

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Dirce Charara Monteiro **

Resumo: A introdução precoce de professores em formação em situações práticas de ensino tem sido recomendada não só por teóricos da área bem como pelas orientações oficiais. O estudo de caso apresentado tem por objetivo relatar os resultados da participação de um grupo de futuros professores alfabetizadores em situações práticas de ensino-aprendizagem desde o início do Curso de Graduação em Pedagogia. Essas participações estavam inseridas em um projeto maior de pesquisa e intervenção, desenvolvido com um grupo de crianças de uma Instituição Parceira, residentes na periferia de Araraquara-SP. A metodologia adotada baseou-se num modelo de ação - reflexão imediata sobre a ação e programação de novas ações. Dentre os resultados obtidos, podemos destacar: a) a adequação da metodologia utilizada na formação inicial de futuros professores; b) o desenvolvimento da capacidade de selecionar atividades didáticas relevantes; c) demonstração de iniciativa na pesquisa e aplicação de dinâmicas inovadoras.

Palavras-chave: formação do professor, teoria e prática, professor alfabetizador.

Abstract: The early introduction of undergraduate students in practical teaching situations has been recommended not only by the educational theory in this area as well as by official guidelines. This case study has as its aim to present the results of the participation of a group of future literacy teachers in practical teaching situations, since the beginning of their studies in pedagogy courses. These participations were part of a more comprehensive research and intervention project, which was developed with a group of students of a partnership institution, in the outskirts of Araraquara-SP, Brazil. The methodology was based in a model with three moments: action, immediate reflection on the action and planning of new actions. Among the obtained results we may point: a) the adequacy of the methodology used in the teacher's initial formation; b) the development of the capacity of selecting relevant activities; c) clear demonstration of initiative in the research and application of innovative dynamics.

Key-words: teacher formation, theory and practice, literacy teacher.

INTRODUÇÃO

Pesquisas continuam apontando graves problemas no ensino fundamental. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que une num mesmo indicador os desempenhos no SAEB e na Prova Brasil, criado pelo Ministério da Educação para nortear as políticas de melhoria na qualidade das escolas públicas do país, mostra que, na 4ª série do ensino fundamental, o IDEB resultante dos dados de 2007 é de 4,2 (revelando ligeiro aumento em relação ao obtido em 2005, que

* Departamento de Ciências Humanas e Sociais, UNIARA, 14801-340, Araraquara, SP-Brasil.

Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 14800-901, Araraquara, SP-Brasil.

foi de 3,8) devendo chegar a 6 até 2022, nota equivalente à média dos países desenvolvidos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). Atualmente, menos de 1% dos 4.350 municípios avaliados encontra-se nesse patamar (6), sendo São Paulo o Estado que possui mais municípios nesse grupo.

Embora não possamos nos esquecer de que a questão educacional deve ser compreendida no interior de um quadro multifatorial mais amplo, envolvendo aspectos político-administrativos e estruturais, é quase impossível não relacionar, num sistema de ensino tão fortemente centrado na figura do professor, a questão da formação dos professores com um dos fatores responsáveis pelo mau desempenho escolar no ensino fundamental do nosso país.

Sabemos que o processo de formação de professores apenas se inicia no curso de graduação. É um processo contínuo que se prolonga durante todo o percurso de atuação profissional, mas é no momento de formação que já se coloca a questão da relação teoria-prática.

Célio da Cunha¹ assessor especial da Unesco no Brasil, na área de Educação, chama a atenção para um dos mais sérios problemas na formação inicial dos professores: a necessidade de concomitância entre teoria e prática. Segundo ele, é fundamental aliar teoria e prática desde o início do Curso de Formação de Professores.

Embora haja quase unanimidade sobre a necessidade da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, é preciso apontar que alguns teóricos atribuem diferentes significados a essa relação.

Para Mello (2.000, p.10) essa relação deve existir na própria forma de trabalhar os conteúdos nos cursos de formação:

Uma das relações entre teoria e prática na formação do professor deve ocorrer no âmbito da área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria com a prática, é indispensável que, na sua formação, os conhecimentos especializados que está construindo sejam contextualizados de tal modo a promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.

Outra forma de compreender essa relação é considerar-se o envolvimento precoce dos alunos em situações práticas de ensino-aprendizagem que possibilitem que ele utilize competências adquiridas no curso de formação. Mello (2.000, p.12) também trata da relação teoria e prática de uma ótica de ação pedagógica em situações concretas:

A relação teoria e prática decorre do conceito de competência: competência se constrói em situação, [...] é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino isso é mais do que verdadeiro.

Essas duas concepções da relação teoria e prática não são excludentes. Pelo contrário, são complementares e desejáveis de serem efetivadas em qualquer curso competente de formação docente.

As orientações oficiais contidas nos Referenciais para a formação de educadores, publicadas pelo MEC (1998) e nas Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica (2001) estão baseadas no eixo do desenvolvimento de competências: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão social e política da educação; conteúdo das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

Como se vê, dentre as competências constantes nas orientações oficiais mencionadas, esse contato precoce com a prática também é apontado como uma das competências desejáveis para a formação de um profissional competente. Nas Diretrizes (2001, p.62-63), esta competência - conhecimento advindo da experiência - é especificada:

[...] como “o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. (...) é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. (...) Trata-se, portanto, de aprender a ser professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas propostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro *que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (grifo nosso)*

Assim, o profissional que se quer formar é um profissional que seja capaz de refletir na ação e sobre ela (Schön,1983,1995). Este paradigma de formação de professor reflexivo, que tem suas raízes em Dewey (1933,1959), encontra um representante importante em Schön e, mais recentemente, apresenta adeptos como Nóvoa, (1995,1998), Perez Gomes (1995), Gimeno (1995,2000), entre outros, não é compatível com qualquer proposta de formação de professores que compartimente teoria e prática, relegando esta última a alguns momentos de estágio supervisionado no final do curso de formação. Não entendemos a prática como uma mera aplicação do conhecimento teórico, embora consideremos fundamental o domínio desse conhecimento para a ação prática.

Nosso conceito de prática identifica-se com o de práticas didáticas de Gimeno Sacristán (1995, p.73) e “remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal”, enfrentando situações-problemas, utilizando saberes do conteúdo específico na elaboração de material didático adequado a alunos com diferentes graus de aprendizagem, utilizando o espaço de sala de aula de maneira adequada às atividades selecionadas, entre outros.

Gimeno (2000) aprofunda o conceito de prática, tentando categorizar as tarefas/atividades que a compõem, identificando alguns fazeres prévios à ação com os alunos, como planejamento, preparação, seleção ou construção de materiais didáticos; ações desenvolvidas diretamente com os alunos, como explicações, diálogos, orientações; atividades extra-escolares; atividades de avaliação, entre outras.

Segundo o autor, compõe também a prática docente, um conjunto de tarefas ligadas à coordenação e gestão na escola, como organização de horários, seleção de livros-texto, reuniões de professores; outro conjunto de tarefas mecânicas, como fazer chamada, fazer registro da matéria, entre outras. Acrescente-se a esses componentes da prática, atividades de atualização bem como atividades culturais e pessoais.

Como se vê o conceito de prática pedagógica é bastante abrangente incluindo esferas pessoais e institucionais não podendo ser identificado apenas com o desenvolvimento de atividades/tarefas em sala de aula.

Tendo em vista essa complexidade, julgamos que a melhor forma de fazer com que o futuro professor se torne um profissional capaz de olhar para sua prática, transformando-a, se necessário, para ser capaz de transformar a realidade, é oferecer-lhe oportunidades de contato com o contexto

de sala de aula, com todos os seus condicionantes, logo no início de seu processo de formação profissional.

Com base no pressuposto acima, foi elaborado um projeto de pesquisa e intervenção com *os objetivos* de: a) buscar fundamentos para o trabalho com a escrita nas fases iniciais e de desenvolvimento, com foco em atividades lúdicas; b) pesquisar, elaborar e aplicar atividades de escrita, preferencialmente lúdicas, para melhorar a capacidade de expressão escrita dos participantes; c) oferecer aos futuros professores, oportunidades de contato com a prática pedagógica desde o início do processo de formação.

Metodologia

Numa seleção bastante disputada, foram selecionados 10 alunos da primeira série do Curso de Pedagogia para participar do projeto que foi desenvolvido com 80 crianças da cidade de Araraquara, SP, do PROVIM (Projeto Vida Melhor), atendidas em “meio aberto” no período em que não estão na escola. Os participantes, na faixa etária de 7 a 12 anos, residiam em bairros de periferia da cidade e eram provenientes de ambientes familiares com poucos recursos e com pouco contato com textos fora da escola.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser considerada um estudo de caso, pois restringe-se ao contexto acima especificado e procura aprofundar a compreensão das inter-relações entre os futuros professores e os alunos participantes do projeto. Utiliza várias fontes de informação, sendo privilegiadas nesta pesquisa, as seguintes: a observação, o registro em diário de campo e a reflexão conjunta após o desenvolvimento das ações propostas.

A metodologia utilizada na formação dos futuros profissionais foi baseada no paradigma de formação de um profissional reflexivo e adaptada do modelo proposto por Monteiro e Giovanni (2000), para formação continuada de professores. Na proposta de ação das pesquisadoras estavam previstos quatro momentos: a) refletir sobre o conhecido; b) oferecer e ensinar o novo; c) vivenciar o novo e d) refletir sobre o novo fazer. Na verdade, a primeira etapa do processo é que foi diferenciada para os professores em formação, pois não estando inseridos no cotidiano da sala de aula, o conhecido, para eles, era o cotidiano do projeto. As demais etapas permaneceram as mesmas.

Assim, no desenvolvimento do projeto com as crianças, foram realizadas sessões semanais com a utilização de atividades lúdicas - músicas, jogos, cruzadinhas, caça-palavras - de aquisição da escrita para dois grupos em diferentes momentos do processo de alfabetização: um deles era constituído de crianças que se encontravam na etapa inicial do processo e o outro, de crianças que já estavam alfabetizadas, mas precisavam adquirir algumas regularidades do nosso sistema ortográfico.

Todas as sessões foram seguidas imediatamente de um encontro para reflexão sobre a prática realizada. Nesse momento as participantes, com o auxílio do professor supervisor, avaliavam os pontos positivos e negativos da ação realizada.

Também foi solicitado que as futuras professoras fizessem um registro em caderno de campo, contendo descrições e avaliações das ações desenvolvidas, que subsidiaram a avaliação global do trabalho realizado.

Foram realizadas sessões quinzenais com as alunas do Curso de Pedagogia para discussão de fundamentos sobre leitura e escrita e para o planejamento das novas ações (momento de oferecer e ensinar o novo).

Fundamentando a prática

De acordo com os PCN (1997), a concepção de alfabetização, identificada como a aquisição de um sistema de representação da linguagem escrita, deve vir desde o início do processo acoplada à

concepção de letramento. Isso quer dizer que não concebem no processo de alfabetização um momento inicial de aquisição do alfabeto, e um momento posterior, no qual os alunos seriam introduzidos aos textos utilizados nas diferentes práticas sociais. Os PCN propõem que se alfabetize letrando, isto é, colocando, desde o início, os alunos em contatos com textos reais.

Nesse processo, a questão ortográfica se revela bastante importante, pois não basta colocar no papel os sons da fala e nem apenas aprender o alfabeto. Para Cagliari (2005, p.98), “mais importante que a forma gráfica dos caracteres é a maneira como eles representam as palavras da fala. As letras do alfabeto perderam essa função, que foi assumida pela ortografia”.

Como as línguas possuem muitas pronúncias diferentes, muitos dialetos, a ortografia é que permitiu, segundo Cagliari (2005, p.98), “neutralizar estas variações e estabelecer um padrão de escrita que fosse único para todos os falantes, independentemente da maneira como cada um fala o seu dialeto.”

Ainda em relação à questão ortográfica, de acordo com os PCN, sempre que houver regularidades no sistema, deve-se tentar passar essas regularidades. É o caso, por exemplo, de *m* antes de *p/b*. Na ortografia de palavras para as quais não há regras, é necessário organizar atividades para que elas sejam memorizadas, como é o caso de *x* e *ch*, entre outras.

As pesquisas lideradas por Ferreira (1985) e suas seguidoras como Teberosky (1994) e Pausas (2004), entre outras, trouxeram novas luzes para entender o processo de aquisição da escrita pela criança, mostrando como ela elabora hipóteses sobre o sistema de representação, o que pode ajudar bastante o professor na organização de atividades para as diferentes etapas do processo. Assim, buscamos nessas autoras, orientação sobre o percurso básico para a aquisição do sistema de representação escrita, auxiliando-nos principalmente no diagnóstico inicial realizado com o grupo dos menores, permitindo-nos classificá-los nas etapas em que se encontravam: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Cagliari (1990, 2005) e Zorzi (1998) propuseram categorias de análise para as principais dificuldades das crianças no processo de aquisição da escrita. Das categorias apresentadas por Cagliari (1995), destacamos algumas para um trabalho mais aprofundado com as crianças participantes do projeto:

a) transcrição fonética, que abriga um conjunto de erros causados pela transcrição fonética da fala. Alguns exemplos seriam escrever **u** em vez de **o** : *tudu* (tudo), *curraiva* (com raiva), etc.

b) uso indevido de letras: escolha de uma letra para representar um som, quando a ortografia prevê outro. Por exemplo, escrever **caza** (casa) com **z**.

c) hipercorreção: já demonstra o conhecimento de algumas regras ortográficas e as aplica indevidamente. Exemplo, *jogol*, por *jogou*.

d) troca, supressão e acréscimo de letras. Exemplos, **voí por boi**, **macao, por macaco**

e) junção intervocabular e segmentação: separa palavras que deveriam ser escritas juntas e junta palavras que deveriam ser separadas. Ex: *mimatou*, por (me matou), em bora (embora), etc.

As categorias propostas por Zorzi (1998) não diferem muito das acima mencionadas, apresentando, para a mesma dificuldade, uma nomenclatura diferente. É o caso por exemplo da “representação fonética” de Cagliari, denominada por Zorzi de “alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade”. Algumas categorias de Cagliari foram desmembradas por Zorzi em categorias separadas, como é o caso da “troca, supressão e acréscimo de letras, que passaram a formar categorias separadas.

Além de inserir os erros dos alunos em categorias, Lemle (1987) nos apresentou critérios para classificarmos as dificuldades de escrita em níveis de maior ou menor gravidade. Assim, por exemplo, uma troca de fonema de uma palavra é considerada um erro mais grave do que a simples supressão de um *-r* final por influência da oralidade.

A pesquisa de Monteiro et al.(2004) também apresentou um levantamento das principais dificuldades ortográficas de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, auxiliando bastante na percepção dos aspectos mais relevantes a serem abordados nas atividades desenvolvidas com os participantes do projeto.

Ignácio (2001) e Moraes (2002) contribuíram com conhecimentos teóricos sobre a questão ortográfica, constituindo ótimas fontes de consulta na preparação das atividades.

Para a organização das atividades aplicadas aos participantes do projeto, buscamos inspiração em revistas lúdicas para crianças, em jogos retirados da internet. Um grande conjunto de atividades foi elaborado pelo grupo de pesquisadoras com base em músicas, poesias, histórias, etc.

A opção por atividades lúdicas pode ser justificada, pois o jogo para as crianças é entendido pela psicologia histórico-cultural como um instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico (Elkonin, 1998).

Segundo Marcellino (1997), a escola tem um papel muito importante no resgate do lúdico na infância, podendo realizar um trabalho educacional que possibilite o aprendizado, explorando jogos, cantigas e brincadeiras com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e, conseqüentemente, mais eficaz.

Capovilla e Capovilla (2003), defensores do método fônico para a alfabetização, serviram de base para a preparação de material pedagógico para o grupo de crianças que ainda não se encontrava alfabetizado. A opção pelo método fônico justificou-se pelo seu percurso sintético-analítico, diferente do método global, usado nas escolas da rede pública freqüentadas por essas crianças. Partindo do pressuposto de que os indivíduos possuem diferentes abordagens de aprender, seria preciso experimentar um caminho diferente daquele que não estava levando um grupo de alunos a resultados satisfatórios. É importante salientar que o material proposto pelos autores foi enriquecido com outras atividades lúdicas, adequadas ao momento de escolarização no qual as crianças estavam inseridas.

Refletindo sobre o percurso

A acolhida da equipe do Lar Juvenil, local onde se desenvolve o PROVIM, foi muito calorosa, aumentando o entusiasmo dos alunos da Pedagogia e, durante todas as etapas do projeto, a entidade parceira ofereceu todo o suporte necessário bem como autonomia para o desenvolvimento das propostas.

O desenvolvimento do projeto ocorreu de forma satisfatória, considerando-se os objetivos inicialmente propostos. No que se refere à busca de fundamentos, a bibliografia inicialmente proposta foi complementada e considerada suficiente para subsidiar as atividades realizadas.

A introdução de atividades de escrita lúdicas, com foco na ortografia, foi muito bem sucedida, principalmente aquelas baseadas em letras de música, seguidas de caça-palavras, cruzadinhas, jogos, entre outras. Os caça-palavras, preparados de acordo com o nível dos dois grupos de alunos, foram muito eficazes para a fixação de palavras para as quais não há regras ortográficas (s,ss,ç,etc.). Jogos mais competitivos como bingo deixavam os alunos muito agitados, revelando incapacidade de seguir regras, importantes não só para a sua aprendizagem de língua portuguesa bem como para sua formação como cidadãos.

Ao refletir sobre a importância do lúdico para essa clientela, uma das participantes comenta: “Anteriormente para mim era apenas passar os conteúdos abordados, mas não vi que o lúdico é uma ferramenta que o professor tem e que deve ser usada, tornando as aulas agradáveis e interessantes.”

As atividades foram muito bem planejadas, com base nas dificuldades mais comuns observadas, o que contribuiu para o sucesso da maioria das ações propostas.

O depoimento de uma das futuras professoras ilustra bem esse aspecto: “Apreendi que é preciso oferecer ações planejadas, mas que só o planejamento não basta, é preciso criatividade para improvisar o imprevisto.”

Um exemplo da sensibilidade das alunas para adequar-se a situações imprevistas, que geralmente ocorrem numa sala de aula, refere-se ao enfrentamento das dificuldades originadas da incapacidade de alguns alunos seguirem as regras dos jogos de ortografia, querendo trapacear, não aceitando perderem o jogo. Para contornar o comportamento agressivo de alguns alunos nesse tipo de atividade, uma solução encontrada pelas alunas foi introduzir, inicialmente, jogos menos competitivos que não envolvessem premiação como caça-palavras e, em etapas posteriores, apresentar outros mais competitivos como o bingo ortográfico, estimulando os alunos a respeitarem as regras, fundamentais não apenas para os jogos, mas para a vida em sociedade.

Outra situação contornada com sucesso pelas futuras professoras foi quanto a atividades envolvendo músicas. Apesar de propiciarem situações de aprendizagem bastante prazerosas, algumas canções com ritmo muito agitado contribuíam para um comportamento indesejado dos alunos na sala de aula. Analisando o efeito desses ritmos, as alunas do projeto optaram pela introdução de músicas mais lentas no início da atividade que permitissem que os alunos se acalmassem e participassem ativamente das propostas sem, contudo, apresentarem problemas de indisciplina. Gimeno (2000, p.228) apontou a relação entre atividades motivadoras e a disciplina dos alunos. Para ele “a disciplina aceita e não imposta para a nova pedagogia é a que brota da realização de atividades interessantes, transferindo o poder modelador da conduta que tem a imposição exterior para as próprias condições de realização do trabalho escolar.”

É importante salientar que o espaço físico no qual as atividades foram desenvolvidas, embora não fosse o ideal - mobiliário pobre, salas com ventilação insuficiente - mesmo assim, permitiu formas variadas de trabalho em grupo e os participantes se preocuparam, na medida do possível, em alterá-lo, organizando-o diferentemente conforme as ações realizadas. Segundo Gimeno (2000), ao arrolar as diferentes atividades/tarefas das quais um professor precisa dar conta, aponta a importância da organização do espaço para o desenvolvimento adequado das atividades em sala de aula.

A percepção da importância da organização do espaço da sala de aula, podendo funcionar como elemento aglutinador, é atestada por um dos participantes do projeto que aponta a relevância da “organização da classe enquanto espaço físico e enquanto organização das pessoas para execução de uma atividade”.

A substituição de uma visão idealizada do que é ser professor por uma compreensão dos problemas reais da sala de aula e das formas de lidar com essa realidade está consubstanciada nas palavras de uma das alunas, que afirma que a “prática pedagógica precisa de reflexão e organização para que o educador realize um trabalho eficaz e consciente.”

É preciso apontar também que a participação no projeto permitiu o desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos envolvidos bem como de testá-los na prática, alterando os aspectos considerados inadequados.

É preciso assinalar a mudança de atitude das futuras professoras no decorrer do projeto, demonstrando mais desembaraço e segurança no trato com os alunos e maior sensibilidade para os vários aspectos envolvidos na prática docente, principalmente na percepção da necessidade do uso de uma linguagem clara e fácil na comunicação com as crianças.

Comparando-se as alunas que participaram do projeto com as demais, ficou bastante evidenciada a diferença de atuação das primeiras em sala de aula, fazendo freqüentemente relação dos textos discutidos com as situações vivenciadas na prática.

Considerações finais

A participação no projeto possibilitou aos futuros professores um contato com sua futura realidade de trabalho, desde o início da graduação, aprofundando aspectos do ensino de língua portuguesa, buscando fundamentos, selecionando textos e atividades para alunos em fase de aquisição e desenvolvimento da escrita. Além disso, ofereceu oportunidade de aplicação das atividades selecionadas, fazendo emergir problemas específicos da prática pedagógica relacionados à organização e controle da classe, ao controle do tempo e à organização espacial, ao trato com a indisciplina de alguns alunos, entre outros.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC, 1997a.

_____. *Referenciais para a formação de educadores*, Brasília, MEC, 1998b.

_____. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, MEC, 2001c.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CAGLIARI, L.C. *Sob o signo da ortografia*. In: MASSINI-CAGLIARI, G., CAGLIARI, L.C. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. SP: FAPESP, 2005.

CAMARGO, R.L. e CARNEIRO, K.T. *O jogo e a Educação*. In: ANGOTTI, M. (Org.) *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006. p.117-138.

DEWEY, J. *Como Pensamos* (1933). Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPOVILLA, A.G. S. e CAPOVILLA, F.C. *Alfabetização: método fônico* São Paulo: Memnon, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GIMENO, J.S. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GIMENO, J. S. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IGNÁCIO, S.E. *Para ensinar ortografia*. Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2001.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MARCELLINO, N.C. *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papyrus, 1997.

Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: (re)visão radical*. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, n. 1, jan/mar, p. 98-110, 2000.

MONTEIRO, D.C., GIOVANNI, L.M. *Formação continuada de professores: o desafio metodológico*. In: MARIN, A.J. (Org.) *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p.129-143.

MONTEIRO, D.C. et al. *Que tipos de erros ortográficos ainda existem na 5ª série do ensino fundamental?* Fono Atual, São Paulo, ano 7, n. 29, p.40-49, 2004.

MORAIS, A G. (Org.) *O aprendizado da ortografia Belo Horizonte: Autêntica*, 2002.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações D.Quixote, 1997b.

PAUSAS, A.D.U. et al. *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983a.

_____ *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1995b. p.77-91.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

ZORZI, J.L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto-Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS

¹Disponível em < <http://www.todospelaeducação.org.br> >. Acesso em: 02 mai. 2007.