA?

ENTÃO, CANTE COM A PROFESSORA E OS COLEGAS!

ACOMPANHE O ESCRITO COM O DEDO E, CADA VEZ QUE ELA PARAR DE CANTAR, CIRCULE A ÚLTIMA PALAVRA QUE FOI DITA.

VAMOS LÁ?

A GALINHA DO VIZINHO

A GALINHA DO VIZINHO
 BOTA OVO AMARELINHO
 BOTA UM
 BOTA DOIS
 BOTA TRÊS
 BOTA QUATRO
 BOTA CINCO
 BOTA SEIS
 BOTA SETE
 BOTA OITO
 BOTA NOVE
 BOTA DEZ

EXEMPLO 4 – Encontrar palavras em listas

VOCÊ JÁ CONHECE TODAS AS CORES?

ENCONTRE O NOME DE CADA COR DITADA PELA PROFESSORA E NUMERE NA ORDEM DO DITADO.

DEPOIS VOCÊ PODE PINTAR O QUADRINHO AO LADO DO NOME COM A PRÓPRIA COR.

AMARELO

AZUL

MARROM

VERDE

VERMELHO

ROSA

ROXO

BRANCO

PRETO

CINZA

EXEMPLO 5 – Encontrar respostas para adivinhas**ADIVINHE SE FOR CAPAZ**

VOCÊ JÁ SABE: ASSIM QUE A PROFESSORA LER CADA ADIVINHA, LEMBRE OU DESCUBRA QUAL É A RESPOSTA.

DEPOIS PROCURE ONDE A RESPOSTA ESTÁ ESCRITA E CIRCULE A PALAVRA.

ATENÇÃO! ESTA É SÓ DE COISAS DO NOSSO CORPO!

O QUE É, O QUE É?

VIRA A CABEÇA DO HOMEM.

PERNA	PESCOÇO	PERNILONGO
-------	---------	------------

DORME EM PÉ E ANDA DEITADO.

PÓ	PÁ	PÉ
----	----	----

QUANDO SE MEXE ALCANÇA O CÉU.

LUA	LIMA	LÍNGUA
-----	------	--------

É ÁGUA E NÃO VEM DO MAR, NEM NA TERRA NÃO NASCEU,
DO CÉU NÃO CAIU, TODO MUNDO JÁ LAMBEU.

LÁGRIMA	LARANJA	LATINHA
---------	---------	---------

QUANDO A GENTE PERDE, NUNCA MAIS RECUPERA.

TEVÊ	DENTE	PONTE
------	-------	-------

SÃO DUAS IRMÃS GÊMEAS, MORAM JUNTAS E NUNCA SE VIRAM ANTES.

ONÇAS	OVELHAS	ORELHAS
-------	---------	---------

QUANDO PARTE UMA, PARTE OUTRA; QUANDO CHEGA UMA, CHEGA OUTRA.

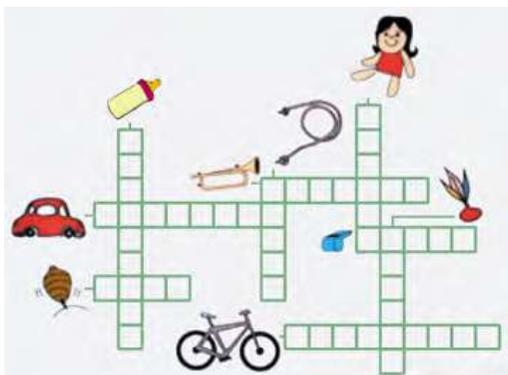
PERUA	PERNA	PENA
-------	-------	------

EXEMPLO 6 – Encontrar palavras em uma lista para preencher cruzadinha

VOCÊ JÁ SABE FAZER CRUZADINHAS E A DE HOJE É DE BRINQUEDOS.
PRESTE ATENÇÃO NAS DICAS QUE A PROFESSORA VAI LER E PEÇA AJUDA, SE PRECISAR.

DICAS

1. OLHE TODAS AS FIGURAS.
2. ESCOLHA UMA PARA COMEÇAR.
3. CONTE O NÚMERO DE QUADRADINHOS DA FIGURA ESCOLHIDA PARA SABER QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA.
4. LEIA A LISTA DE PALAVRAS COM ESSE NÚMERO DE LETRAS PARA DESCOBRIR QUAL É A CERTA.



LISTA DE CONSULTA

PARA ENCONTRAR AS PALAVRAS E PREENCHER A CRUZADINHA

4	5	6	7	8	9
BOLA	CORDA	PETECA	CORNETA	CHOCALHO	BICICLETA
BULE	CESTA	PATETA	BOLINHA	CARRINHO	BORBOLETA
PIÃO	APITO	BELEZA	BOLICHE	CARAMUJO	BANQUINHO
PNEU	ARARA	BONECA	RAQUETE	CARTEIRO	MAMADEIRA

EXEMPLO 7 – Ordenar textos

[cantigas, parlendas, poemas e outros textos que favoreçam a ordenação]

ESTA TROVA, DO POETA MANUEL BANDEIRA, ESTÁ FORA DE ORDEM.
QUE TAL ACERTAR ISSO?
POIS ENTÃO NUMERE AS LINHAS DE 1 A 4, NA ORDEM CERTA.

.....	QUE SONO AS MULHERES TÊM!
.....	NA JANELA DE MEU BEM:
.....	ATIREI UM LIMÃO DOCE
.....	QUANDO AS MULHERES NÃO AMAM,

Bibliografia

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BROUSSEAU, Guy. *Os diferentes papéis do professor*. In: Cecília Parra & Irma Saiz (org.). **Didática da Matemática – Reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CHARNAY, Roland. *Aprendendo com a resolução de problemas*. In: Cecília Parra & Irma Saiz (org.). **Didática da matemática – Reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

DUCKWORTH, Eleanor. **Cómo Tener Ideas Maravillosas**. Madrid: Visor, 1987.

IPM - Instituto Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2011 - Indicador de Alfabetismo Funcional**. 2011. http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

IPM - Instituto Paulo Montenegro. **INAF** <http://www.ipm.org.br/>

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRIGUEZ, María Helena Rodríguez. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Campinas, Pontes/Unicamp, 1989.

— —. **Oficina de leitura**. Campinas, Pontes/Unicamp, 1993.

LERNER, Delia. **El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación**. Buenos Aires, Argentina: mimeo, 1996.

_____. **Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente**. Texto apresentado no projeto *Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores*. Bogotá, Colômbia: Outubro de 1993.

_____. **El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro**. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional *Quem é o professor do terceiro milênio?*. Salvador: Agosto de 1995.

_____. **Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

- MAZAGÃO, Vera. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2003.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Coletânea de Textos do Professor**, Módulo 1, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001.
- _____. **Documento de Apresentação** do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001.
- _____. **Parâmetros em Ação - Alfabetização**. Brasília, 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série**. Brasília, 1997.
- _____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- _____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos - Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, 2006.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (entrevista). **A ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro'**. <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>
- NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PRADO, Guilherme. V. Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história - Revelações, Subversões, Superações**. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. **Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.
- SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE. **Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial**. Caderno 2. Rio Branco: SEE, 2008.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE. **Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Caderno 2. Rio Branco: SEE, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Caderno Ideias**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1991.
- _____. **Ciclo Básico em Jornada Única - uma nova concepção de trabalho pedagógico**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1990.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- SOBRAL, Adail U.; GIACOMELLI, Karina. **Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva**. A ser publicado.
- SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem**. In: *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- SOLIGO, Rosaura. **Desafio-e-Esperança**. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Org.). *Pipocas Pedagógicas II - Narrativas Outras da Escola*. 1ª ed., São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, v. 2, p. 71-72.
- _____. **Formação e Outros Textos**. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/>
- SOLIGO, Rosaura (Org). **Guia de Orientações Metodológicas Gerais - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- SOLIGO, Rosaura & ANTUNES DE BARROS, Rosa Maria. **Projeto de narrativas literárias**. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, 1997.
- _____. **Por trás do que se faz**. Cadernos da TV Escola - *Língua Portuguesa*, vol. 1. Brasília, 1999.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Trajetória/Unicamp, 1989.
- _____. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Ática, 2002.



Rosaura Soligo é formada em Psicologia e Pedagogia, doutora em educação e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da UNICAMP, coordenadora de projetos do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, com experiência em alfabetização, formação continuada, reorientação curricular, elaboração de projetos, documentação da prática profissional, produção de material didático e vídeos educativos. Autora de muitas publicações na área da educação e mediadora de algumas páginas na internet, abertas à participação de todos, com o propósito de incentivar as pessoas a escrever.

Mãe de duas mulheres sensíveis e talentosas, Maíra e Morena, também militantes da vida e da construção de um mundo melhor para todas as pessoas.