

Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores

Teach/learn spelling: an experience in teacher education

Priscilla Carla Silveira Menezes

Universidade Potiguar

Maria Estela Costa Holanda Campelo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

No âmbito da formação de professores, tem sido discutida a importância de ações formativas que tenham como foco a análise de necessidades na formação docente. Preocupadas com essas questões e com o insucesso na alfabetização de crianças da escola pública, realizamos uma pesquisa-ação que teve como objetivo investigar/intervir nas necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito das dificuldades ortográficas dos seus alunos, construindo com esses professores conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender ortografia. Desenvolvemos o estudo numa escola municipal de Ensino Fundamental I, com sete professoras e uma vice-diretora. Os principais resultados apontaram que a reflexão das docentes sobre as suas necessidades formativas contribuiu para (trans)formação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia, mesmo diante de dificuldades encontradas na prática pedagógica. Palavras-chave: Formação de professores. Necessidades de formação. Ensino da ortografia.

Abstract

In the context of teacher education has been discussed the importance of training activities that focus on needs analysis in teacher education. Concerned about these issues and failure in literacy for children of public schools, we held that an action research aimed to investigate / intervene in the training needs of elementary school teachers from public schools, under the spelling difficulties of students, building these teachers with knowledge about the process of teaching / learning spelling. We developed the study in a municipal school in elementary school with seven teachers and one deputy director. The main results showed that the reflection by teachers on their educational needs contributed to (trans) formation of their conceptions and practices related to the teaching of spelling, even when faced with difficulties in the classroom.

Keywords: Teachers' formation. Formation needs. Teaching of the spelling.



1. Introdução

Os estudos na área de educação têm defendido a importância de se formar professores autônomos que busquem compreender o contexto em que atuam, para que esse movimento possibilite intervenções educativas com melhores condições de aprendizagem para os alunos. No âmbito da formação de professores, tem sido discutida a importância de ações formativas que tenham, como foco, a análise das necessidades na formação docente como alternativa para tornar tais ações mais significativas.

A nova dimensão da formação docente tem privilegiado a presença do componente 'reflexão' a partir de situações práticas, concretas, reais. Essa mudança no foco de investigação para a consideração da prática educativa trouxe à tona o denominado ensino reflexivo, indo de encontro ao tipo de formação racional e técnica vigente. É nessa temática que este trabalho se insere.

Muitos cursos de formação docente, tais como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o professor desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio, de sua prática e daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Verificamos, então, na Educação, um hiato entre o exercício docente que se torna cada vez mais complexo e uma formação frequentemente inspirada no racionalismo técnico, cujo currículo privilegia uma ciência "teórica", em seguida, uma ciência aplicada para disponibilizar ao formando um ensino prático, esperando que ele aprenda a transferir – esse conhecimento recebido – aos problemas da prática. Quer dizer, a complexidade da prática real e, conseqüentemente, os problemas que, ali, surgem não são pontuados nessa perspectiva positivista, mas constituem o aspecto central de qualquer prática profissional. (SCHÖN, 2000).

Embora sejam inúmeros os estudos na área de formação de professores que apontam a importância de considerar os docentes como reflexivos, capazes de analisar suas práticas, visando ao seu aperfeiçoamento e à promoção de mudanças efetivas, são ainda raros os processos de formação contínua que tomam como ponto de partida o 'fazer' e o 'pensar' do professor.

Além disso, André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999, p. 309), ao realizarem um 'estado da arte' da formação do professor no Brasil, na década de 1990 – com base na análise de dissertações e teses defendidas



nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, dos artigos publicados em 10 periódicos da área e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 'Formação de Professores' da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – concluíram que há um “[...] excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas [...]”, sob a égide dessa nova concepção reflexiva, o que constitui um dos nossos objetos de estudo.

Uma formação docente, que vise a uma transformação da sua prática de ensino nesse sentido, deve partir das necessidades de formação desses professores. Rodrigues e Esteves (1993), ao abordarem as necessidades de professores no planejamento da ação formativa, relatam resultados de pesquisas em que foi constatado que os programas de formação têm a participação dos professores em seu planejamento e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles que não contam com a sua participação. As autoras ainda defendem que

[...] a insatisfação, comprovada ou apenas intuída, acerca dos modos como a formação opera, dos resultados a que conduz, da relação formação/exercício da profissão, da relação formação profissional/desenvolvimento pessoal do professor, tem tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação dos professores sejam convenientemente recolhidas, explicitadas, objectivadas e, finalmente, traduzidas em objectivos de formação. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 7).

Nesta perspectiva, a formação surge diretamente ligada aos interesses e necessidades dos formandos, constituindo-se como um processo que se desenvolve num tempo e num espaço determinados. Assim, a reflexão, a análise e a investigação tornam-se indissociáveis para uma verdadeira implicação dos docentes no seu processo formativo, visando ao seu crescimento profissional e a uma efetiva transformação das suas práticas.

Vários são os aspectos a serem repensados na prática educativa e que exigem mudanças. Neste trabalho, enfocaremos a problemática referente ao ensino da ortografia. Embora, nas duas últimas décadas, tenha havido produção científica significativa na área de ortografia, não têm sido visualizadas mudanças significativas nas práticas educativas, ao contrário do que ocorreu em outros aspectos do ensino da língua portuguesa. (MORAIS, 1998).



A ortografia é uma apropriação evolutiva que requer o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão sobre as características do sistema de escrita, o que implica ir além de um ensino tradicional que privilegia o processo de memorização, através de cópias, ditados ou regras que precisam ser decoradas. (LEMLE, 1982; CARRAHER, 1988; CAGLIARI, 1988; ZORZI, 1998; MORAIS, 1998).

Então, partimos da premissa de que, para um ensino efetivo da ortografia, o professor deve conhecer os erros ortográficos e entender a sua natureza para, enfim, criar alternativas didáticas mais adequadas que favoreçam a sua superação.

Todavia, estudos têm apontado que muitos professores desconhecem as justificativas que levam as crianças a cometerem erros ortográficos e, portanto, não sabem como auxiliá-las efetivamente a evoluir nesse aspecto. (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 1998).

Nessa mesma direção, outras pesquisas demonstram que as práticas educativas relacionadas à apropriação ortográfica têm sido predominantemente ligadas ao ensino tradicional ou a uma confusão decorrente de equívocos quanto a como seria configurado o ensino da ortografia sob a égide do construtivismo. (CAGLIARI, 1988; MORAIS, 1998; DIONÍSIO, 2008).

Assim, este trabalho objetivou investigar/intervir nas necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito das dificuldades ortográficas dos seus alunos, construindo com esses professores conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender ortografia. No aludido trabalho, defendemos a Tese de que 'a reflexão do professor sobre as suas próprias necessidades de formação é constitutiva de (trans)formação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia.'

2. Contextualização da investigação e metodologia

O estudo foi efetivado em uma escola municipal da cidade de Parnamirim (Rio Grande do Norte), que oferece o Ensino Fundamental I. A abordagem investigativa foi de natureza qualitativa, cujas metodologias utilizadas foram o estudo de caso e a pesquisa-ação. Como sujeitos da pesquisa, tivemos a participação de 7 professoras e 1 vice-diretora da instituição. Nossos sujeitos foram identificados por codinomes, escolhidos entre professoras que



têm contribuído para a formação de professores do sistema público de educação. Para a construção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semidiretiva (coletiva e individual), análise documental, questionário e observação, que possibilitaram a triangulação dos dados para a análise de conteúdo.

3. A análise das necessidades de formação para o ensino/aprendizado da ortografia

Neste estudo, procedemos à construção de dados de duas formas distintas: uma proveniente da aplicação de instrumentos de recolha, como a entrevista coletiva e individual, a análise documental e o roteiro de observação ortográfica; outra, resultante do processo de formação experienciado.

Ressaltamos que o primeiro tipo de construção de dados não foi utilizado apenas na fase inicial do estudo (fase exploratória), mas também ao longo do processo formativo e ao final deste.

Assim, a análise de conteúdo permitiu a organização dos dados através de temas, categorias e subcategorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1

Categorias e Subcategorias relativas ao Tema Ensino da Ortografia

Tema	Categorias	Subcategorias
1.1. Ensino da ortografia	1.1.1. Lugar da ortografia	1.1.1.1. Na vida das professoras
		1.1.1.2. No aprendizado dos alunos
	1.1.2. Trabalho com ortografia em sala de aula	1.1.2.1. Planejamento
		1.1.2.2. Estratégias
	1.1.3. Erro ortográfico	1.1.3.1. Justificativas para ocorrência dos erros
		1.1.3.2. Intervenção diante do erro
	1.1.4. Rendimento ortográfico dos alunos	1.1.4.1. Acompanhamento dos alunos ao longo dos anos
		1.1.4.2. Acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo



O *lugar da ortografia* foi revelado pelas docentes não só nas suas aulas, mas também em suas *histórias de vida*, seja a partir de lembranças marcantes enquanto alunas, seja pontuando que até hoje ainda lidam, elas mesmas, com dúvidas sobre a ortografia de determinadas palavras. Além disso, apontam o lugar da ortografia *no aprendizado de seus alunos*.

Ao tocarmos na palavra ortografia, as professoras logo remeteram às suas experiências na época da escola quando eram alunas:

Até hoje, quando eu vou escrever a palavra 'muito', eu me lembro que a professora corrigia porque eu escrevia 'muinto'. Ela mandava eu escrever, meu Deus do céu, umas 10 ou 15 vezes, mas não adiantava. Toda vez que eu vou escrever 'muito' eu já imagino a professora na minha frente! (CARMEN, 2008).

Nos relatos das professoras, observamos que elas trazem consigo, até hoje, marcas do ensino tradicional em ortografia pelo qual passaram, principalmente, no que se refere ao ato de copiar várias vezes a palavra que erraram, acreditando-se que a escrita errada seja um reflexo de falha na memorização ou falta de treino.

Muitas afirmam até haver transferido esse tipo de prática pedagógica para suas próprias aulas, indicando um saber que é adquirido em suas próprias experiências escolares e reproduzido tal como a(s) sua(s) professora(s) fazia(m). Goodson (1995) relata que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são determinantes para definir quem o professor é (como pessoa) e que essas experiências têm impacto sobre os modelos de ensino que ele segue e sobre a prática educativa que exerce.

Já quanto ao lugar da ortografia *no aprendizado de seus alunos*, as professoras referem não só privilegiar esse conteúdo em aulas específicas - uma vez por semana. Relatam explorá-lo em todas as aulas, o que costumam fazer com todos os outros conteúdos, assim como acreditam estar também trabalhando ortografia quando se deparam com o erro do(s) aluno(s) e o(s) corrige(m).

Quanto ao *trabalho com ortografia em sala de aula*, as seguintes subcategorias emergiram: o *planejamento* direcionado aos conteúdos ortográficos e as *estratégias* utilizadas pelas docentes para auxiliarem seus alunos nesse aspecto.



Em relação ao *planejamento*, as professoras revelaram que é realizado coletivamente, a cada bimestre, a partir da evolução dos próprios alunos. Defenderam a importância dos procedimentos que utilizam nesse sentido, considerando-os como um dos fatores que justificam o sucesso da escola na pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em relação às demais escolas do Estado do Rio Grande do Norte.

As professoras utilizam vários tipos de *estratégias* visando auxiliar seus alunos a superar os erros ortográficos. As estratégias mais citadas por elas foram: a) a exploração da ortografia a partir da leitura e produção de textos; b) o ditado. A primeira é bastante trabalhada na escola e representa um avanço das professoras em relação ao ensino dito tradicional. Elas mesmas se autocriticam quanto ao tipo de ensino que privilegiavam anteriormente.

Morais (2005) refere que a evolução que ocorreu nas escolas no ensino da Língua Portuguesa, pautada em transformações no sentido de desenvolver situações de leitura e escrita socialmente significativas para a criança, não ocorreu com a ortografia. Verificamos que, na escola pesquisada, os gêneros textuais são amplamente utilizados e as professoras perceberam que o trabalho com a ortografia também iria requerer avanços, para não ser associada ao ensino tradicional, identidade que talvez não desejem mais nas suas práticas.

No caso do ditado, as docentes buscam fazer uma variação no modo como trabalham esse tipo de estratégia, referindo não utilizá-lo apenas para fins avaliativos, quer dizer, verificar se o aluno está errando ou não, se aprendeu ou não o que foi ensinado. O ditado também é explorado de maneiras diferenciadas, além de servir de elemento de “discussão” (verificação disfarçada?) sobre as palavras ditadas.

Com esse tipo de atividade, as professoras demonstram, na verdade, uma preocupação em tornar a aprendizagem da ortografia lúdica, prazerosa, mas sem elementos para levar os alunos a refletirem sobre a própria língua escrita (metalinguagem), que é o ponto fundamental para que eles avancem ortograficamente.

Outra questão relacionada às estratégias são as palavras trabalhadas. Muitas vezes, as professoras não têm a preocupação de selecionar palavras específicas de acordo com o tipo de erro. O que nos faz questionar se elas conhecem a natureza dos erros ortográficos. Parece-nos que não.



Salientamos ainda que os termos “treino ortográfico”, “fixação”, algumas vezes utilizados pelas professoras, remetem à ideia de que a ortografia correta precisa ser memorizada, treinada, tal como preconizado pelo ensino tradicional. O aprendizado da ortografia não depende apenas da memorização, mas principalmente de como a criança compreende as características da escrita. (ZORZI, 2003). Assim, cabe ao professor:

[...] organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 63).

Sobre o erro ortográfico, as professoras relataram o que acreditam que justifica os alunos errarem ortograficamente, assim como apontaram como intervêm diante do aluno que escreve errado.

Verificamos que as professoras não compreendem a natureza dos erros ortográficos ou o que o aluno precisaria descobrir para deixar de cometê-los, conhecimentos estes primordiais para auxiliar de forma efetiva a evolução ortográfica do aprendiz. Assim, em virtude desse conhecimento lacunar, todos os erros são vistos igualmente.

Morais (2005) afirma que, tradicionalmente, a escola tem uma atitude de aversão ao erro do aprendiz, visto que é tido como falta de atenção, fracasso, ausência de raciocínio. Por outro lado, com a influência do construtivismo, muitas escolas têm tido uma atitude espontaneísta, já que os erros passam a ser vistos como hipóteses; alguns professores, de forma equivocada, esperam que o aluno, sozinho, consiga superá-lo ao longo do tempo, sem auxiliá-lo sistematicamente.

As intervenções utilizadas pelas docentes diante do erro do aluno são as mesmas para qualquer erro. Geralmente, todas as professoras tendem a mostrar o modelo correto ao aluno, comparando-o ou não à escrita errada. Nos casos em que compara, exige-se menos ainda cognitivamente do aluno, já que basta que ele visualize as duas palavras – a correta e a errada – e conclua sobre o que precisa corrigir. Explicando como desenvolve sua prática nesse sentido, assim, fala a Professora Carla: “A gente mostra, peço para reler, os que não estão lendo, ainda peço para dizerem as letras. Pergunto o que



está faltando. Sempre questionando, comparo o modo como eles escreveram, com a minha própria escrita". (CARLA, 2008).

Em relação às ortografias em que há uma regra que determina a sua escrita, as professoras incrementam em suas correções o ato de, apenas, dizerem/relembra-rem a regra ensinada: "[...] mostro novamente no quadro e digo a regra." (PAULA, 2008). Todavia, convém ressaltar que "Se o aluno 'recebe' do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente." (MORAIS, 2005, p. 56).

Por fim, na categoria *rendimento ortográfico dos alunos*, emergiram as subcategorias *acompanhamento dos alunos ao longo dos anos* e *acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do ano letivo*.

O *acompanhamento dos alunos ao longo dos anos* escolares é realizado de forma sistemática pelas professoras, como já observamos na subcategoria *planejamento*. O corpo docente trabalha de forma interligada; cada professora procura dar continuidade ao trabalho da anterior. Nas primeiras semanas de aula, são realizadas sondagens em português e matemática. Dentre os conteúdos sondados em português, as professoras citam a ortografia.

Para facilitar essa relação de continuidade entre as professoras, elas produzem relatórios individuais dos alunos, apontando seus avanços e, principalmente, suas dificuldades: "É o relatório conclusivo do aluno. Principalmente quando têm aqueles que chamam atenção. Determina o que vai ser foco na aula de reforço que envolve - ou leitura, ou ortografia ou raciocínio lógico." (CARLA, 2008).

A sondagem é um ótimo instrumento para obter o perfil ortográfico do aluno, principalmente quando esta não está direcionada apenas para a verificação de erros, mas também para a compreensão de hipóteses que o aprendiz já construiu sobre a ortografia e que conhecimentos precisa ainda adquirir. Estabelecer metas para o rendimento ortográfico dos alunos é de extrema importância, a partir da consideração de que ele evolui a cada ano, resolvendo inicialmente erros mais fáceis de ser superados para, enfim, resolver aqueles erros que envolvem maior complexidade.

No tocante ao *acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo*, predominou o ditado, tal como tem sido sua primordial função no ensino tradicional: avaliar no sentido de apontar erros. Todavia, o ditado parece ser um



instrumento eficiente nas sondagens diagnósticas, já que permite ao professor decidir/controlar as palavras que a criança irá escrever, haja vista que existem alunos que podem escrever pouco espontaneamente, limitando sua amostra de escrita. No entanto, faz-se necessário também observá-los na modalidade de 'texto espontâneo', pois é justamente, nesse tipo de situação, que a criança mais erra, já que ela escreve sem um modelo imediato do professor. (ZORZI, 1998).

Nesse sentido, vejamos quando e como a Professora Carla utiliza o ditado como estratégia para avaliar o progresso dos alunos na ortografia: "Geralmente, quando a gente trabalha uma ortografia, a gente faz um ditado para uma revisão. Então, quando vou fazer o ditado, eu já quero incluir todas aquelas ortografias que já trabalhamos." (CARLA, 2008).

Considerando o modelo de discrepâncias para a análise de necessidades de formação, que leva em consideração o estado atual e o estado desejado (RODRIGUES, 2006), podemos verificar que o tema *ensino da ortografia* nos permitiu a caracterização de como se dava o ensino da ortografia na escola pesquisada, antes da formação. Destacamos que esse conhecimento é primordial, se desejarmos uma formação que parta da realidade concreta da escola. Em seguida, levamos as professoras a refletirem sobre que dificuldades encontram em sala de aula, para chegarmos ao estado almejado de formação em ortografia. Não poderíamos deixar de incluir nessa reflexão também as expectativas e anseios das docentes sobre a própria formação. Como esperam que esses conteúdos sejam trabalhados? Que problemáticas relativas às suas formações anteriores já foram identificadas pelas professoras? Como funcionaria para elas uma formação ideal? Discutiremos esses aspectos a partir da discussão do Quadro 2, a seguir.



Quadro 2

Categorias e Subcategorias relacionadas ao Tema Formação em Ortografia

Tema	Categorias	Subcategorias
2.1. Formação em ortografia	2.1.1. Concepção de formação almejada	2.1.1.1. Transformação da prática educativa
		2.1.1.2. Relação teoria x prática real da escola
		2.1.1.3. Consideração do conhecimento prévio e/ou da prática já existente
	2.1.2. Conteúdos pertinentes à formação em ortografia	2.1.2.1. Conhecimento teórico para o que já fazem na prática
		2.1.2.2. Elaboração de estratégias efetivas

68

As categorias relacionadas à temática *formação em ortografia* dizem respeito à *concepção de formação almejada*, assim como aos *conteúdos pertinentes à formação em ortografia*.

Quanto à *concepção de formação almejada*, as seguintes subcategorias emergiram: uma formação que permita a *transformação da prática educativa*, que *relacione a teoria com a prática real da escola* pesquisada e que *considere o conhecimento prévio e/ou da prática já existente*.

As professoras revelam que o mais importante em uma formação é a *transformação que ela proporciona na prática*. Ao lembrarem as formações pelas quais passaram, referem que a maioria não alcança esse objetivo.

Geralmente, quando vamos para essas capacitações, a gente vê que isso é assim ilusório. Nunca a gente vai pra lá pra dizer que o que foi exposto lá é novidade. É mais uma troca de ideias. Aqui, a gente faz assim: o que dá para encaixar na nossa prática, o que vem de fora - a gente encaixa, mas a gente critica. (CARLA, 2008).

Muita coisa que a gente já sabe, a gente continua fazendo e o que a gente vai aprendendo de novo dá pra ir somando, adaptando a nossa realidade. Eu acho que não é totalmente transformar (a



prática). Tem muita coisa que eu fazia antes e após me capacitar, eu ainda faço hoje. E tem muitas coisas que eu não fazia e que hoje eu faço. (PATRÍCIA, 2008).

Morais (2007, p. 14) afirma que é comum a insatisfação dos professores quanto às formações recebidas: "Ao voltar para as suas salas de aula, muitos vivem a ansiedade e dificuldade de, solitariamente, tentar colocar em prática as 'novidades' aprendidas." As docentes, de qualquer forma, acreditam que, mesmo que a formação seja, na maioria das vezes, exposição do que já sabem, aprendem alguma coisa que possam aplicar em sala de aula; no entanto, "muita coisa a gente tem que adaptar." (ESTELA, 2008).

Assim, devido à dificuldade de, muitas vezes, transpor para a prática o que aprenderam nas formações, indicam que é necessária uma formação que *relacione a teoria com a prática real* da escola e de seus alunos.

A gente fez uma formação continuada sobre PCN. E a gente vê lá no Sul onde são feitas aquelas filmagens daqueles vídeos, os professores com 15, 17 alunos, quer dizer, dá pra ele colocar lá na prática dele uma série de atividades, uma metodologia, uma dinâmica que eu com 37, 38 alunos na sala de aula, que não dá nem pra você mover a cadeira do lugar, não tem condições de adaptar. Tem também a diferença das condições de vida dos nossos alunos para os de escolas privadas. Por exemplo, aqui, muitas vezes, a gente tem vontade de fazer aula de campo, né? Mas, muitas vezes, a gente não tem como. (CARLA, 2008).

69

As docentes relatam que, dentre as formações das quais já participaram, a única que se aproximou dessa articulação ideal entre teoria e prática foi a do Pró-letramento, conseqüentemente, foi a que trouxe mais modificações em suas práticas.

Tem o curso do Pró-letramento que a gente via a teoria, fazia as atividades e levava os resultados para lá. Então, lá era bom também porque cada um ia expor o seu trabalho, como é que foi trabalhado, qual foi o resultado. Isso aí é importante. (ZULEIDE, 2008).

A gente trouxe tantas ideias pra aqui de como trabalhar livro na biblioteca, de como trabalhar com leitura, assim, muita coisa que era colocada lá, a gente conseguiu colocar aqui. (CARLA, 2008).



O Pró-letramento teve como princípio básico uma formação pautada na prática escolar dos professores, valorizando o fazer profissional, através da reflexão. (MORAIS; MANDARINO, 2007). De acordo com os relatos das professoras, esse tipo de movimento na formação (da teoria para a prática e da prática para a teoria) proporcionou mudanças significativas em toda a escola.

Para os teóricos que abordam o ensino reflexivo, uma formação que viabiliza (re)construções no ambiente escolar é aquela que promove situações que tornem os professores capazes de refletir sobre suas ações e que seja autônomo para tomar decisões, no intuito de produzir práticas educativas mais eficazes.

Além disso, as professoras demonstraram que valorizam os conhecimentos que possuem e as práticas que desempenham, afinal, segundo elas próprias, os alunos aprendem. O fato de a escola ser destaque no Ideb no Rio Grande do Norte reforça esse posicionamento. Assim, elas esperam que uma formação deva também valorizar e considerar o *conhecimento prévio do professor ou prática já existente* na escola.

O professor trabalha numa determinada metodologia de trabalho e que tá dando certo. Aí você vai vê uma coisa nova e tenta colocar na prática e você vê que não foi tão satisfatório. Aí você pensa "não, eu vou fazer é da minha forma, do jeito que eu sei". Aí, o aluno aprende. Eu acho que a melhor forma que se tem de trabalhar é a que o aluno aprende. (ZULEIDE, 2008).

Por isso que nós nos consideramos críticas porque a gente não quer saber só o que o pesquisador diz, a gente quer saber também do nosso conhecimento e que com ele nós temos obtido resultados. Então, pra gente, isso é o mais importante, né? (CARLA, 2008).

Concordamos que esses saberes experienciais, tal como denominou Tardif (2002), devem ser levados em consideração em uma formação, principalmente, em escolas que observam bons resultados na aprendizagem que oferecem. Durante o processo formativo, tivemos a oportunidade de analisar quais os indicadores de sucesso relacionados ao ensino da ortografia antes da formação na escola estudada, o que será delineado mais adiante.

Assim, observamos que o conceito de formação que adotamos está coerente com o que as docentes destacam em suas necessidades formativas. Ou seja, um processo contínuo que privilegia a dialética entre teoria e prática,



que promove constantes reelaborações, permeadas pela reflexão sobre a própria realidade da escola e de seus alunos.

Quanto à categoria *conteúdos pertinentes à formação em ortografia*, as docentes identificaram: a necessidade de um *conhecimento teórico para o que já fazem na prática*, além da *elaboração de estratégias efetivas* para auxiliar os alunos a evoluírem ortograficamente.

Como já abordamos acima, as professoras acreditam muito no ensino que desenvolvem, já que traz resultados, mas referem sentir a dificuldade em entender teoricamente o que fazem. Elas realizam uma prática em ortografia cujos saberes norteadores não foram adquiridos em uma formação, uma vez que referem nunca terem participado de uma formação direcionada ao tema, inclusive na época da graduação.

Em relação à teoria: isso que eu tô fazendo é baseado em quê? Geralmente, a gente discute isso entre nós mesmas. Baseado em quem? Por quê? A gente trabalha, mas não sabe assim dizer 'eu tô embasada em fulaninho de tal'. A gente sente essa dificuldade. (PATRÍCIA, 2008).

Esperávamos que os conteúdos principais expressos como anseios das docentes estariam relacionados aos questionamentos: por que os alunos cometem os erros ortográficos? Estes são de uma mesma natureza? Que conhecimentos meu aluno precisa adquirir para evoluir na ortografia? No entanto, em nenhum momento, as professoras referiram algo sobre esses aspectos, o que evidencia a pertinência do que nos afirma Rodrigues (2006): nem sempre o sujeito é capaz de identificar conscientemente suas necessidades, o que requer um formador (mediador) capaz de fazer emergir o que lhe falta. Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam que, quanto maior a falta de conhecimento dos formandos, menores serão as solicitações quanto às suas necessidades, já que o estado de desconhecimento atrapalha a percepção.

Reforçamos que a base para qualquer ensino em ortografia precisa partir dos questionamentos acima, que denotam um conhecimento teórico sobre a natureza dos erros ortográficos. As docentes em tela precisarão, assim, dessa apropriação, se desejarem refletir sobre a ortografia de seus alunos e, principalmente, ajudá-los a superar seus erros, de forma efetiva.



Desse modo, é justificável que elas tenham apontado também a *elaboração de estratégias efetivas*, como um dos conteúdos da formação, visando auxiliar os alunos na evolução ortográfica.

A gente do 2º ano sente dificuldade assim dessas letras que diferem o som, né? Eu, por exemplo, tento trabalhar o C de forma contextualizada; aí tem o C (CA, CO, CU) e não tem o C (CE, CI). Aí, na página seguinte, vem lacuna para completar: cereja, cigarro e aí pra gente explicar ao aluno... Do mesmo modo, com o G vem GA, GO, GU... Tem também a questão das regras... como é que a gente pode passar isso pra eles? (ALESSANDRA, 2008).

[...] quando vamos trabalhar M antes de P e B, é uma regra que tá lá, mas não tá dando certo. Muitas vezes, a gente fica se interrogando e fica pedindo ajuda uma a outra. Não podemos só falar na dificuldade do nosso aluno, às vezes, nós é que temos a dificuldade de passar. (CARLA, 2008).

Eu acho que faltam ideias pra trabalhar, às vezes, algumas ortografias. Porque às vezes fica chato você chegar e dá sempre da mesma maneira, de acordo com o livro. Porque quando você traz uma coisa nova, também chama mais atenção. (PATRÍCIA, 2008).

72

Fica claro que as professoras precisam do norteamento do livro didático para se sentirem seguras em seu trabalho na sala de aula. Se elas mesmas tentam elaborar alguma atividade, as dificuldades aparecem. A elaboração de estratégias de ensino exige uma compreensão sobre o objeto do conhecimento a ser ensinado. Em relação à ortografia, como elaborar uma estratégia ou intervir efetivamente diante de determinado erro, sem a compreensão do que está levando o aluno a cometê-lo?

Podemos ressaltar também que conteúdos importantes referentes ao ensinar/aprender ortografia não foram expressos pelas docentes, confirmando o que nos ensina Rodrigues (2006) e que já foi comentado anteriormente. Nesse sentido, destacamos, ainda, que o próprio processo formativo foi gerador de mais necessidades de formação não identificadas inicialmente.



4. Articulação entre análise de necessidades e processo formativo para o ensino/aprendizado em ortografia

Começamos a delinear o processo de formação em que a nossa primeira preocupação enquanto formadora foi buscar a identidade tão defendida de professor reflexivo. Tínhamos um cronograma inicial com conteúdos e tempos estabelecidos, mas mantivemos a abertura e a flexibilidade, ao longo de toda a formação, preocupando-nos muito mais com o processo do que com um produto a ser atingido (não retirando a importância deste último). Salientamos, então, que conteúdos foram alterados, acrescentados, estratégias foram mudadas e também acrescentadas. Além disso, estávamos atentas às necessidades que podiam surgir ao longo do percurso. Afinal, como afirmam Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é sistemática, não se restringindo a uma etapa inicial da formação, pois o próprio movimento formativo despertará outras/mais necessidades.

A atenção do formador estava direcionada para o 'despir-se' daquele professor tradicional, tão bem conhecido. Confessamos que o ato de achar essa nova identidade já implicava que nós, ao formarmos, também estávamos nos formando. Assim, buscamos, a todo momento, despertar essa consciência reflexiva nas professoras, para que elas mesmas concluíssem sobre o que mudariam em sua prática educativa, ensejando que elas próprias se deslocassem para a posição de alunas reflexivas.

O fato de o processo formativo funcionar em grupo e na própria escola favoreceu a realização de inúmeras trocas produtivas entre as participantes, que foram potencializadas pelas suas atitudes, como: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento, citadas por Dewey como necessárias para uma ação reflexiva. (LALANDA; ABRANTES, 1996).

Como formador reflexivo, preocupamo-nos em saber observar a realidade pedagógica, saber compreendê-la, saber ouvir/entender o outro, saber questionar o outro, saber levar o outro a refletir sobre sua prática. Quer dizer, o próprio formador, enquanto pessoa e profissional, também precisou gerenciar suas competências durante a formação. (RODRIGUES, 2006).

Podemos destacar que a nossa estratégia enquanto formador permeava uma prática de escuta e questionamentos ativos, com os objetivos de favorecer a objetivação dos relatos (O quê, quem, onde, quando...), a tomada



de consciência (Por quê? O que mudar? Como fazer isso na prática?...) e a determinação de mais necessidades (Acreditam ser importante? Como a formação pode ou pôde contribuir?), conforme defendido por Rodrigues (2006).

A análise de conteúdo permitiu a materialização do tema *processo formativo em ortografia*, conforme Quadro 3, a seguir.

Quadro 3

Categorias e Subcategorias relacionadas ao Tema Processo Formativo em Ortografia

Tema	Categorias	Subcategorias
3.1. Processo formativo em ortografia	3.1.1. Tomadas de consciência	3.1.1.1. Relacionadas aos erros ortográficos
		3.1.1.2. Norteadoras de estratégias
		3.1.1.3. Direcionadoras do planejamento
	3.1.2. Dificuldades encontradas	3.1.2.1. Na formação
		3.1.2.2. Para a prática pedagógica

74

As *tomadas de consciência* serão aqui consideradas como o que emergiu durante o processo reflexivo da formação, que possibilitou uma ruptura e, possivelmente, uma transformação na prática pedagógica. Qualquer mudança implica, inicialmente, uma tomada de consciência. (RODRIGUES, 2006).

Durante esse processo, as *tomadas de consciência* das professoras foram *relacionadas aos erros ortográficos, norteadoras de estratégias e direcionadoras do planejamento*.

A concepção das docentes quanto aos *erros ortográficos* foi mudando gradativamente, à medida que elas iam se apropriando da sua natureza. As professoras passaram a olhar para os erros dos seus alunos e a entender o que eles estavam pensando para escrever como tal.

Lorena – Antes eu dizia: ‘Ai, meu Deus do céu! Eu trabalhei tantas vezes isso e o menino continua errando!’ Mas hoje eu vejo que, às vezes, é o som que é parecido, às vezes, é o visual, às vezes, as várias representações... Eu jamais vou dizer agora que o aluno está



errando de propósito. Eles estão no processo e o professor tem que mediar pra ele perceber o que ele tá fazendo se é porque o som é parecido, ou se é o visual, e aí ajudamos a ele. (LORENA, 2008).

Agora, com mais clareza, as professoras já tentavam usar esse conhecimento sobre identificação/compreensão dos erros ortográficos nas suas práticas, como elemento *norteador das estratégias*.

Desse jeito que você fez, eu fui trabalhar na aula. Aí, eu fiz assim (risos) '/ffffffffffff/ olhem pra minha boca!' (risos). Aí, os meninos tudo assim olhando. Aí, eu disse: 'Faz um barulhinho? Ponha o dedinho na frente da boca pra vocês verem o ventinho'. Aí os meninos tudo assim ó: /ffffffiff/. (ALESSANDRA, 2008).

Olha! (PRISCILLA, 2008).

Aí o do V, 'olhem /vvvvvvv/. O V já vai fazer um barulhinho mais forte.' Aí, os meninos tudo assim /vvvv/(risos). (ALESSANDRA, 2008).

As reflexões sempre foram permeadas pelas amostras de escrita dos próprios alunos da escola, extraídas da sondagem realizada pela formadora e professoras, o que permitiu também traçar o perfil ortográfico dos alunos da instituição.

As professoras ficaram satisfeitas com as produções ortográficas de seus alunos, mas identificaram alguns erros que mereciam mais atenção delas, já que foi observado que esses erros não diminuía, de forma significativa, ao longo dos anos escolares: "Olha, surdo/sonoro. Do 4º ao 5º ano até aumentou. [...] Também letras parecidas. No 4º ano, 38 e no 5º ano, 94." (PATRÍCIA, 2008). O que nos fez concluir sobre a importância de trabalhar esses dois erros no reforço com os alunos que os apresentavam com frequência.

O resultado do perfil ortográfico funcionou como elemento direcionador para *tomadas de consciência referentes ao planejamento* geral de conteúdos sobre ortografia que as docentes haviam elaborado no projeto político-pedagógico da escola. Elas observaram que alguns erros não haviam sido contemplados como meta de ensino (como, por exemplo, a omissão/acréscimo/inversão de letras) ou que havia erros que já eram explorados em



sua prática, mas que não foram incluídos no planejamento (tais como: apoio na oralidade e junção/separação indevida de palavras).

Houve o desejo das docentes em utilizarem a nomenclatura de classificação ortográfica elaborada por Zorzi (1998) ao redigirem tanto os conteúdos no planejamento geral, quanto ao elaborarem os relatórios conclusivos de cada aluno: "Antes, quando a gente ia avaliar o aluno, a gente só escrevia: o aluno escreve trocando ou faltando letras." (PATRÍCIA, 2008); "Geralmente a gente registra sobre os alunos. Agora, quando eu vejo que o aluno está cometendo um determinado erro, aí eu já anoto no registro dele o que errou, por que errou; no final, esse procedimento já facilita para escrever sobre o progresso dele." (CARLA, 2008).

Cumpre-nos registrar que algumas *dificuldades* surgiram ao longo de nosso percurso formativo, mas não nos foi possível contorná-las. Tais dificuldades podem estar relacionadas à própria *formação* e à *prática pedagógica*; algumas delas estão *ligadas ao processo formativo*. São elas:

- A relutância das docentes para o uso da observação em sala de aula como instrumento facilitador da relação entre teoria e prática, já que alegaram timidez ou receio em serem avaliadas. Rodrigues (2006) refere que a observação é um meio potencializador para a obtenção de dados sobre as necessidades de formação, pois permite acessar outras dimensões além das representações dos formandos. Apesar disso, a autora enumera algumas dificuldades que justificam a pouca utilização desse instrumento nas pesquisas educativas, tais como: o risco metodológico do investigador, que fica sujeito a mais viés em sua pesquisa, além dos constrangimentos que levam os participantes a não aceitarem a observação de suas aulas. Acreditamos que, apesar da não utilização desse procedimento, as representações das docentes foram esclarecedoras e possibilitadoras da dialética entre teoria e prática em nossa formação.

- A exiguidade de tempo das docentes para a leitura do material teórico elaborado (Textos). As discussões poderiam ter sido mais ricas e mais avançadas, caso as professoras tivessem lido os textos no intuito de complementar os encontros realizados. No entanto, sentimos no lócus o quanto elas já se esforçavam para estar ali, duas horas por semana, após o expediente, e, sobretudo, depois de um árduo dia de trabalho, além de outras atividades extraescolares que lhes são exigidas. Nesse sentido, defende Morais (2007)



que o professor deveria ter seus direitos de formação contínua cumpridos no horário da jornada semanal regular, o que não foi possível em nossa formação.

Quanto às *dificuldades relacionadas à prática pedagógica*, emergiram: 1) a falta de material didático (dicionários) para os alunos, que eram doados pela Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, até o ano anterior à efetivação deste trabalho; 2) a implementação das novas normas ortográficas a partir de 2009, pois referem exigir a atualização das mesmas e do material didático utilizado.

Acreditamos que a formação empreendida privilegiou aspectos que foram favorecedores de seu sucesso, dentre os quais, citamos: promover o processo formativo na própria escola, a partir de necessidades docentes, advindas da formação inicial e da prática pedagógica, ao longo do percurso; trabalhar com dados advindos de fontes diferenciadas, promovendo a sua triangulação e possibilitando uma maior compreensão acerca da complexidade inerente ao contexto educativo; ensejar um processo formativo fundado no ensino reflexivo, havendo sempre uma negociação entre formadora e formandas, com autonomia visando a transformações em suas práticas.

Os resultados da formação também foram facilitados pela realidade da escola pesquisada. Onde observamos aspectos relacionados a questões organizacionais, de funcionamento da equipe de direção e pedagógica, que não foram possíveis apenas pela presença da vice-diretora na formação, mas por um clima colaborativo já existente na instituição. Em processos formativos dessa natureza:

Requer-se a participação da direção da escola não apenas para criar condições de satisfação das necessidades detectadas, mas também para tornar possível a expressão das necessidades, num clima colaborativo [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 147).

Verificamos também aspectos referentes à prática escolar, como observamos no Quadro 4, apontando fatores que emergiram durante o processo de investigação que servem de indicadores de sucesso do ensino da ortografia na escola pesquisada, antes da formação.



Quadro 4

Indicadores de sucesso do ensino da ortografia na escola pesquisada antes da formação

Escola e equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe integrada e compromissada com a aprendizagem dos alunos; • Liberdade e autonomia da equipe docente em promover mudanças no projeto político-pedagógico (coletividade); • Professoras motivadas e abertas para a constante formação; • Alunos que vivenciaram a Educação Infantil e obtiveram êxito na alfabetização.
Prática escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho sistemático dos conteúdos em ortografia: em aulas específicas, exploração em outras disciplinas, foco das aulas de reforço; • Elaboração de conteúdos ortográficos no planejamento geral por ano escolar e cumprimento deste; • Acompanhamento do nível dos alunos, auxiliando aqueles que divergem desse nível em aulas de reforço sistemáticas, realizadas pela própria professora da turma.

78

Assim, salientamos que uma formação dessa natureza, se realizada em outra realidade escolar, seja ela pública ou privada, com certeza, teríamos: percursos trilhados, necessidades identificadas, direcionamento de conteúdos, dificuldades encontradas - totalmente diferenciados. Talvez, esse seja o grande desafio para a implantação do ensino reflexivo: a sua especificidade em cada realidade escolar, haja vista que



A prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa que nunca se reproduz de forma estritamente idêntica. Sem dúvida, encontramos pontos em comum, mas nunca o suficiente para que seja pertinente aperfeiçoar automatismos, exceto em pequenas ações [...]. No âmbito da ação simbólica, o professor deve se adaptar às situações parcialmente inéditas, embora sempre haja analogias e, portanto, uma possibilidade de reinvestir ou transpor elementos de resposta já elaborados. (PERRENOUD, 2002, p. 145).

5. Considerações finais

Ressaltamos, ao longo do trabalho, a importância da formação de professores autônomos que busquem compreender o contexto em que atuam para que esse movimento possibilite uma intervenção educativa que ofereça melhores condições de aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, defendemos que, apenas, formar professores reflexivos não resolverá os problemas existentes em nosso sistema educacional. No entanto, conforme Zeichner (1993), apesar das ações educacionais dos professores e formadores de professores não resolverem os problemas sociais e econômicos com os quais nos deparamos na realidade concreta, as ações docentes podem contribuir para alavancar mudanças nesse sentido.

Em termos metodológicos, o nosso trabalho se constituiu num estudo de caso, desenvolvido na perspectiva da investigação-ação. Tais alternativas metodológicas contribuíram para a realização de uma formação reflexiva dos professores envolvidos, produzindo mudanças significativas na prática pedagógica da escola pesquisada, demonstrando, de maneira explícita, a importância social da pesquisa científica.

Verificamos em nosso estudo que as necessidades formativas iniciais das professoras – sujeitos da pesquisa – quanto às questões ortográficas, indicaram que as docentes sentiam falta de conhecimentos teóricos que embasassem a prática que já realizavam, além do desejo de elaborar estratégias de ensino mais efetivas para auxiliarem seus alunos na superação dos erros ortográficos.

Quanto aos resultados da formação propriamente dita, verificamos que o processo formativo foi favorecedor de tomadas de consciência



relacionadas aos erros ortográficos, às estratégias utilizadas em sala de aula e ao planejamento direcionado ao ensino da ortografia. Com essas constatações, confirmamos a nossa Tese inicial porque 'a reflexão das docentes pesquisadas sobre as suas próprias necessidades de formação contribuiu para (trans)formações de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia, mesmo diante de algumas dificuldades encontradas, tanto na formação quanto na prática pedagógica desenvolvida pelas participantes'.

Nossa pesquisa revelou a possibilidade de organização de um processo formativo que, diferente dos modelos convencionais, apresenta, dentre outras, as seguintes características: recuperação da prática como espaço de formação e reflexão; reconhecimento e valorização dos saberes docentes e das necessidades de formação dos professores; criação de um contexto em que os docentes aprendem com os seus pares.

Referências

80

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete M., BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização em ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da Ortografia em português. In: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

DIONÍSIO, André Caboclo. **O ensino da ortografia: dizeres e fazeres de uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. f Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.



LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Formação contínua: direito e necessidade. Formação continuada na perspectiva do pró-letramento. **Boletim**, n. 21, p. 14-19. Brasília, Secretaria de Estado da Educação/MEC 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Proposta pedagógica. Formação continuada na perspectiva do pró-letramento. **Boletim**, Brasília, Secretaria de Estado da Educação/MEC, n. 21, p. 3-13 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PROFESSORA Alessandra. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Carla. **Entrevista oral**. Parnamirim (RN), 19, mar. 2008.

PROFESSORA Carmen. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, mar. 2008.

PROFESSORA Estela. **Entrevista oral**. Parnamirim, 9, abr. 2008.

PROFESSORA Lorena. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Patrícia. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, abr. 2008.

PROFESSORA Paula. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, abr. 2008.

PROFESSORA Priscilla. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Zuleide. **Entrevista oral**. Parnamirim, 23, abr. 2008.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ed. Colibri/Direção Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006 (Ciências da Educação, 50).



SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana (Org.). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Profa. Dra. Priscilla Carla Silveira Menezes
Universidade Potiguar | Natal | Rio Grande do Norte
Núcleo de Educação à Distância
Grupo de Pesquisa (em formação) | Alfabetização/Letramento de
crianças e de jovens e adultos
E-mail | prisilveira@unp.br

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Grupo de Pesquisa (em formação) | Alfabetização/Letramento de
crianças e de jovens e adultos
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 18 set. 2012

Aceito 18 out. 2012