



FACULDADE CALAFIORI

**A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DE
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA
SÓCIOCONSTRUTIVISTA**

VÂNIA PRADO

ORIENTADORA: PROF^a. ESP. MICHELLE AP^a P. LOPES

**São Sebastião do Paraíso – MG
2011**

**A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DE
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA
SÓCIOCONSTRUTIVISTA**

VÂNIA PRADO

**Monografia apresentada à Faculdade Calafiori como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
licenciatura em Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a. Esp. Michelle Ap^a P. Lopes.

**São Sebastião do Paraíso – MG
2011**

TEMA: A Aquisição Do Sistema Ortográfico De Crianças Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Numa Perspectiva Sócioconstrutivista.

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la. Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre. Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.

Carlos Drummond De Andrade

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que como eu, se sentem inquietos com os caminhos que a Educação vem trilhando e que admitem a utopia de um dia poder ver essa profissão valorizada e produzindo de maneira adequada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Doutora Rosângela Canoas de Andrade, fonoaudióloga, que me prestou grande atenção durante minhas pesquisas, para que pudesse ter êxito.

Aos meus alunos que contribuíram com seus trabalhos de escrita.

À minha diretora Angélica, que além de incentivar-me, acreditou nesse trabalho tanto quanto eu.

À minha professora orientadora Michelle Aparecida Pereira Lopes pelas orientações precisas em todos os momentos solicitados.

SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO.....	11
1- O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO COM ENFOQUE NAS QUESTÕES ORTOGRÁFICAS.....	15
1.1 Análise e reflexão sobre a língua com base nos PCNs.....	15
1.2 Buscando soluções pedagógicas.....	16
1.3 As finalidades de se ensinar ortografia.....	18
1.4 Por onde começar na sala de aula.....	20
1.4.1 A influência da gramática gerativa.....	22
1.5 Analisando os “erros” ortográficos.....	23
1.6 A postura do professor construtivista.....	24
2 – DIAGNOSTICANDO PROBLEMAS DE ESCRITA.....	28
2.1 Preliminares.....	28
2.2 Diagnosticando problemas de escrita na prática.....	29
3 – ANALISANDO A LÓGICA POR DETRÁS DA ESCRITA.....	36

4 – AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR	42
4.1 Introdução.....	42
4.2 Funções Do Processo Avaliativo.....	44
4.3 O Professor E A Avaliação.....	46
4.4 A Avaliação No Processo Construtivista.....	47
4.5 O Caráter Processual E Diagnóstico Da Avaliação.....	48
4.6 Critérios De Avaliação.....	49
4.7 Envolvendo Os Alunos Na Própria Correção E Auto-Avaliação.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	59
ANEXO A – Testes Para Observação Ortográfica Para Primeira E Segunda Séries	59
ANEXO B – Testes Para Observação Ortográfica Para Terceira E Quarta Séries	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de erros ortográficos e média por aluno, em cada tipo de erro.....	33
Tabela 2 – Número de alunos com trocas surda/sonoras.....	34

RESUMO

Estudo de análise e compreensão do processo de aquisição do sistema ortográfico por crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um levantamento sobre os maiores índices de “erros” ortográficos cometidos pelos alunos de 1º a 4º ano e de como a escola tem encarado esse problema. Serão listados os conceitos que estão por trás dos equívocos cometidos pelos alunos e a importância de se oferecer um trabalho de qualidade nesse aspecto do ensino da Língua Portuguesa, onde a reflexão constante deveria ser privilegiada. Com essa habilidade bem desenvolvida, os alunos constroem sua lógica acerca da escrita e eliminam, consideravelmente, o uso da memória para escrever corretamente, já que essa não pode comportar todas as necessidades do uso da língua em sua modalidade escrita. Para tanto, o trabalho com a reflexão sob as regularidades que permeiam nossa escrita parece ser o mais adequado. Atividades de diagnóstico seguidas de análises comentadas mostram quais as estratégias mais adequadas a cada, levando em consideração os erros mais comuns cometidos pela turma. Conclui-se com a análise de atividades que podem ser aplicadas com o objetivo de se trabalhar cada conceito, oferecendo subsídios para escolhas acertadas, que permitem tanto uma sistematização, quanto uma análise processual do desenvolvimento ortográfico dos alunos.

Palavras-chave: Sistema Ortográfico. Ensino Fundamental. Escrita.

ABSTRACT

Study analysis and understanding of the acquisition of the orthographic system for children in early grades of elementary school. This is a survey of the highest rates of "errors" committed by students spelling 1 to 4 years and how the school has faced this problem. Are listed the concepts behind the mistakes made by students and the importance of providing quality work in this aspect of the teaching of Portuguese, where the constant reflection should be privileged. With this skill well developed, students build their logic about writing and eliminate considerably the memory usage to write correctly, since it can not accommodate all the needs of the use of language in its written form. To do so, work with the reflection from the regularities that underlie our writing may be more appropriate. Activities followed by diagnostic tests commented show which strategies best suited to each, taking into account the most common mistakes made by the class. It concludes with an analysis of activities that can be applied in order to work with each concept, offering support for the right choices, which allow both a systematic, procedural and an analysis of the spelling development of students.

Word-keys: Spelling System. Elementary School. Writing.

INTRODUÇÃO

Muitas são as escolas e muitas são as metodologias.

Em sua grande maioria, atesta-se a eficiência destas frente à aprendizagem, como um espaço de construção do conhecimento. Não existe um fator determinante que indique a melhor ou a pior escola, tirando obviamente aquelas que apresentam uma dinâmica doentia.

Escolas que procuram estar atentas a uma filosofia de educação coerente, que reflita e compreenda o processo mental que cada aluno tem, alcançam quase sempre um sucesso maior com seus educandos.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesmo, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

As atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos que estão vinculados ao processo discursivo. Trata-se da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua e fazer o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na afinidade epilinguística, na

reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística.

Na verdade é preciso que educadores tomem consciência das necessidades individuais de cada criança, levando em consideração seu histórico de vida, suas dificuldades, sua relação com os outros e com o mundo. À escola cabe receber este indivíduo e inseri-lo na sociedade, de modo que possa participar ativamente como cidadão articulador de seus interesses ou necessidades.

O fracasso escolar muitas vezes se dá pela falta de preparação do corpo docente, que desconhece estratégias diferenciadas que possam atender a cada tipo de problema, resultando assim na transformação de dificuldades momentâneas em permanentes.

Alunos que passam boa parte de suas vidas na escola e não conseguem aprender aspectos básicos do uso da nossa língua, passaram a ser comuns, quando deveriam ocupar um lugar de exceção. O problema torna-se ainda mais grave quando se nota que, esses mesmos indivíduos, ficam às margens da sociedade, excluídos, já que no mundo letrado em que vivemos quem não domina a leitura e a escrita não está apto a competir por um lugar ao sol.

Nessa perspectiva o trabalho de pesquisa que se segue, tem o interesse de discutir um aspecto importante na aprendizagem dos alunos que, pelos mais variáveis motivos, têm atingido pouca eficácia no ensino proposto pelas escolas: a ortografia.

Trata-se de um problema que atinge a esmagadora maioria das instituições, que além de valorizá-la erroneamente, não têm oferecido aos alunos instrumentos para que adquiram a competência ortográfica mínima, possibilitando a comunicação através de mensagens escritas.

Para tanto poderá ser visualizado, no decorrer dos capítulos, a importância do domínio do sistema ortográfico de nossa língua, suas principais funções, os tipos de trocas frequentemente encontradas e como lidar com elas de maneira prazerosa e efetiva.

Também se estará discutindo aspectos relevantes do estudo da língua (como as classes gramaticais), de maneira que se possa estabelecer as relações desses aspectos que podem ajudar os alunos a decidirem-se pela letra mais adequada em cada situação de dúvida que surgir, apoiando-se nas regularidades da língua e não somente na memória léxica.

Não se quer aqui fragmentar o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a ortografia é apenas uma das questões a serem trabalhadas, não podendo por sua vez ser vista dissociada de suas situações de uso, nem tão pouco como objeto central de estudo da língua. Ao contrário disso, o que se deseja é fazer uma análise do fracasso do ensino desta, tomando por base seus usos nas atividades de elaboração textual propostas pela escola.

A ortografia é um conhecimento social, ou seja, é algo que foi convencionalizado pela sociedade por meio de normas que nos ajudam numa comunicação que seja viável, uma vez que num país como o nosso, que possui vasta extensão territorial, os dialetos e expressões regionais são um empecilho nessa tarefa.

Frente aos rumores divulgados na mídia quanto ao ensino no Brasil, faz-se necessária uma mudança nos paradigmas até então vigentes, de forma que se possa investir no estudo de novas e melhores estratégias de abordagem dos conteúdos – incluindo nesses a ortografia.

Este estudo propõe um olhar científico para os “erros” cometidos pelos alunos, já que são eles o referencial para diagnosticar as causas desse déficit, podendo assim direcionar o trabalho com a finalidade de formar escritores competentes, capazes de articular a linguagem escrita em seus mais diferentes usos sociais.

Quanto a metodologia, esse trabalho de pesquisa consiste na análise qualitativa dos dados pesquisados no ano de 2009, na Escola Municipal de Goianases, na turma da 4^o série matutina, sob a regência da autora do presente trabalho.

São alunos com faixa etária entre 9 (nove) e 13 (treze) anos, que em sua maioria moram na zona rural e assistem à aula na escola polo para atendimento a essa clientela, onde a autora leciona desde 2001.

São crianças que possuíam déficit de aprendizagem em língua portuguesa, mostrando várias dificuldades com a língua, entre elas as ortográficas, as quais irão estudar.

A análise será feita a partir de testes aplicados na turma, de caráter individual, onde deverão constar ditados e produções de textos conforme o anexo que se segue. Após esses, houve um levantamento de dados que culminará com uma análise dos principais pontos a serem trabalhados para sanar essas dificuldades,

bem como atividades que objetivam o trabalho com os conceitos que os alunos ainda não dominam, levantadas em pesquisas bibliográficas.

Por fim, conclui-se com um breve comentário de como se poderá proceder à frente a problemas de ordem ortográfica que os alunos possam apresentar, sem recorrer a cópias maçantes e uso da memorização de maneira errônea, privando esses aprendizes do desenvolvimento de sua análise reflexiva.

1 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO COM ENFOQUE NAS QUESTÕES ORTOGRÁFICAS

1.1 Análise e reflexão sobre a língua com base nos PCNs

O ensino da ortografia, geralmente, dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

As estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulam em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” permitindo que o aluno descubra que existem regras geradoras de notação corretas e, quando não, a consciência de que as formas corretas serão fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1998, V.2).

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a influência dos princípios de geração da escrita convencional (é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia;
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1998, V.2).

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares exige em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzam.

Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos.

1.2 Buscando soluções pedagógicas

De todos os problemas que aparecem ao longo do ano em turmas de alfabetização na Escola Municipal de Goianases, um é bastante comum: como formar bons escritores, tanto do aspecto ortográfico quanto do conteúdo dos textos.

Esse trabalho de pesquisa faz uma abordagem do aspecto ortográfico, o qual tem sido alvo de grande preocupação por parte do corpo docente dessa escola e motivo de estudos direcionados por profissionais da área de Linguística. Uma vez que essas alterações estão presentes, não em casos esporádicos, mas na maioria dos alunos ao final dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, onde apresentam pouco conhecimento das normas ortográficas do código escrito.

Onde as falhas se instalam é o desafio desse estudo, já que as atividades propostas na prática pedagógica parecem não estar contribuindo para a formação básica desse conhecimento. Acredita-se que o estudo da apropriação do sistema ortográfico pode trazer conhecimento da natureza das trocas que os alunos apresentam e fornecer subsídios para a superação dos mesmos, organizando as dificuldades para que sejam atendidas com maior eficácia e nos momentos mais adequados, deixando de ter caráter permanente, como tem ocorrido.

É fácil perceber então, que a escola tem adotado metodologias de memorização e treinos de escrita das palavras que não levam em consideração a reflexão das questões ortográficas que aparecem ao longo do processo de escolarização, o que dificulta e confunde o docente quanto a real forma de usar o sistema ortográfico nas situações de escrita.

Para Cagliari (1989), no ensino de português:

É fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. É três realidades diferentes da vida de uma língua que são intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

Um bom exemplo dessa ligação mencionada por Cagliari (1989) está na escrita de palavras como, *disse*, que pode ser escrita pela criança '*disi*' por transmitir para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção na fala. Ou ainda pode ler a mesma palavra com a mesma duração nas duas sílabas, lembrando o modo artificial como a professora pronuncia este tipo de palavras. Isso causa uma confusão tamanha para a criança, que não sabe o que pertence à escrita e porque as coisas são como são. Isso gera dificuldades posteriores, já que o que lhe parece, e às vezes o é absurdo, está presente a todo tempo, fazendo com que a aprendizagem da modalidade escrita perca seu sentido.

Outro ponto a ser destacado é a obsessão que os professores parecem ter ao achar que o ensino da Língua Portuguesa pauta-se na ortografia, sufocando de vez toda a riqueza que as crianças trazem com a articulação de sua própria fala e das falas dos colegas.

Pensando nesses parâmetros um pouco deturpados, será discorrido agora sobre o porquê de se ensinar ortografia.

1.3 As finalidades de se ensinar ortografia

Morais (2002), diz que o tema tem gerado problemas, já que os educadores se perdem ao tentar explicar como o ensino da ortografia deve ser entendido pelos profissionais da área. O autor tenta então nos lembrar, que o objetivo atual nas escolas está — ou deveria estar — na formação de alunos que possam ler e escrever textos significativos e que, sem abrir mão dessa leitura e dessa produção de textos, é preciso ensinar ortografia.

De modo geral a escola cobra uma escrita correta, mas, nem sempre oferece oportunidades para que os alunos possam refletir sobre ela, discutindo e analisando suas eventuais dúvidas acerca das dificuldades ortográficas. A preocupação em avaliar o que não está bem é tanta, que falta investimento nas situações onde a reflexão sobre os mais variados aspectos da língua — subsídios para uma boa escrita — seriam de fundamental importância.

Nota-se que no dia-a-dia, muitas pessoas sentem-se constrangidas ao passarem por situações onde deveriam usar a língua escrita como recurso, devido aos erros de ortografia que ainda apresentam. Há uma discriminação crescente nesse sentido, tanto dentro quanto fora da escola, que vê no erro ortográfico um instrumento punitivo e não como ponto de partida para superação das dificuldades decorrentes da aquisição da língua escrita.

Apesar de ser usado uma linguagem escrita bastante complexa, Moraes (2002) disse que:

A forma de se escrever uma palavra é sempre uma convenção, algo definido socialmente. Assim, nos textos do início do século, encontramos grafias como “pharmácia”, “rhinoceronte”, “archeologia” e “encyclopédia”. Várias formas ortográficas substituíram algumas daquelas grafias. Hoje, temos uma norma que define o uso de letras e dígrafos, bem como o emprego de acentos e as segmentações das palavras nos textos.

A ortografia é, portanto, uma convenção social que ajuda a estabelecer a comunicação escrita. As pessoas às vezes pensam que se trata de uma imposição inútil, que tudo seria mais fácil “se pudéssemos escrever as palavras tal como falamos” Moraes (2002).

A idéia de abolir a ortografia é totalmente insana, já que linguagem oral varia de região para região, nos grupos socioculturais, e ainda de época para época. Uma vez que todas essas formas de pronúncia são válidas, não se pode dizer que são certas ou erradas, podemos apenas analisar sua adequação ao contexto em que está sendo usada. Tomemos como exemplo um carioca e um pernambucano pronunciando a palavra “tio”. O primeiro diz algo como “tchio, e o segundo fala “tiu”. Se no momento de escrever pudesse utilizar cada um sua maneira de falar, seu dialeto local, os leitores teriam um problema sério para decifrar as intenções de cada autor.

A ortografia funciona então como um recurso para normatizar na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.

Já foi dito aqui que a ortografia é uma convenção social, a criança não tem como descobri-la sozinha. Pode, muitas vezes, inferir algumas regularidades à medida que vai percebendo-as, para tanto o momento certo para essa abordagem é quando a criança já tem domínio do funcionamento do sistema de escrita alfabético, no qual nossa língua é vinculada.

Há nele casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra, ou ainda uma letra que pode representar vários sons. Para definir o uso adequado, recorre-se então à norma ortográfica. Em muitos casos existem regras que podem nos oferecer “pistas” da escrita correta, em outros é necessário que haja uma memorização.

Na fase inicial de aprendizagem é bem possível que a criança cometa muitos erros ortográficos, o que indica que precisa de ajuda para incorporá-los.

A esse respeito Morais (2002) diz que:

Um ensino sistemático, que leve gradativamente à reflexão sobre as dificuldades da ortografia, ajudará a criança a se tornar melhor escritora. (...) Para despertar o interesse dos alunos em escreverem corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano da escola uma atitude permanente de preocupação com a eficiência na comunicação das mensagens. Uma mensagem escrita sem erros é fundamental para facilitar a tarefa do leitor. (...) Atividades como reescrever e revisar textos produzidos para serem expostos aos leitores, é de essencial importância para que os alunos passem a assumir atitudes de respeito em relação aos seus leitores.

O ensino da ortografia nessa perspectiva pressupõe também uma nova postura de trabalho por partes dos educadores, onde a ortografia precisa ser tratada como objeto de reflexão.

1.4 Por onde começar na sala de aula...

A ortografia sempre teve um papel muito importante nas aulas de Português. Por acreditarem que a ortografia deve ser toda adquirida durante o processo de alfabetização, esta se tornou o critério mais comum de aprovação ou reprovação nas séries iniciais. Naturalmente esse critério não faz sentido dentro de uma pedagogia saudável, mas infelizmente ainda existe em muitas escolas. Alguns erros (como escrever *peçoa* e não *pessoa* ou *brinceza* e não *princesa*) parecerem tão insuportáveis aos olhos do professor, que acabam por denotar um analfabetismo.

Para Cagliari (1999), isso é comprovado quando algum aluno erra a grafia correta de uma palavra de uso comum. Logo aparecem os comentários de que o professor alfabetizador se descuidou, configurando-se no maior culpado. Durante esse cansativo jogo de “onde está o responsável por isso”, a situação pior é a do aluno, que não encontra nas séries iniciais auxílio para superar as dificuldades ortográficas que encontra. Os colegas zombam, a professora se irrita e eles não sabem como sair dessa armadilha na qual caíram.

Analisando a situação por esse enfoque, Cagliari (1999) acrescenta:

A questão é: qual o peso das coisas na vida escolar? (...) é mais do que certo que se um aluno souber escrever é porque sabe ler, se souber essas duas coisas podem muito bem pesquisar num dicionário e corrigir o texto que escreveu. Por que os alunos não podem fazer suas redações com um dicionário do lado? Sem dúvida alguma é conveniente que os alunos decorem a ortografia da maioria das palavras mais comuns, mas isso se consegue muito mais facilmente quando eles têm a chance de consultar freqüentemente o dicionário, o que deveria acontecer sempre, em todas as aulas, quando tivessem uma dúvida ortográfica.

O autor diz ainda que a ortografia nunca devesse ser objeto de avaliação mediante nota, já que é bastante natural que mesmo as pessoas acostumadas a

escrever por vezes tenham dúvidas a respeito das palavras que possa inclusive se tratar daquelas que tenham escrito anteriormente sem titubear.

Essa atitude da escola em relação à ortografia tem mostrado um efeito negativo na sociedade. Assim como a sociedade cultiva um desprezo preconceituoso com pessoas que falam uma variedade da língua muito diferente da norma culta, do mesmo modo trata quem escreve sem seguir a ortografia. É mais comum as pessoas estranharem uma grafia incorreta do que um texto mal estruturado, ou uma idéia mal colocada.

Explicar aos alunos o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas é imprescindível durante a alfabetização, não durante o processo de aquisição do sistema ortográfico, mas em sua extensão. O desenvolvimento do aluno pode ser muito mais tranqüilo se este souber o quê e como está aprendendo, de onde saiu e onde vai chegar. Precisa saber que está aprendendo a decifrar a escrita nos seus aspectos fonéticos, semânticos, sintáticos e textuais. Sabe que seus conhecimentos básicos de leitura lhe permitem tentar escrever, demonstrando plena consciência de que esta escrita é uma tentativa de expressar a fala por escrito, de maneira que se possa ler dentro do sistema alfabético que usamos, sem se esquecer dos aspectos ortográficos. Para que se possa escrever corretamente, é necessário fazer uma checagem do que foi escrito.

Para Cagliari (1999), não se discute questões ortográficas quando o aluno está no processo de aquisição da escrita, pois nessa fase o objetivo é apenas que se escreva com certa fluência. Num segundo momento é hora de abordar o segundo aspecto de nossa escrita, a ortografia. Nessa visão o aluno pode aprender a ler e a escrever sem o tormento da ortografia, nem o professor precisa se preocupar se o aluno vai ou não aprender a escrever certo. Superada essa fase preliminar, ou seja, aprender a ler, a aquisição das normas que permeiam nosso sistema ortográfico vem através do trabalho das autocorreções.

Porém, alguns educadores acreditam que a memorização é a base da aprendizagem ortográfica e, por isso, aderem a metodologias baseadas em cópias como instrumento para ajudar nessa memorização e conseqüentemente resultando na aquisição das normas ortográficas. Outro equívoco bastante comum é o de tratar todos os erros ortográficos como sendo de mesma natureza, o que fica evidente quando um professor pede ao aluno que copie várias vezes as palavras que errou independente de quais sejam.

Como já mencionado anteriormente, numa visão construtivista a reflexão torna-se um dos principais meios na aquisição das normas do sistema ortográfico. O trabalho iniciará com testes e levantamento de dados para entender porque os erros acontecem, o que os alunos ainda não sabem e como agir para que percebam as regras do sistema ortográfico.

1.4.1 A influência da gramática gerativa

Atualmente a gramática gerativa tem dado muito relevo à questão da aquisição da linguagem.

O primeiro benefício de se aplicar a morfologia de base gerativa — dentro de bases que levem em conta o grau de maturidade do aluno — é o deixar claro para esses estudantes que eles já trazem um conhecimento internalizado de sua língua (CUNHA, 2008).

O programa minimalista, constituído dentro da Teoria de Princípios e Parâmetros (P&P), busca chegar a um conjunto que seja o menor possível das propriedades gramaticais de cada língua.

Novamente Cunha (2008) destaca que,

[...] no gerativismo é sustentada a concepção de que, as línguas comportam uma estrutura profunda que se transforma, por meio de regras, numa estrutura superficial. Essas regras têm como domínio estruturas intermediárias entre a estrutura profunda e a estrutura superficial.

Por isso, no decorrer do processo de aquisição da linguagem, a criança nota as disposições que há na língua e adiciona a sua gramática.

Então, quanto maior for à capacidade cognitiva, maior será a possibilidade de suposições levantadas por ela, e mais perto ficará da língua do adulto. A aquisição da linguagem possui termos de competência e desempenho.

A competência seria o entendimento que se tem da gramática de sua língua e o desempenho é como se usa esse conhecimento (CUNHA, 2008).

Ao invés de se sentir um incapaz em sua própria língua, o aluno percebe que sabe algo e que a escola vai aprimorar o seu conhecimento.

1.5 Analisando os “erros” ortográficos

Cagliari (1989) nos revela que a criança, na grande maioria das vezes, tenta ao escrever, aplicar uma relação entre a letra e o som que nem sempre é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória, ou seja, possui certa lógica. Essas possibilidades se interligam aos usos da escrita e aos fatos da produção da fala.

Os alunos levam muitíssimo a sério a tarefa de aprender a escrever a põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando são estimulados a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho mecânico, repetitivo, simplesmente. Podem até “pular” uma sílaba, porque nem sempre relêem o que escreveram, aliás, como os adultos também fazem às vezes (Cagliari, 1989, p. 138).

O objetivo da análise dos erros não é apenas para que o educador compreenda seu por que, mas também para que a pessoa possa planejar estratégias que realmente sejam eficazes para que o aluno tenha um desenvolvimento ortográfico qualitativo. Nessa perspectiva Cagliari (1989), define os “erros” em algumas categorias. São elas:

- *Transcrição fonética*

É a categoria que apresenta o maior número de casos e caracteriza-se por uma transcrição fonética da própria fala. Aparecem quando, por exemplo, uma criança escreve como nos exemplos abaixo:

Mato e não matou

Tudu e não tudo

Dici e não disse

Mulhe e não mulher

Praneta e não planeta

Vamu e não vamos

- *Uso indevido de letras*

Caracteriza-se pelo uso de uma letra que não corresponde à letra utilizada pela ortografia para representar determinado som. Porém, esse uso é sempre possível dentro do sistema por se tratar de uma das opções de letras que o aluno teria de representar o som desejado. No caso do som [s], por exemplo, existem as seguintes representações possíveis: s (sapo), z (luz), x (explicar), ss (disse), sc (piscina), ç (pescoço), xc (exceção).

Portanto se o aluno usar para a escrita da palavra sossego a forma *susego*, estará fazendo um uso indevido de letra como nos exemplos:

Caro e não *carro*

Licho e não *lixo*

Comeco e não *começo*

Felis e não *feliz*

Brincamdo e não *brincando*

Fogete e não *foguete*

Aseito e não *aceito*

Apesar dessa classificação da natureza dos erros pode-se dar uma visão do que ocorre à criança no momento da aquisição do sistema ortográfico, outro autor trata a questão com maior clareza, oferecendo uma gama mais detalhada dos reais motivos dos “erros” cometidos pelos alunos, oferecendo assim uma possibilidade de entender a lógica que passa na mente dos aprendizes quando escrevem algo. No capítulo que se segue será discorrido sobre os estudos dessa importante linguista, Jaime Luiz Zorzi.

1.6 A postura do professor construtivista

A origem da expressão “educação construtivista” advém da pesquisa de Piaget (1973), a qual demonstra que as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral. Sabe-se que constroem conhecimento, pois elas têm muitas idéias que nunca lhes foram ensinadas.

O professor construtivista cria uma cultura de questionamentos e avalia o conteúdo curricular de acordo com as seguintes questões:

- A atividade incentiva um questionamento aberto?
- A atividade é adequada à capacidade intelectual das crianças?
- Leva a novos insights e consciência?
- Permite que as crianças realizem a maior parte do raciocínio?
- Provocará a curiosidade, atenção e interesse?

Um conteúdo instigante tem como foco “grandes idéias” que se permite estudá-las de maneira mais profunda. Para que sejam instigantes devem estar acessíveis a uma ampla variedade de níveis de desenvolvimento.

Oferecer atividades e materiais apropriados a uma ampla gama de níveis de desenvolvimento é uma das vantagens da educação construtivista, fazendo com que a abordagem seja interessante para muitos educadores que têm que lidar com crianças com históricos muito diferentes.

Parte do papel desempenhado pelo professor construtivista é utilizar questões e intervenções que levem adiante o raciocínio das crianças. É importante considerar os seguintes propósitos presentes nas questões e nas intervenções:

- Descobrir o que a criança realmente pensa e como usa a razão. À medida que ela se acostuma à atitude que o professor tem de não julgar as idéias dela, sente-se cada vez mais livre para expressá-las, mesmo quando está errada. Expressar livremente as idéias requer um certo conforto em correr riscos, que pode ser facilmente desestimulado em um ambiente que valoriza apenas respostas corretas.

- Valorizar idéias erradas é uma questão delicada, pois é possível concluir que o professor construtivista pensa que qualquer resposta errada vale tanto quanto uma certa. O importante é que as crianças saibam as respostas certas, mas não ao preço da falta de desenvolvimento da razão e da curiosidade.

A apreciação das idéias erradas tem como base a convicção de que a compreensão final das respostas certas se deriva do desenvolvimento de uma lógica que leva as crianças a descartarem as idéias erradas porque são inadequadas.

A construção lógica feita pela criança requer mais tempo do que memorizar a lógica do professor, mas é uma aquisição muito mais sólida.

Oferecer contraexemplos e promover o desequilíbrio. Em uma entrevista, Piaget (apud EVANS, 1973, p.23) comentou que:

Os professores devem selecionar materiais que façam com que a criança se conscientize de um problema e busque ela mesma a solução. Se ela fizer muitas generalizações, deve-se, então, oferecer materiais adicionais em que contra-exemplos a guiem até a compreensão do ponto em que devem refinar sua solução.

Em outra ocasião, Piaget (1973, p.16) refletiu sobre o papel do professor:

Precisamos [do professor] para que contra- exemplos que levem à reflexão e à reconsideração de soluções muito apressadas sejam oferecidos. O que se deseja é que o professor deixe de ser uma espécie de palestrante, satisfeito em transmitir soluções já prontas; seu papel deve, antes, ser o de um mentor que estimule iniciativas e pesquisas.

Na teoria de Piaget (1973), os sentimentos contraditórios desempenham um papel importante na construção que a criança faz de um conhecimento cada vez mais adequado e de formas de raciocínio.

As boas intervenções fluem em direção ao que as crianças estão tentando fazer. Ainda assim, há ocasiões em que o professor pode deliberadamente mudar o foco de atenção.

É importante considerar que a problematização é um dos mais relevantes tipos de intervenção, do ponto de vista pedagógico do professor é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar, se quiser que os alunos expressem seus procedimentos, opiniões e idéias, precisa-se saber lidar com eles, especialmente quando estão equivocados.

Em segundo lugar, é preciso saber dosar o nível de desafio, pois acredita-se que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo, então deve-se saber “o quanto o aluno agüenta” ser questionado; para tanto, é imprescindível identificar – e/ou inferir – os conhecimentos prévios que ele possui sobre o conteúdo trabalhado.

Em terceiro, “não se deve perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico” (ZABALA, 1998).

Embora os erros possam ser parte integrante da aprendizagem, não podem ser simplesmente aceitos, de maneira indiscriminada, como algo natural que, em um dia, seguramente serão superados. Algumas crianças podem necessitar, realmente, de uma assistência diferenciada.

O educador precisa ajudar as crianças a compreender a existência de correspondências múltiplas; a diferenciação entre letras e sons; as várias

possibilidades de construção silábica; as diferenças entre falar e escrever; as correspondências quantitativas entre os números de fonemas a serem escritos bem como o número de letras necessário que devem ser mostradas de forma clara e sistemática. Este pode ser o caminho mais seguro que se deseja encontrar no sentido de facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças.

As crenças do professor a respeito de como os alunos aprendem influencia decisivamente suas formas de ensinar, correspondem ao que chamamos concepção de ensino e aprendizagem. Além disso, também seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve. Para ele sair da condição de “apresentador de aulas” e conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que estão hoje colocadas, ele precisará desenvolver sua capacidade de análise crítica (refletir sobre a própria prática).

Quanto mais a atividade estiver adequada às necessidades de aprendizagem, e quanto mais criteriosamente planejados forem os agrupamentos, maiores serão as possibilidades de os alunos evoluírem em seu processo de alfabetização, mesmo se não puderem contar a todo instante com a intervenção direta do professor.

Um outro aspecto importante é cuidar da socialização dos alunos. Integrá-los num grupo, pois a socialização é algo fundamental para muitas atividades da alfabetização, sobretudo voltadas para o aprendizado.

Por fim, o educador consciente assume, como sua a luta por uma escola de qualidade, competente, onde a apropriação do conhecimento se dê com o objetivo de conhecer e transformar a sociedade.

Enquanto profissional, há necessidade de que, o mesmo invista em seu aperfeiçoamento, qualificação e atualização. É importante transformar sua prática educativa em pesquisa-ação, isto é, estar sempre voltado para os porquês do seu fazer e das ações e reações de seu alunado.

2 – DIAGNOSTICANDO PROBLEMAS DE ESCRITA

2.1. Preliminares

Quando uma criança ingressa na escola, vai aprender a ler e escrever, sendo a alfabetização o centro das expectativas de pais e professores. Os pais e a criança, geralmente, não duvidam do sucesso dessa nova aprendizagem. No entanto, a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança a atenção para aspectos da linguagem aos quais, até então, ela nunca havia precisado dar importância. Por isso, é freqüente que se tenha alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto a concepção de alfabetização dos professores, percebe-se que esse processo deve ser prazeroso, desafiador e, principalmente, deve possuir significado, que permita ao aluno ir além de escrever e ler, isto é, que seja uma construção resultante da interação da criança com a língua escrita.

Segundo Weisz (2000, p. 70), “alfabetizar é penetrar num mundo novo, é mudar o eixo referencial da vida. O domínio da língua escrita dá à criança uma autonomia ao mesmo tempo prazerosa e assustadora”.

Escrever é fazer uso de umas das formas superiores da linguagem. Para isso, é necessário que se tenha uma idéia, ordenando-a e relacionando-a através de uma seqüência lógica.

Para escrever, é necessário relacionar o signo verbal, que é significado, a um signo gráfico. É preciso planejar a colocação correta das palavras ou idéias no papel. Assim, escrever envolve dois aspectos: o mecanismo e o conteúdo proveniente das idéias.

Na escrita é estabelecida uma relação entre a audição (palavra falada), o significado (vivência da criança, o objeto que ela conhece) e a palavra escrita. Se a criança já tiver o significado do objeto interiorizado, esse processo será bem mais fácil.

De acordo com Weisz (2000), para que a criança copie uma palavra é necessário que ela percorra os seguintes passos:

- faça uma discriminação visual de cada detalhe de palavra;
- relacione os símbolos impressos aos sons;
- observe a grafia de cada letra da palavra;
- tenha em sua vivência o significado da palavra;
- reproduza graficamente a palavra no papel.

Para as palavras ditadas o processo é o seguinte:

- faça uma discriminação auditiva;
- tenha em sua vivência o significado da palavra;
- faça uma associação dos sons aos símbolos;
- escreva no papel.

A escrita é a representação da linguagem oral e passa por diferentes estágios de desenvolvimento, que acabam sendo caracterizados pela atividade gráfica. A evolução gráfica ocorre em ritmo próprio de quem aprende. Por outro lado, há características comuns nas representações do desenvolvimento gráfico de todas as crianças, originando diversas classificações de estágios, dependendo do autor.

2.2 Diagnosticando problemas de escrita na prática

A autora do presente trabalho pensou em modificar a postura quanto ao ensino da ortografia docente da Escola Municipal de Goianases, onde a mesma atuou no ano de 2009 como professora regente de turma do 4º ano do Ensino Fundamental, desta forma foi proporcionado a ela pela direção da instituição, na pessoa da Sra. Angélica Cristina A., um momento de estudo com um curso ministrado pela Fonoaudióloga Rosângela Canoas de Andrade.

Nesta oportunidade se estudou os tipos mais comuns de erros para esse nível escolar e as possíveis intervenções para que dificuldades ortográficas até então momentâneas, não se tornassem permanentes. Para tanto houve a orientação para que fossem aplicadas quatro tarefas que compreendiam um ditado de palavras, um de frases, outro de textos e ainda uma elaboração narrativa (modelos em anexo), onde se poderia analisar as principais frequências de trocas, classificá-las e descobrir que conceitos estão sendo trabalhados na abordagem da ortografia nas salas de aula.

Por meio do tipo de análise diagnóstica, fez-se um levantamento de cada ano utilizando alguns dos testes sugeridos pela Fonoaudióloga Rosângela.

Desenvolveram-se ortográficos, baseado nos conceitos que são pré-requisitos para que os alunos possam sanar as dificuldades que apresentam mediante reflexão das hipóteses que têm aplicado. Sob esse aspecto Zorzi (1998) destaca:

- Segmentar a palavra em unidades fonemas, realizando o que podemos chamar de análise fonética;
- Conhecer as letras e saber que elas correspondem a sons da fala. Esta é a característica das escritas alfabéticas, o que exige um nível eficiente do conhecimento da fala;
- Compreender as possíveis relações entre letras e sons, de modo a perceber que há relações estáveis entre letras e sons, que o mesmo som pode ser representado por várias letras e que uma mesma letra pode escrever diferentes sons;
- Dar-se conta de quais os sons que estão sendo reproduzidos na fala e que um mesmo som pode variar de uma palavra para a outra, dependendo do seu contexto fonético. Por exemplo, a letra d pode representar o som /d/ na palavra *dado* e o som /dj/ na palavra *dia*;
- Compreender que existe uma variação entre o modo de falar e escrever, o que implica o entendimento do que é o sistema ortográfico;
- Ser capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode criar estratégias gerativas de escrita;
- Ter noção da tonicidade dos vocábulos. um estudo quanto aos conhecimentos essenciais relativos aos aspectos

Em geral, a linguagem oral envolve conhecimentos lingüísticos que ficam a nível intuitivo. Para falar não se precisa ter em mente o que são as palavras, nem se precisa separá-las, pelo contrário, as palavras se unem umas às outras no fluxo contínuo do enunciado verbal. Não é necessário ter noção do que seja uma frase, nem tampouco saber onde esta começa ou termina. Por outro lado, na escrita há uma exigência de um grau mais profundo de conhecimentos das relações gramaticais tais como:

- Conceituar o que é palavra (compreender que existem diferentes categorias gramaticais de palavras, que podem ser de diferentes tamanhos, que são compostas por sílabas e letras que devem ser escritas separadamente;

- Adquirir noção do que é uma frase, que é composta por palavras, que tem um começo, o qual deve ser marcado de forma (letra maiúscula), que possui uma curva de entonação que depende do sinal de pontuação ou da intenção que esteja sendo empregada (afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa);

- Compreender que a gramática da oralidade coincide com a gramática da escrita, uma vez que a linguagem oral é informal e menos normativa;

- Compreender os marcadores textuais, ou seja, a pontuação. Esta mostra uma reação ou significado diferente de uma frase: uma afirmação, uma dúvida, uma surpresa etc. É preciso se dar conta da intenção ou sentimento que se quer representar.

Nessa proposta pedagógica para o ensino da ortografia é de escrever; competência do educador auxiliar a criança a compreender a existência de correspondências múltiplas; a diferenciação entre letras e sons; as várias possibilidades de construção silábica; as diferenças entre falar e escrever; as correspondências quantitativas entre os números de fonemas a serem escritos bem como o número de letras necessárias devem ser mostradas de forma clara e sistemática. Este também pode ser o caminho mais seguro que todos desejaram encontrar no sentido de facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças.

Os itens mencionados no parágrafo acima, nada mais são que os conceitos envolvidos por trás de cada tipo de “erro” cometido pelos aprendizes. De acordo com Zorzi as trocas mais frequentes aparecem caracterizada como:

- *Representações múltiplas*

São aquelas onde se pode encontrar mais de uma grafia para o mesmo som, ou ainda uma mesma letra podendo representar sons variados. É o caso de trocas como s/ss, s/ç, x/z, c/s, g/j antes de e ou i, r/RR, entre outras.

- *Apoio na oralidade*

Trata-se dos erros cometidos mediante a transcrição fonética do que é falado, como no caso de se escrever *praneta* no lugar de *planeta*, *dormino* no lugar de *dormindo*, entre outros. Esse tipo de confusão acontece porque o aprendente acredita que tudo que é falado pode ser escrito da mesma maneira, não diferenciado essas duas modalidades da língua.

- *Omissões*

São casos onde os professores costumam dizer que o aluno “engoliu a letra ou a sílaba”. É como para escrever *minha*, usar a representação *mia*, para se escrever *brincar*, entre outros.

- *Junção/ separação*

Acontece quando nos casos de segmentação e aglutinação, onde a criança não compreende ainda o uso de certos elementos da escrita (como os conectivos), não sabendo exatamente como grafá-los para que haja compreensão. É o caso de *oque* (o que), *a quilo* (aquilo), *porisso* (por isso), entre outros.

- *Confusão AM /ao*

Confirmam trocas em final de palavras onde a tonicidade ou o tempo verbal é que determinam o uso correto da terminação. Escreve-se, por exemplo, *encontram* no lugar de *encontrarão*, ou *estam* no lugar de *estão*, entre outros.

- *Generalização*

Esse erro acontece quando há uma falsa generalização da escrita como quando a criança pensa que se escreve *tomate*, mas se lê *tomati*, e a partir desse princípio sempre usa [e] quando o final da pronúncia for o som /i/. O mesmo pode ocorrer com os pares e/i ou u/l mediais, u/o final, entre outros.

- *Trocas surda / sonoras*

São os pares de letras onde os sons são parecidos, mas não iguais, além, de usarem de grafias diferentes para serem representados. É o caso dos pares c/g, ch/j, p/b, t/v, entre outros.

- *Acréscimo de letras*

São situações onde a criança utiliza uma letra na formação da sílaba que, segundo as normas ortográficas, não existiria em tal posição. É o caso das escritas azuleijo para azulejo, *alembrrar* para lembrar, entre outros.

- *Letras parecidas*

Na maioria das vezes esse tipo de “erro” encaixa-se em dois pares de letra q/g (quando não há indício de trocas surdo-sonoras) e m/n é como nos exemplos *querra* para guerra, ou *nanteiga* para manteiga.

- *Inversões*

Esse tipo de “erro” aparece quando há uma inversão na ordem das letras na formação ou na posição da sílaba. É o caso de *fromação* para formação, ou *delisgar* para desligar.

- *Outras alterações*

Este item compreende qualquer outra ortografia não caracterizada pelos casos acima.

Por meio do tipo de análise diagnóstica embasada nos estudos mencionados até aqui, fizemos um levantamento de cada ano utilizando alguns dos testes sugeridos pela fonoaudióloga (Zorzi, 1998) que estão especificados no Anexo (A e B). Segue abaixo especificados os resultados obtidos em duas dessas tarefas (ditado de palavras e elaboração narrativa), pela turma com a qual trabalhei como mencionado acima, composta por 25 alunos com idades entre 9 (nove) e 13 (treze) anos:

TIPOS DE ERROS	FREQUÊNCIA DE ERROS	QUANTIDADE EM %
1º Representações múltiplas	132	23,91%
2º Apoio na oralidade	40	7,24%
3º Omissões	98	17,75%
4º Junção/ separação	14	2,53%
5º Confusão am/ão	31	5,61%
6º Generalização	69	12,5%
7º Trocas surdas/sonoras	61	11,5%
8º Acréscimo de letras	36	6,52%
9º Letras parecidas	56	10,14%
10º Inversões	02	0,36%

11º Outras Alterações	13	2,35%
TOTAL DE ERROS	552	100%

Tabela 1 – Frequência de erros ortográficos e média por aluno, em cada tipo de erro.

Fonte: Própria.

*Os resultados das porcentagens foram escritos em centésimos deixando uma margem de erro de 0,04.

Os itens da Tabela acima, baseados nos estudos de Zorzi, já estão na ordem que ele considera como parâmetro para um bom trabalho ortográfico, ou seja, as trocas de representação múltiplas são as que aparecem com maior frequência, em seguida o apoio na oralidade seguindo respectivamente a numeração em que foram disposta na Tabela 1.

Organizou-se abaixo a sequência na qual apareceram os erros da aula da pesquisa, para que possamos fazer uma análise dos possíveis problemas do ensino da ortografia nessa turma e conseqüentemente nessa escola. Após levantarmos esses aspectos, poderemos concluir quais as estratégias mais eficazes para que o trabalho com a ortografia seja mais reflexivo, produtivo e também mais prazeroso para as crianças.

TIPOS DE ERROS	FREQUENCIA DE ERROS	QUANTIDADE EM %
1º Representações múltiplas	132	23,91%
2º Omissões	98	17,75%
3º Generalização	69	12,5%
4º Trocas surda / sonora	61	11,05%
5º Letras parecidas	56	10,14%
6º Apoio na oralidade	40	7,24%
7º Acréscimo de letras	36	6,52%
8º Confusão am / ão	31	5,61%
9º Junção / separação	14	2,53%
10º outras alterações	13	2,35%
11º Inversões	02	0,36%
TOTAL DE ERROS	552	100%

Tabela 2 – Número de alunos com trocas surda/sonoras. .

Fonte: Própria

*Os resultados das porcentagens foram escritos em centésimos deixando uma margem de erros de 0,04.

Como se pode ver na tabela 2, apareceu um elevado número de trocas surda /sonoras, o que provavelmente deve-se ao fato da existência de alunos que possuem déficits passíveis de tratamento e que podem ou não estar em trabalho.

No caso dessa sala em especial, um aluno em específico apresenta alterações da ordem auditiva, ficando responsável individualmente por 41,15% dos erros encontrados nesse item.

Com base nos resultados demonstrados acima, podemos então concluir que alguns dos conceitos listados anteriormente não foram trabalhados adequadamente, resultando num elevado índice de omissões (conceituadas pelo conhecimento da tonicidade das palavras).

No capítulo que se segue, poderemos analisar alguns desses testes a fim de dialogar sobre os “erros” cometidos e os conceitos que estão por trás deles.

3 – ANALISANDO A LÓGICA POR DETRÁS DA ESCRITA

Na pesquisa, uma das escritas que mais chamaram a atenção, foi do aluno Leonardo, que possui alteração de ordem auditiva.

A primeira vista pensou-se que fosse uma criança que ainda não estivesse alfabetizada, que muito trazia preocupação, uma vez que já tinha 14 anos. Logo que se iniciou as análises das escritas da turma, também começou-se um curso com a fonoaudióloga Rosângela Canoas de Andrade, que pôde esclarecer o que havia naquela forma de escrever até então desconhecida.

Para uma melhor compreensão, analisaram-se as inadequações contidas no trecho abaixo escrito por Leonardo no ditado de frases:

“Além do sarneto e boxijuto zero zero aubinte era também banquela e um pouco coduxio”. (Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorducho).

Pode-se observar nesse trecho as trocas:

- d/m, s/n medial, u/n medial (que têm ligação com o fato de haver algum distúrbio auditivo quando ocorridas com freqüência como nesse caso);
- x/ch (caracterizando representação múltipla);
- u/l (caracterizando generalização);
- p/b, c/g, ch/j (caracterizando surdo-sonoras);
- q/g (caracterizando letras parecidas).
- Aparecem ainda algumas omissões e acréscimos de ditongos ou r intermediário.

Pode-se concluir através dessa amostra, que as inadequações cometidas por esse aluno mostram uma forte tendência de nasalização dos sons — como se

estivesse com o nariz entupido. Isso certamente poderá apresentar dois possíveis apontamentos: reações alérgicas constantes que provocam a obstrução nasal impedindo o discernimento de sons nasais e não nasais; como também um problema de audição que deveria ser avaliado.

Essa criança esteve em tratamento fonoaudiólogo em ano de 2008, onde ficou certo seu problema de audição.

É claro que a escola não dispõe de recursos e pessoal especializado que ajude a verificar esse tipo de problema, mas ao passo que professores, tenham a competência de fazer uma análise séria da escrita dos alunos, problemas como estes podem ser detectados e encaminhados para avaliação de especialistas que decidiram pelo tratamento ou não dessas ocorrências.

Problemas de ordem física não dizem respeito à ação docente, mas a responsabilidade de investigar as possíveis causas de certos problemas de aprendizagem, sim.

As demais trocas apresentadas surgiram do trabalho com alguns conceitos básicos de nossa escrita:

- construções silábicas possíveis em nossa língua;
- a distinção de grafema/fonema (o que é letra e o que é som);
- que uma letra pode representar vários sons e um som pode ser representado por várias letras;
- o valor posicional das letras (mudou-se a letra, muda-se a palavra).

Algumas análises de exemplos

Abaixo estão alguns exercícios que oferecem estratégias para que as crianças possam assimilar e acomodar esses conhecimentos por meio da reflexão de nossa escrita.

Exercício I

TROCANDO!

Troque apenas uma letra a cada nova palavra e forme outra!

SAPO	SAPO	VELA
	SACO	
	SECO	
	SELO	
	PELO	
	PELE	

Esse exercício trabalha o valor posicional das letras, como já mencionado acima. E ajuda a sistematizar a idéia de que ao se mudar a posição das letras, outras, palavras surgirão.

Exercício II

RECRIANDO

1- Complete o diagrama, escrevendo uma sílaba em cada quadro:

universo

bronquite

ser

primavera

tempestade

urso

planta

sal

amor

pó

antena

2 - Pinte, com o lápis de cor, a primeira sílaba de cada palavra do exercício 1.

3 - Copie as sílabas que você pintou e forme outras palavras que comecem com essa sílaba.

Esse exercício tem como objetivo trabalhar as construções silábicas que são possíveis na nossa língua.

Exercício III

OS ESQUECIDOS

Aquela menina que não se chama Maria é muito esquecida. Toda vez que escreve, esquece a mesma letra. Nesse trecho, esqueceu de usar essa letra treze vezes. Veja se você descobre e depois reescreva corretamente no caderno.

Maria bateu a pera o baco e setiu bastate dor. Como percebeu que ao sagrou em cortou, levantou-se e foi colocar gelo o lugar da pacada para ao ichar.

Esse exercício trabalha com a questão das omissões de n medial, uma das letras mais comuns de serem omitidas nessa posição.

Exercício IV

COLORES COLOREZ

Pinte todas as palavras da tabela usando cores diferentes:

AZUL – Palavras que têm o som [Z]

AMARELO – Palavras que têm o som [S]

Lençol	presunto	desajeitado	Atlas
cozinheiro	feliz	aniversário	Zangado
exagero	sessenta	maçaneta	externo
casamento	transbordar	dezenove	nascimento
decadência	contexto	pulso	Exibido
Castor	caçula	azarado	Velozmente

1 - O som [S] pode ser representado através de várias grafias (letras) diferentes. Quais são elas?

2 - E o som [Z], quais são suas possíveis grafias?

3 - Observe o que você respondeu nas questões 1 e 2 e diga que letras aparecem ao mesmo tempo nas duas respostas.

4 - Observe as palavras da tabela que têm a letra S e responda:

a) Em que casos o S tem o som de [S]? Escreva um exemplo de cada caso.

b) Em que casos o S tem som de [Z]? Escreva um exemplo de cada caso.

Esse exercício trabalha as questões de representações múltiplas (uma letra que representa mais de um som ou, um som representado por mais de uma letra).

4 - AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR

4.1 Introdução

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar.

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é

simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina — mas não somente —, à medida que consideram, igualmente, o contexto sóciopolítico no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Alguns valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, uns a ortografia, outros a expressão escrita, alguns o conceito, outros a técnica. Isso é um efeito das percepções humanas, diz Thurler (1998), e é delas que se nutre a avaliação. Por isso mesmo, argumenta o autor: “a forma de melhorar a avaliação nas escolas mais do que um problema de técnicas é um problema de autoanálise, de depuração desses esquemas mediadores em cada professor” (THURLER, 1998, p. 175).

Reconhecer a existência dessas mediações, assumi-las, criticá-las é, sem dúvida, um passo importante, pois como afirma e destaca novamente Thurler (1998), através desses mediadores se reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que é uma aprendizagem valiosa e as relações sociais dominantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final, usa-se outras palavras para expressar o que o jargão pedagógico convencionou chamar de avaliação formativa. O primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro *Metodologia da Avaliação*, publicado em 1967. Segundo ele, só com observação sistemática o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam.

Muitos veem a avaliação formativa como uma “oposição” à avaliação tradicional, mas também conhecida como somativa ou classificatória. Esta se caracteriza geralmente ao final de um programa, com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito — ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los. Na verdade as duas não são opostas mas servem para diferentes fins. A avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam — como no caso do vestibular ou de outros concursos. A formativa é muito mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula. Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Por isso, o professor diversifica as formas de agrupamentos da turma.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. O importante não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades.

4.2 Funções Do Processo Avaliativo

As discussões sobre as funções da avaliação é em geral polarizada em dois extremos. Em um deles estão os seus defensores que a consideram instrumento essencial na manutenção e aprimoramento do sistema educacional. No outro estão os que a consideram instrumento de coerção e controle exercido por professores, escolas e sistemas educacionais que representam o poder. Nesse sentido, é necessário lembrar que a avaliação tem como uma das funções obter e interpretar dados sobre o aprendizado de seus estudantes e informar famílias, escola, a sociedade e os próprios alunos como estimam o resultado do processo visando a seu aperfeiçoamento.

A avaliação como procedimento para se chegar a uma classificação destinada a premiar uns e punir outros em geral provoca atritos e reações negativas. No entanto, uma instituição que instala um programa de aferição espera principalmente obter subsídios, para a revisão de suas atividades, melhorando o aprendizado dos alunos e o nível de seu ensino, atendendo melhor à comunidade que a mantém.

As funções da avaliação são: de diagnóstico, de verificação e de apreciação.

1 – Função diagnóstica - A primeira abordagem, contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

2 – Função formativa - A segunda função é a avaliação formativa que, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. A avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

3 – Função somativa – Tem como objetivo, determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos

por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares

Para o sucesso de qualquer programa que vise tal avaliação chamada formativa, a clareza de propósitos é premissa básica, principalmente porque as tentativas de se fazer análise da qualidade do trabalho escolar são associadas aos riscos potenciais de uso indevido das informações obtidas, como é comum acontecer.

4.3 O Professor E A Avaliação

A avaliação do rendimento do aluno, isto é, do processo ensino-aprendizagem, tem sido uma preocupação constante dos professores.

Em primeiro lugar, porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino. Há pessoas que aprendem mais rapidamente, enquanto outras o fazem de maneira mais lenta. Há, também, aquelas que retêm e aplicam melhor o que lhes é ensinado. Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.

Em segundo lugar, porque o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que o rendimento do aluno é uma espécie de espelho do trabalho desenvolvido em classe. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. Daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas de avaliação.

Frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exames, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência. O que se pretende demonstrar é que, em decorrência de uma nova concepção pedagógica, a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de

comportamento dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem.

A prova é uma das formas de se avaliar, Vasconcelos (1993) disse que, a avaliação dá ao professor informações sobre o seu ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldades, permitindo que falhas possam ser reparadas.

Aos docentes cabe também, além de obter dados sobre o rendimento dos alunos, traduzi-los em linguagem significativa para os interessados. Comentários verbais e detalhados sobre o desempenho da classe dizendo o que deve ser feito para melhorar indicando aspectos específicos tanto dos acertos como dos erros dos estudantes têm um efeito muito maior nos resultados finais do que a simples comunicação fria de notas ou conceitos. Mesmo informações indiretas como expressões faciais de aprovação ou reprovação do docente, silêncio, risos exercem efeitos impactantes nos alunos.

A postura do professor em relação aos resultados da avaliação atribuindo aos alunos ou ao ensino resultados negativos ou positivos depende das suas concepções pedagógicas.

Quando o cerne do trabalho é o aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas motivações, os níveis cognitivo e afetivo de cada um ou de diferentes grupos na sala, a avaliação deixa de ser um simples aferidor de resultado para ser um meio de melhorar o aprendizado dos alunos e as relações sociais na escola.

4.4 A Avaliação No Processo Construtivista

Como já foi mencionado anteriormente, o diagnóstico faz parte de uma avaliação formativa. Uma vez que se deve voltar para remediar o que o aluno não assimilou.

O aluno é permanentemente acompanhado, pois a avaliação é entendida como um processo contínuo, diferente do sistema de provas periódicas do ensino convencional. Segundo os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico – e

não de punição, de certo ou errado, de exclusão. Além disso, a própria professora também se auto-avalia e modifica seus rumos.

No processo construtivista, a prova tem peso menor que no ensino tradicional. Não é o único indicador do rendimento do aluno, que também é avaliado pelo desempenho rotineiro em classe.

O erro é tomado como um valioso indicador dos caminhos percorridos por ele para chegar até ali.

A professora não está tão preocupada com o acerto da resposta apresentada pelo aluno, mas sobretudo com o caminho usado para chegar a ela. Em vez de ser mero tropeço, o erro passa a ter um caráter construtivo, isto é, serve como propulsor para se buscar a conclusão correta, tomando o cuidado de que a correção se transforme numa situação de aprendizagem, e não de censura.

4.5 O Caráter Processual E Diagnóstico Da Avaliação

As crianças simplesmente não entendem a maior parte das coisas que a escola ensina, nem sabem por que devem aprender tais coisas e não outras.

Antes de responder às questões sobre o que e como avaliar, deve-se rever o que se trabalhou em sala de aula e de que maneira se faz, ou seja, até que ponto consegue-se “atingir” os alunos com os conteúdos trabalhados. Segundo Vasconcelos (1998), a avaliação deve ser desafiadora: o resultado de uma avaliação está intimamente ligado à aula que se deu e que “gerou”, pressupostamente, a aprendizagem por parte do aluno.

Se o professor deseja formular uma prova desafiadora, suas aulas terão que ser desafiadoras dando ao aluno a oportunidade de opinar, pensar e refletir. Assim, uma avaliação deveria ser um meio de sinalizar como estão se processando a aprendizagem e a aquisição do conhecimento do aluno, e não uma simples cobrança que leve o estudante a “devolver” os conteúdos estudados (e não necessariamente aprendidos e incorporados).

Do ponto de vista tradicional, a aprendizagem é uma soma de informações processadas através de disciplinas que se apresentam isoladas, distantes da

realidade, sem ligação entre si. A avaliação, neste contexto, é uma mera verificação que procura medir a exatidão da reprodução do conteúdo visto em sala de aula.

Por outro lado, se entendermos o conhecimento como uma construção dinâmica que se processa na interação com o outro e através de conteúdos interdisciplinares, a avaliação tem como função apontar avanços e dificuldades ocorridas no desenvolvimento do planejamento. Fica claro aqui o caráter processual e diagnóstico da avaliação.

A verificação se encerra no momento que fazemos uma determinada constatação, ela, em si, não leva o sujeito a tirar conseqüências novas e significativas. A avaliação implica numa tomada de posição e exige como conseqüência, uma decisão de ação.

Se reavaliada nossa postura enquanto professores, poderemos mais conscientemente discutir a avaliação. Se a criança geralmente não entende o que se dá em sala de aula, por que se dá e para que sirva, dificilmente saberá responder às questões de uma prova que pretenda avaliar seus conhecimentos a respeito do assunto.

As avaliações mais importantes são as que orientam o ensino integradas ao processo de aprendizagem, e não simples provas periódicas. Ao propor uma gincana em que as crianças escrevam bilhetes anônimos e numerados, com instruções para ações dos colegas, a professora que acaba de assumir uma turma desenvolve uma boa socialização enquanto verifica as competências de ler e escrever de cada um.

Para Perrenoud (1990, p. 45), “o momento da avaliação pode ser assim, o momento em que o aluno, ativamente, se aproprie do conhecimento. Não importa. Se só nesse momento ele aprender, ótimo: o objetivo terá sido atingido!”.

4.6 Critérios De Avaliação

Uma avaliação bem feita depende da coleta de dados partindo de objetivos claros, identificação precisa dos usos potenciais dos resultados e predeterminação dos que têm direito de acesso aos dados.

Os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem – comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise dos seis avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas.

Para que a avaliação adquira a importância que realmente tem no processo ensino-aprendizagem, é necessário seguir alguns princípios básicos.

Um dos erros didáticos mais frequentes é o da não integração dos critérios e processos de avaliação na dinâmica geral do ensino. Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou e faz um controle do rendimento dos alunos. Para evitar que isto aconteça alguns cuidados podem evitar erros e melhorar a validade e fidedignidade dos resultados como os seguintes princípios que serão abordados no Quadro abaixo.

PRINCÍPIOS PARA MELHORAR A VALIDADE E FIDEDIGNIDADE DO RENDIMENTO DOS ALUNOS
- Estabelecer com clareza o que vai ser avaliado, usando tipos diferentes de instrumentos de forma a atender as características dos alunos, bem como obter vários tipos de dados para compor um quadro amplo do real desempenho dos estudantes.
- Selecionar textos e técnicas adequadas para avaliar no sentido qualitativo.
- A avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesmo, ou seja, implica num propósito útil, significativo.
- Organizar e sistematizar os dados resultantes da observação contínua com o registro de aspectos e incidentes significativos feita pelo professor que podem ser incluídos em fichas de observação.
- A escolha de uma multiplicidade de instrumentos e métodos tornará o processo mais significativo como elemento de aprendizagem.
- Sempre que possível, acompanhar a trajetória de cada aluno para obter dados relevantes sobre seu progresso e prospecção das chances de seu sucesso.
- Encorajar a realização de auto-avaliação com base nos elementos selecionados pelos alunos como significativos, o que tem valor: envolve o aprendiz e o mestre em um exercício de conhecimento mútuo com proveito para os dois.

Quadro 1 – Princípios para averiguar o rendimento dos alunos
Fonte: OLIVEIRA, 2003.

Ajudar o aluno a se responsabilizar pelo seu próprio progresso, a estudar pela satisfação de aprender e depender cada vez menos de critérios externos para se conhecer é o resultado que se aspira como a melhor evidência de sucesso do processo educativo.

A tarefa de avaliar deve começar no primeiro dia de aula. Logo que o aluno chega à escola, o professor deve começar a avaliá-los. Só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos.

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

O ato de se avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-las e praticá-la. Mas fica o convite. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

4.7 Envolvendo Os Alunos Na Própria Correção E Auto-Avaliação

A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além de esse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de

contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser constituída com a coordenação dos diferentes pontos de vista do aluno quanto do professor.

Em primeiro lugar começa-se com um diagnóstico das capacidades de escrita e de comunicação dos alunos, dando um retorno a cada um mostrando o que deve melhorar na produção. Neste processo a avaliação visa à melhoria da aprendizagem porque a professora compartilha os objetivos do trabalho com a turma; os alunos analisamos colegas e os próprios progressos, sentem-se motivados a avançar e vêem limitações como algo a ser superado, não punido; observa-se o aluno sobre vários aspectos identificando necessidades e não problemas de aprendizagem e os alunos sentem que a escola está aprimorando seus conhecimentos.

O objetivo da prática de análise lingüística é trabalhar os aspectos que comprometem a clareza dos textos produzidos pelos alunos, incluindo aspectos gramaticais que permitem trabalhar as dificuldades que mais interferem no uso da modalidade escrita. Sendo assim, essa prática centra-se no texto do aluno, pois sua realidade lingüística é o ponto de partida do domínio da língua padrão. Quanto a ortografia, espera-se que, aos poucos, as crianças corrijam autonomamente seus erros ortográficos.

O trabalho com a ortografia é permanente e contínuo; estende-se ao longo das séries iniciais e objetiva levar gradativamente o aluno à apropriação das correções ortográficas. Para que atinja a autonomia da correção ortográfica em seus textos, é necessário que o professor gradue as atividades de forma a torná-lo cada vez mais independente. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas anteriores deve ser retomado e ampliado, conforme as etapas sugeridas a seguir. É importante assegurar que a passagem de uma etapa para outra só ocorra após o domínio da anterior.

O professor combina com as crianças como serão assinaladas, em seus textos, as palavras a serem corrigidas. Quaisquer marcas ou anotações do professor, no texto do aluno, serão sempre a lápis.

1ª etapa

- O professor assinala as palavras incorretas no texto do aluno, registrando-as corretamente, na ordem de ocorrência dos erros;

- O aluno apaga o erro, escreve a palavra corretamente e apaga também as anotações feitas pelo professor.

2ª etapa

- O professor assinala os erros à margem da linha em que esses ocorreram e registra essas palavras corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência;
- O aluno procura as palavras erradas na linha assinalada e corrige-as como no procedimento anterior.

3ª etapa

- O professor assinala as palavras incorretas no texto do aluno registrando-as corretamente, abaixo do texto, em ordem alfabética;
- O aluno localiza-a e procede a correção como nas etapas anteriores.

4ª etapa

- O professor assinala as palavras incorretas à margem e registra-as corretamente, abaixo do texto, em ordem alfabética;
- O aluno procura as palavras incorretas, a partir da lista feita pelo professor e corrige-as em seu texto, como nas etapas anteriores.

5ª etapa

- O professor não assinala as palavras incorretas, mas registra-as corretamente, abaixo do texto, em ordem alfabética;
- O aluno procura as palavras incorretas do seu texto, a partir das palavras escritas no final da folha, apaga-as e as corrige.

6ª etapa

- O professor assinala as palavras erradas no texto, mas não as escreve na folha do aluno; anota os erros de todos os alunos e escreve todas as palavras corretamente, em ordem alfabética na lousa;
- O aluno procura as palavras incorretas do seu texto, a partir das palavras na lousa, apaga-as e as corrige.

7ª etapa

- O professor não assinala as palavras erradas no texto e não as escreve na folha do aluno; anota os erros de todos os alunos e escreve todas as palavras corretamente, em ordem alfabética na lousa;
- O aluno procura as palavras incorretas do seu texto, a partir das palavras escritas na lousa, apaga-as e as corrige (sugestão: o aluno elegerá um colega como revisor).

8ª etapa

- O professor não assinala as palavras incorretas; anota os erros de todos os alunos e escreve todas as palavras corretamente, em ordem alfabética na lousa;
- O aluno procura as palavras erradas do seu texto, a partir das palavras escritas na lousa, apaga-as e as corrige

9ª etapa

- O professor assinala as palavras incorretas no texto do aluno
- O aluno lista as palavras erradas, consulta o dicionário e procede à correção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a ortografia é uma importante competência a ser desenvolvida nos alunos, mas que precisa também deixar de ser tratada como conhecimento passível de mera memorização apenas.

Precisa-se desenvolver nos alunos a gana investigativa, para que possam refletir sobre sua escrita construindo as suas regularidades existentes na língua e ainda podendo articular conhecimentos gramaticais para diminuir a incidência de erros.

A escola cobra do aluno uma escrita correta, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele acerca das dificuldades ortográficas de nossa língua. Os erros funcionam como censura e discriminação, desconsiderando assim os avanços.

O conhecimento ortográfico é algo que a criança não descobre sozinha sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, compreende-se o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica que define o que é correto.

Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, é preciso que o professor repense sua atitude na hora de ensinar e de avaliar ortografia. O educador ocupa uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita. Para que esse papel possa ser efetivo, no sentido de conduzir a criança no mundo das letras, ele necessita compreender, mais profundamente, como se constroem conhecimentos a respeito do que é a escrita: sua natureza, seus usos e funções. Escolas que procuram estar atentas a uma filosofia de educação coerente, que reflita e compreenda o processo mental que cada aluno tem, alcançam quase sempre um sucesso maior com seus educandos.

É para tanto imprescindível que educadores das séries iniciais, saibam mobilizar em prol dessa nova metodologia de trabalho, passando a ver na educação uma nova meta a ser alcançada. Afinal, a leitura e a escrita são as portas de entrada para a dignidade e para a cidadania de qualquer pessoa no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.2.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Alfabetização sem o bá-bé-bí-bó-bú. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Carmen Silvia. Construindo a escrita – Gramática e ortografia. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998. V.1, 2 e 3.

CUNHA, Antônio Sérgio Cavalcante da. A importância da contribuição da gramática gerativa no ensino de morfologia derivacional. 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a%20_importancia_da_contribuicao.pdf> Acesso em 25 mar. 2011.

EVANS, Richard. Piaget o homem e suas ideias. Lisboa: Sociocultur, 1973.

THURLER, M. Gather A eficácia das escolas não se mede: Ela se constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive. Ideias, São Paulo, FDE, v.30, 1998.

MORAIS, Artur Gomes. Periódicos publicados para o programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), MEC, 2002.

OLIVEIRA, T.M.F. Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

PERRENOUD, P. La Construcción Del Éxito y Del Fracasso Escolar. Madrid: Morata, 1990.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. Avaliação: Concepção Dialético Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo : Libertad, 1993

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, Antônio. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luis. Aprendendo a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Testes Para Observação Ortográfica Para Primeira E Segunda Séries

Ditados

Instruções:

1. Aplicar um tipo de ditado por dia (palavras – frases – textos)
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever.
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciados nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra. Ou seja, não produzir a palavra do modo como se escreve quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas.

A. Ditado de palavras

caçador	explicação	fazer
carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja
girassol	jornal	comerão
compraram	viajarão	falaram
soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar

B. Ditado de frases

1. Por que você chora quando corta cebolas?
2. A cozinheira não podia trabalhar sossegada.
3. Vovó Ester dava conselhos: não queria que ninguém sofresse.
4. Minha avó, mãe de mamãe, era mais alta e mais magra.
5. Um dia, Clarice acordou sentindo que estava com um dente mole.
6. Às vezes, eu tenho muito medo de bruxa e de fantasma.
7. Então, por que é que os barulhos me assustam?
8. Esse cachorrinho é muito simpático. Mas eu preciso de um cachorrão.
9. Vai ganhar o bolo quem assoprar todas as velas com um sopro só.
10. Porque você está de pijama azul?

C. Ditado de texto

Um dia, a lua apareceu no céu, magrinha e fininha.

As crianças da cidade começaram a perguntar:

_ O que aconteceu?

Disse Raul:

_ Foi o vento que arrancou um pedaço dela.

Pedro falou:

_ Nada disso. Ela cresceu ao contrário!

Todo mundo tinha um palpite para dar!

O Zé Rodolfo dizia:

_ Eu acho que isso é feitiço de bruxa com sua vassoura ou do mago com sua tesoura.

A Cristina perguntou:

_ Será que a lua está triste? Ela estava tão cheinha, gorducha, redonda mesmo. Será que a pobre coitada emagreceu de tristeza?

(fonte: “ O mistério da lua” – Sônia Junqueira – Editora Ática)

Redação

1. Solicitar que cada aluno faça, no mínimo, duas redações.
2. Sugestão de temas:
 - Eu mesmo
 - O menino perdido
 - Eu queria um cachorro, mas meu pai sempre falava que não podia

ANEXO B – Testes Para Observação Ortográfica Para Terceira E Quarta Séries

Ditados

Instruções:

1. Aplicar um tipo de ditado por dia (palavras – frases – textos)
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever.
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciados nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra. Ou seja, não produzir a palavra do modo como se escreve quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas.

A. Ditado de palavras

caçador	explicação	fazer
carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja

girassol	jornal	comerão
compraram	viajarão	falaram
soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar

B. Ditado de Frases

1. Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

2. Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.

3. E o galo aprendeu que pai não tem nada que ficar mandando filho fazer as coisas só porque ele está com preguiça de lavar.

4. Uma vez, Passarinho Vermelho perguntou à sua mãe:

_ Mamãe, por que eu não posso botar ovos?

5. Assim Manequinho acha que é a escola do contrário: em vez de estudar, todos têm é que brincar.

6. Pinote era o mais fraquinho da turma, mas derrubou Janjão, o fortão.

7. Será que o pensamento dele está achando graça?

C. Ditado de texto

Um dia, a lua apareceu no céu, magrinha e fininha.

As crianças da cidade começaram a perguntar:

_ O que aconteceu?

Disse Raul:

_ Foi o vento que arrancou um pedaço dela.

Pedro falou:

_ Nada disso. Ela cresceu ao contrário!

Todo mundo tinha um palpite para dar!

O Zé Rodolfo dizia:

_ Eu acho que isso é feitiço de bruxa com sua vassoura ou do mago com sua tesoura.

A Cristina perguntou:

_ Será que a lua está triste? Ela estava tão cheinha, gorducha, redonda mesmo. Será que a pobre coitada emagreceu de tristeza?

(fonte: “ O mistério da lua” – Sônia Junqueira – Editora Ática)

D. Redação

1. Cada aluno deve realizar, no mínimo, duas redações.
2. Temas:
 - Eu mesmo
 - O menino perdido
 - Eu queria um cachorro mas meu pai sempre falava que não podia
3. Completar a história:
 - A casa era grande e nela moravam duas pessoas: Paula e Alice. Elas viviam sozinhas e se sentiam muito tristes. Um dia, Paula falou:...

Zorzi (1998), ps. 114/115